



Conférence d'ouverture

L'éducation à la citoyenneté : opportunité ou défi pour l'éducation interculturelle¹

Marie Mc Andrew

Marie Mc Andrew est professeure au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en éducation comparée et en fondements de l'éducation, elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. Elle est directrice d'Immigration et métropoles, le centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. Mme Mc Andrew coordonne aussi le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), une équipe de recherche multidisciplinaire qui entretient un partenariat avec le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et diverses commissions scolaires de l'île de Montréal.

Le contexte québécois

Même s'il s'agit d'un mouvement multiforme et souvent ambigu, l'éducation interculturelle s'est développée de manière significative depuis vingt ans en milieu québécois. Cependant, jusqu'à tout récemment, pour l'essentiel, les activités qui en découlent ont été mises en œuvre grâce au dynamisme local, et ce, largement hors du curriculum formel. Dans le contexte actuel de réforme de l'éducation, l'avenir du mouvement paraît donc incertain.

En effet, deux phénomènes contradictoires sont à l'œuvre. D'une part, la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) est susceptible de donner une nouvelle légitimité à l'éducation interculturelle, notamment en région où, du fait de la présence moins importante des immigrants, le mouvement s'est peu développé. D'autre part, l'Énoncé ministériel confirme le virage de l'interculturel au civique, faisant clairement de la diversité ethnoculturelle une des composantes de l'éducation à la citoyenneté; qui plus est, celle-ci jouira, notamment au primaire et au secondaire, d'un statut que n'a jamais connu l'éducation interculturelle. Objet d'un nouveau programme obligatoire associé à l'enseignement de l'histoire, elle est également considérée comme une compétence transversale, soit un ensemble de contenus, de valeurs et de savoir-faire qui doivent

¹ Cet article reprend de larges extraits du chapitre « L'éducation à la citoyenneté : une alternative à l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste ? » tiré du livre *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, paru aux Presses de l'Université de Montréal à l'automne 2001, pour lequel Marie Mc Andrew a récemment reçu le prix Donner 2001 du meilleur livre sur les politiques publiques canadiennes.

être portés par toutes les disciplines (MEQ, 1997). Ce changement de paradigme se reflète déjà dans le vocabulaire. Un peu partout, tant dans les documents officiels qu'en milieu scolaire, on entend de moins en moins le terme « éducation interculturelle ». La citoyenneté, définie dans un sens plus ou moins pluraliste, selon les contextes, est clairement à l'ordre du jour.

Les origines de cette décision sont à rechercher dans un contexte plus large que celui des seuls défis de la pluriethnicité. En effet, au Québec comme ailleurs (Conseil de l'Europe, 1992; Unesco, 1994; Center for Civic Education (CCE), 1995; MEQ, 1995), on s'interroge sur l'apparente désaffection des jeunes à l'égard du politique, sur l'accent indûment mis sur les droits aux dépens des responsabilités et du développement de nouvelles solidarités dans un contexte où l'individualisme est désormais la norme. À ces préoccupations proprement civiques s'ajoutent des objectifs de promotion de la civilité, face à des phénomènes comme la violence ou les tensions en milieu scolaire. Ces finalités ont été assumées depuis une vingtaine d'années à travers des objectifs épars de programmes divers, tels que l'histoire, l'éducation économique, la formation personnelle et sociale, ainsi que par diverses activités parascolaires (Tessier et Mc Andrew, 1997). La nécessité de faire de ces activités un tout cohérent, susceptible de favoriser la formation d'un citoyen, semble donc jouir d'un large consensus. Toutefois, l'éducation à la citoyenneté, notamment la complexité de sa mise en œuvre, suscite encore de nombreux débats (Sigel et Hoskin, 1991; Sears, 1997; Tessier et Mc Andrew, 2001). Il n'existe guère de consensus, par exemple, sur l'équilibre à trouver dans le cadre de cet enseignement entre les contenus, les valeurs et les compétences, ni sur la liste exacte de chacune des priorités sous ces grandes catégories. De même, si plusieurs s'inquiètent d'une association étroite avec une seule matière comme l'histoire, d'autres s'interrogent sur le réalisme des approches transversales.

La question qui nous intéresse aujourd'hui est celle de la pertinence de faire assumer par l'éducation à la citoyenneté un ensemble de finalités autrefois portées par l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste. En effet, les réactions au projet de réforme dans les milieux traditionnellement impliqués en éducation interculturelle ont été partagées (Azdouz, 1997; Conseil des relations interculturelles, 2000; Helly, 2000). La plupart y ont vu la confirmation des positions qu'ils faisaient valoir depuis longtemps, soit la nécessité que la sensibilisation au pluralisme culturel soit balisée par la culture des droits de la personne et s'inscrive dans le cadre d'un espace institutionnel et social commun. De plus, ils considèrent le développement de programmes obligatoires et la nouvelle légitimité accordée à la préparation du citoyen dans l'ensemble des disciplines scolaires comme des occasions intéressantes. Une minorité d'intervenants, au contraire, a exprimé la crainte que les enjeux spécifiques liés à la diversité culturelle et à l'immigration ne soient banalisés ou même noyés au sein des objectifs divers poursuivis par l'éducation à la citoyenneté. D'autres redoutent que l'équilibre entre les valeurs communes et le pluralisme ne se fasse aux dépens du second.

Toutefois, jusqu'à maintenant, cette dimension de la réforme a suscité peu de débats puisqu'on ignore encore largement sous quelle forme elle se concrétisera. En effet, à l'exception d'un ensemble de généralités – plutôt bien pensantes – qu'on retrouve dans *L'École tout un programme* et dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le seul document qui ait approfondi la question est l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 1998 intitulé *L'éducation à la citoyenneté*. Celui-ci, qui n'a aucun caractère prescriptif, accorde une large place à la diversité culturelle, tant dans ses orientations que dans les pratiques exemplaires qu'il présente. Toutefois ses fondements sont essentiellement juridiques et anthropologiques, et la discussion critique des enjeux relatifs aux rapports interethniques et aux inégalités y est presque absente. Plus récemment, aux ordres primaire et secondaire, l'énoncé des compétences transversales associées au *Savoir-vivre ensemble* dans le *Programme des programmes* (MEQ, 2000) va sensiblement dans la même direction. Il s'agit de préparer un individu citoyen appelé à médiatiser des identités diverses, où la dimension ethnoculturelle ne joue qu'un rôle secondaire. Le caractère potentiellement contradictoire des appartenances groupales et de la citoyenneté n'est pas, non plus, reconnu.

Il est difficile d'évaluer jusqu'à quel point ces tendances prévaudront lors la définition des programmes visant diverses clientèles étudiantes. Il est toutefois intéressant de noter que l'Avis du CSE révèle une évolution notable et la persistance de certaines faiblesses, lorsqu'on le compare à la situation qui a prévalu depuis vingt ans en matière d'éducation à la citoyenneté au Québec. En effet, dans leur analyse du contenu des anciens programmes liés en partie à cet enseignement, Tessier et Mc Andrew (1997) ont conclu que la préparation du citoyen à vivre au sein d'une société pluraliste en transformation figurait en bonne place dans les grandes finalités de l'éducation au Québec, finalités qui mettaient aussi l'accent sur l'exercice actif de la citoyenneté à l'école. Toutefois, la concrétisation de ces idéaux dans les objectifs précis des diverses disciplines donnait lieu à une présentation des institutions où le pluralisme occupait une portion congrue. L'éducation à la citoyenneté y était aussi fortement axée sur l'adaptation et non sur la transformation sociale. En ce qui concerne la première limite, il faut toutefois rappeler que la conclusion des auteurs était largement influencée par le poids des programmes d'histoire dans leur analyse. Or, la réforme de cet enseignement dans un sens pluraliste est désormais largement amorcée (MEQ, 1994).

L'expérience canadienne et internationale

L'évolution de l'éducation interculturelle au Québec présente des spécificités liées au caractère relativement récent de l'adaptation institutionnelle au pluralisme au sein de notre société. Toutefois, les développements que nous avons connus sont loin d'être uniques. En effet, un peu partout, la préoccupation relative à une éducation à la citoyenneté, renouvelée et redéfinie dans un sens davantage pluraliste, connaît une recrudescence marquée.

Ainsi, depuis cinq ans, la France (ministère de l'Éducation nationale, 1994; ministère de l'Enseignement, de la Recherche et de la Technologie, 1998), les États-Unis (Center for Civic Education, 1994a, 1994b), l'Ontario (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998, 1999) et tout récemment la Grande-Bretagne (Groupe consultatif sur la citoyenneté, 1998; Department for Education and Training, 2000) ont successivement adopté ou annoncé leur intention d'adopter des programmes obligatoires ou des standards nationaux en cette matière. Ces réformes diffèrent souvent dans la relation qu'elles entretiennent avec le champ de la sensibilisation interculturelle, qui prenait et prend encore des formes diverses dans chacun des contextes. Elle présentent également des spécificités quant aux choix idéologiques et pédagogiques qui ont prévalu. Un examen de leurs caractéristiques ainsi que des débats qu'elles ont suscités (Sears, 1997; Figueroa, 1999) peut donc contribuer à éclairer nombre de questions qui se posent face à la réforme québécoise.

En ce qui concerne les rapports de l'éducation à la citoyenneté avec les courants plus anciens de l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste, signalons d'abord que, dans la plupart des contextes, on ne considère pas qu'elle puisse assurer, à elle seule, l'ensemble des objectifs traditionnellement poursuivis par ces approches. En France, étant donné le contexte idéologique peu favorable à l'éducation interculturelle, cette question n'est pas débattue. En Ontario, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, divers programmes multiculturels, interculturels ou antiracistes, définis au niveau national, étatique ou local, continuent à exister, parallèlement au développement sans précédent de l'éducation civique. S'agit-il d'un phénomène transitoire tenant à la résilience des groupes d'intérêt à l'origine de ces initiatives, ou d'une réalité qui perdurera parce qu'elle serait fondée sur la spécificité des objectifs pédagogiques ou sociaux couverts par ces courants ? L'analyse effectuée (Mc Andrew 2001), dont nous ne présentons ici que les conclusions générales, permet de dégager quelques propositions à cet égard.

Un premier constat porte sur l'apparente capacité de l'éducation à la citoyenneté à assurer la sensibilisation des élèves à la légitimité de la diversité, de même que la promotion des droits de la personne, la lutte à la discrimination individuelle et le développement des attitudes positives entre divers groupes. Ces objectifs traditionnels de l'éducation interculturelle, multiculturelle ou antiraciste figurent tous clairement au sein des programmes étudiés. Nulle part, en effet, on n'a vu une version unifiée et univoque de la citoyenneté s'imposer, même en France où l'éducation à la citoyenneté apparaît nettement plus libérale que la tendance républicaine dominante. À priori, du moins si l'on se fie à l'analyse des programmes, la popularité de l'éducation à la citoyenneté ne semble pas avoir résidé dans sa capacité à masquer le retour au bon vieil assimilationnisme culturel. Si certains l'espéraient, ils ont dû être déçus.

Quelques réserves peuvent être apportées à cette conclusion en ce qui concerne le traitement des appartenances groupales, qui s'avère plus inégal d'un contexte à l'autre. Toutefois, le fait que certaines approches, notamment canadienne-anglaise et américaine, arrivent fort bien à équilibrer les valeurs communes, la diversité individuelle et la diversité groupale, montre qu'il ne s'agit pas d'une tâche impossible. De plus, les courants traditionnels n'étaient pas sans limites à cet égard. La plupart du temps, ils n'articulaient pas les rapports potentiellement contradictoires entre les droits individuels et la promotion du pluralisme, quand celui-ci n'était pas carrément présenté comme un en soi transcendant un cadre civique imprécis et mal défini.

En autant que l'accent y soit mis sur la dimension participative et l'apprentissage de l'exercice actif de la citoyenneté, l'éducation civique paraît également susceptible de contribuer au développement des attitudes et des compétences nécessaires au *vivre ensemble* au sein d'une société pluraliste. Lorsque des faiblesses existent à cet égard, elles paraissent davantage liées aux différences de culture scolaire qu'à la problématique spécifique de l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, diverses critiques qu'on adresse aujourd'hui à cet enseignement, notamment son caractère théorique ou son manque d'incidence sur la vie des jeunes, ont également été formulées à l'égard de l'éducation multiculturelle ou interculturelle (Cummings et al., 1994; Banks, 1995; McLeod et de Koninck, 1996). Son intégration en milieu scolaire a toujours été très variable, même dans les sociétés où les positions normatives favorables à ce courant étaient pourtant claires.

La contribution de l'éducation à la citoyenneté au développement de relations interculturelles harmonieuses et à la résolution des tensions intercommunautaires touche toutefois essentiellement l'espace public. La connaissance approfondie et la compréhension des différences culturelles, nécessaires aux rapports plus intensifs au sein de la société civile ou de la vie privée, ne sont clairement pas à l'ordre du jour. De même, la prise de conscience de l'enrichissement culturel lié au pluralisme littéraire et artistique doit se faire par le biais d'autres disciplines, si l'on ne veut pas assister à une *problématisation* induite du champ. Face à ces deux objectifs, la perspective anthropologique, dominante en éducation interculturelle ou multiculturelle, s'avérait nettement plus opérante.

L'analyse comparative révèle aussi que l'éducation à la citoyenneté, essentiellement normative, paraît avoir une certaine difficulté à intégrer la fonction critique de l'éducation antiraciste. Ce courant péchait parfois par sa politisation induite des enjeux interculturels et *interraciaux* et ses explications simplistes des inégalités. Il semblait toutefois mieux assurer la discussion du caractère historique et collectif des rapports inégalitaires et des logiques systémiques qui les font perdurer. L'éducation à la citoyenneté se contente généralement de dénoncer les situations de discrimination et de marginalisation comme des ratés d'un modèle normatif, dont la légitimité et l'existence réelle sont peu mis en question. Cependant, certaines approches plus critiques où la sociologie, la science politique et

l'économie sont mises à contribution, montrent qu'on peut partiellement combler cette limite, du moins lorsqu'on traite de groupes qui ne remettent pas en question l'appartenance à une communauté politique commune.

Ce dernier enjeu, central dans le contexte québécois, est probablement le plus difficile à aborder. La tentative est grande, en effet, au sein des États où des nations en compétition se disputent l'allégeance des citoyens, de se comporter de manière schizophrénique, comme si la nature même de la citoyenneté à promouvoir allait de soi. Certains, craignant l'endoctrinement, peuvent également se sentir plus à l'aise avec des approches qui articulent directement les principes universels et les solidarités locales, sans trop insister sur les appartenances nationales ou minoritaires. Le nouveau programme ontarien ainsi que le rapport du Groupe consultatif britannique montrent minimalement qu'il existe aujourd'hui un courant d'opinion différent. Celui-ci considère, pour adopter ici une expression familière, que si l'éducation à la citoyenneté ne parle pas des *vraies affaires*, elle est condamnée à l'insignifiance. Cependant, en ce domaine, on part presque de zéro en ce qui concerne les approches pédagogiques et la préparation des enseignants.

Conclusion

Constituant à la fois une société divisée et un espace civique relativement pacifique, le Québec pourrait s'avérer un terrain intéressant de développement d'une éducation à la citoyenneté où la dimension critique et non consensuelle ne se soit pas évacuée. Toutefois, il faudrait une claire volonté politique pour que les concepteurs du nouveau programme s'engagent dans cette voie. On peut s'interroger sur son existence, notamment lorsqu'on considère l'évacuation des questions autochtone et anglophone du discours interculturel qui prévaut au Québec depuis une quinzaine d'années (Service interculturel collégial, 1991; Lamarre, 2000).

Indépendamment de cet enjeu, l'intégration de l'éducation interculturelle à une éducation à la citoyenneté redéfinie dans un sens pluraliste, ne devrait s'avérer ni une catastrophe ni une panacée. D'une part, cette réforme aura minimalement pour conséquence d'assurer une présence accrue des enjeux ethnoculturels en milieu scolaire. D'autre part, selon les choix pédagogiques qui seront effectués, elle sera en mesure de combler certaines faiblesses des courants traditionnels ou, au contraire, se contentera de perpétuer leurs limites. Si le mouvement de remplacement de l'ensemble des activités de prise en charge de la diversité en milieu scolaire par des approches civiques devait s'accroître, il serait toutefois légitime de s'inquiéter. En effet, l'expérience canadienne et internationale le démontre, certaines dimensions de l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste ne peuvent, étant donné la nature de cette discipline, être portées par l'éducation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

- Azdouz, R. (1997). « Entre ethnicité et citoyenneté : quelle place pour l'individu ? » Communication présentée lors du Colloque de l'Association pour l'éducation interculturelle au Québec (APEIQ), *De l'interculturel à la citoyenneté : un plus pour la cohésion sociale ?*, Montréal.
- Banks, J.A. (1995). « Multicultural education : Historical development, dimensions and practices ». In J.A. Banks et C.A. McGee-Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York : MacMillan.
- Center for Civic Education (1994a). *National Standards for Civics and Government*. Founded by the US Department of Education and the Pew Charitable Trust. [Http://www.civiced.org/stds.html](http://www.civiced.org/stds.html).
- Center for Civic Education (1994b). *A Summary of Civitas: A Framework for Civic Education*. [Http://www.cived.org/civitasexec.html](http://www.cived.org/civitasexec.html).
- Center for Civic Education (1995). *Education for Democratic Citizenship: A Framework*. http://www.civied.org/framework_index.html.
- Conseil de l'Europe (17 octobre 1992). « Éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs ». *Rapport au 57^e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants*.
- Conseil des relations interculturelles (2000). *Forum sur l'intégration et la citoyenneté. Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration*. CRI : Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'éducation à la citoyenneté. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec.
- Cummings-Potvin, W., C. Lessard et M. Mc Andrew (1994). « L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels ». *Revue des sciences de l'éducation*, XX(4) : 679-696.
- Department for Education and Training (2000). *About Citizenship in the National Curriculum*. London. [Http://www.nc.uk.net/about/about_citizenship.html](http://www.nc.uk.net/about/about_citizenship.html).
- Figueroa, P. (1999). « Multiculturalism and anti-racism in a new ERA : A critical review ». *Race, Ethnicity and Education*, W(2) : 281-299.
- Helly, D., M. Lavallée et M. Mc Andrew (2000). « Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité : la position des organismes non-gouvernementaux québécois ». *Recherches sociographiques*, XLI (2) : 1-29.
- Lamarre, P. (2000). « L'Éducation et les relations entre anglophones et francophones : vers un agenda de recherche ». In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 181-190). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McLeod, K. et Z. de Koninck (1996). *L'éducation multiculturelle : l'état de la question*. Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Se souvenir et devenir*. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Lacoursière). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Projet de scolarisation des élèves en difficulté d'intégration scolaire au primaire et au secondaire*. Rapport de la seconde étape. Document de travail. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'École : prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inschauspé). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). « Programme des programmes ». In MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire (1er cycle) (version approuvée); enseignement primaire (2e et 3e cycles) (version provisoire). Le virage du succès ensemble* (p. 15-71). Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998). *The Ontario Curriculum. Social Studies: Grade 1 to 6. History and Geography: Grade 7 and 8*. Toronto.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999). *The Ontario Curriculum. Grade 9 and 10. Canadian and World Studies*. Toronto.
- Ministère de l'Éducation nationale (1994). *Un nouveau contrat pour l'école*. Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (1998). *Pratiques innovantes. L'éducation à la citoyenneté*. Paris : MENRT/INRP.

- Sears, A. (1997). « Social studies in Canada ». In I. Wright et A. Sears (dir.), *Trends and Issues in Canadian Social Studies* (p. 18-38). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Service interculturel collégial (1991). *Anglophones et allophones : le discours interculturel les incluent-ils ?* Mémoire soumis à la Commission de la Culture. Assemblée nationale du Québec dans le cadre de la consultation sur l'Énoncé de politique en matière d'intégration et d'immigration « Au Québec pour bâtir ensemble ».
- Sigel, R. et M. Hoskin (1991). *Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multiethnic Societies*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Tessier, C. et M. Mc Andrew (1997). « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Québec : bilan critique et perspectives comparatives ». *Études ethniques au Canada*, 29(2) : 58-81.
- Tessier, C. et M. Mc Andrew (2001). « L'éducation à la citoyenneté ». In C. Goyer et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 319-342). Montréal : Éditions Logiques.
- Unesco (1994). *Citoyens de demain. Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active ?* Congrès ONG/Unesco, IX^e Consultation collective des ONG – Alphabétisation et Éducation pour tous. Paris.