

Université du Manitoba

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES
ET LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

par

Sylvie Huard-Huberdeau

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en éducation

Collège universitaire de Saint-Boniface
décembre 2006

THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION

L'ÉDUCATION Á LA CITOYENNETÉ:
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES
ET LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

BY

Sylvie Huard-Huberdeau

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree**

Maîtrise en Éducation

Sylvie Huard-Huberdeau © 2007

Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.

This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES ET
LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour but dans un premier temps de mieux connaître la population des enseignantes et des enseignants de la 5^e à la 8^e année (cycle intermédiaire) de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et à mieux comprendre leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté. Dans un deuxième temps, elle visait à savoir comment se traduit l'éducation à la citoyenneté en salle de classe. Et finalement, elle voulait brosser un tableau des besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Afin de répondre à ces questions, un questionnaire a été distribué à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM.

L'examen des résultats, montre que la majorité des répondantes et des répondants portent un intérêt particulier à l'éducation à la citoyenneté et intègrent souvent des notions ou concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement. Les représentations des répondantes et des répondants ainsi que les besoins de formation relevés offrent une variété de pistes aux personnes responsables de la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants qui travaillent au cycle intermédiaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
Contexte de l'étude	4
Éducation interculturelle	8
Éducation dans une perspective planétaire	13
Éducation à la paix	14
Vivre-ensemble	16
Respect de l'environnement	17
Valeurs universelles	19
Rôle de l'école	22
Éducation à la citoyenneté au Manitoba	27
Formation des maîtres	29
Buts de l'étude et questions de recherche	33
CHAPITRE 2	
Méthodologie	36
Échantillonnage	37
Instrument de mesure	38
Déroulement	40
La saisie et l'analyse des données	42
Éthique de recherche	43
Limite de cette recherche	44
CHAPITRE 3	
Résultats	46
Renseignements généraux	47
Niveaux scolaires enseignés	47
Milieu de l'école	48
Population de l'école	48
Âge des répondantes et des répondants	49
Sexe des répondantes et des répondants	49
Années d'expériences dans l'enseignement	50
Matières et niveaux scolaires enseignés	50
Niveau de formation	51
Champs de spécialisation	52
Éducation à la citoyenneté	52
Rôle de l'école	53
Représentations de l'éducation à la citoyenneté	54

Liens entre le concept de l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires	60
Pratiques pédagogiques et concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté	62
Familiarité avec le concept de citoyenneté	65
Mots associés au concept de citoyenneté	65
Formation professionnelle	67
Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	67
Types de formation ou de développement professionnel	68
Analyse Comparative	70
Liens entre le milieu et l'intégration de certains concepts	70
Liens entre le milieu et l'utilisation de certaines pratiques	73
Liens entre la population et l'intégration de certains concepts	74
Liens entre la population et l'utilisation de certaines pratiques	76
Liens entre le nombre d'années d'expérience et les représentations	77
Liens entre le nombre d'années d'expérience et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques	78
Liens entre les représentations et l'intégration de certains concepts	79
Liens entre les représentations et l'utilisation de certaines pratiques	85
Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques	87
Liens entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle	89
Discussion	90
Renseignements généraux	90
Éducation à la citoyenneté	92
Formation professionnelle	96
 CHAPITRE 4	
Résumé et conclusion	100
 ANNEXE A : QUESTIONNAIRE	106
ANNEXE B : LETTRE DE PERMISSION – DIRECTION GÉNÉRALE	116
ANNEXE C : LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE	117
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ	118
ANNEXE E : PROCÉDURE POUR LA DISTRIBUTION DES QUESTIONNAIRES	119
ANNEXE F : MATIÈRES ET NIVEAUX SCOLAIRES ENSEIGNÉS	120
ANNEXE G : LISTE D'EXPRESSIONS OU DE MOTS RELIÉS À LA QUESTION 15	122
ANNEXE H : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 17	128
ANNEXE I : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 18	135
ANNEXE J : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 19	140
 RÉFÉRENCES	143

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pu être réalisé sans l'appui et la contribution de plusieurs personnes.

Monsieur Léonard Rivard professeur et doyen à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface qui s'est toujours montré disponible et qui a apporté un soutien continu comme directeur tout au long du processus de cette recherche.

Les enseignantes et les enseignants au cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine qui ont accepté de distribuer et de recueillir les questionnaires.

Les enseignantes et les enseignants au cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine qui ont pris une partie de leur temps précieux pour remplir le questionnaire.

Messieurs André Samson et Hermann Duchesne, professeurs au Collège universitaire de Saint-Boniface qui m'ont guidée lors de la saisie et de l'analyse des données.

Les membres du comité d'évaluation, Madame Renée Gillis et Monsieur Hermann Duchesne qui ont apporté des suggestions fort appréciées.

Enfin, les membres de ma famille qui ont su être patients malgré les longues heures passées devant l'ordinateur.

Merci infiniment.

LISTE DES FIGURES

	Page
1. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre de niveaux scolaires enseignés	47
2. Répartition des répondantes et des répondants selon la population de l'école	48
3. Répartition des répondantes et des répondants selon leurs groupes d'âge	49
4. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre d'années d'expérience en enseignement	50
5. Répartition des répondantes et des répondants selon le niveau de formation le plus élevé	51
6. Répartition des répondantes et des répondants selon leur champ de spécialisation	52
7. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le développement de la pensée critique	56
8. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur la diversité culturelle	57
9. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le patriotisme	58
10. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur les aspects juridique ou politique	59
11. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés reliés à des croyances communes	60
12. Répartition des répondantes et des répondants selon le lien qu'ils accordent entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires	62

LISTE DES TABLEAUX

	Page
1. Répartition des écoles de la DSFM sur le territoire manitobain	37
2. Importance accordée aux différents rôles de l'école	53
3. Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'intégration de certains concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe	63
4. Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe	65
5. Mots associés au concept de citoyenneté	66
6. Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	68
7. Types de formation ou de développement professionnel exprimés par les répondantes et les répondants	69
8. Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté	71
9. Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté	73
10. Liens entre la population de l'école et la fréquence d'intégration en salle de classe de concepts reliés à la citoyenneté	74
11. Liens entre la population de l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté	76
12. Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les représentations de l'éducation à la citoyenneté des répondantes et des répondants	78
13. Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté	79
14. Liens entre la fréquence d'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants	83
15. Liens entre l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants	86
16. Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts	88
17. Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'utilisation de certaines pratiques	89
18. Liens entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	90

INTRODUCTION

Est-ce utopique de s'attendre que l'école puisse former des citoyennes et des citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale? Plusieurs auteures et auteurs (Hébert et Page, 2000; Osborne, 1998; Van Este, 2000) se sont penchés sur l'importance d'enseigner les concepts de démocratie et de citoyenneté aux élèves dès leur entrée dans le système scolaire. Au cours des années, les différents programmes d'études de sciences humaines à travers le Canada ont tenté de former de tels citoyens et citoyennes en plaçant le concept de citoyenneté au cœur des programmes d'études. Il en est de même pour le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage de la maternelle à la 8e année* qui a été présenté aux enseignantes et aux enseignants du Manitoba en janvier 2003. Celui-ci présente la citoyenneté comme étant le concept fondamental sur lequel est axé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux.

L'éducation à la citoyenneté demeure un concept difficile à définir. C'est un concept qui est toujours en évolution. Cependant, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) définit cette nouvelle citoyenneté à la fois comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde, et comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable, qui concilie le respect des particularismes et le partage de valeurs communes. L'éducation à la citoyenneté est donc l'éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif ou solidarité. C'est sur ces prémisses que ce projet de recherche a été élaboré.

L'éducation à la citoyenneté n'est-elle qu'un vœu pieux ou occupe-t-elle une place importante dans la salle de classe? Peu de recherches (Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan, 1997 ; Dinkelman, 1999) ont été menées auprès des enseignantes et des enseignants pour connaître leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté et pour savoir comment se traduit ce concept en salle de classe. Il est donc apparu important de poser la question à un groupe d'enseignantes et d'enseignants.

Cette étude permettra de mieux comprendre les représentations ainsi que les préoccupations des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Morissette (2002) définit une représentation comme étant : « une image mentale d'une situation, que l'on élabore en vue de mieux la connaître et d'agir sur elle » (p. 18). Toujours selon cette auteure, il est essentiel de connaître les représentations ou conceptions des personnes au moment de les mettre en situation d'apprentissage.

Les trois chapitres suivants présentent le contexte de cette étude, la méthodologie utilisée ainsi que les résultats obtenus. Le chapitre portant sur le contexte de cette étude présente une recension des écrits au sujet de l'éducation à la citoyenneté et décrit les buts de cette étude ainsi que les questions de recherche qui en découlent. Le chapitre suivant décrit la méthodologie utilisée : l'échantillonnage, l'instrument de mesure, le déroulement, la saisie et l'analyse des données, les procédures mises en place pour respecter l'éthique de recherche ainsi que les limites de cette étude. Le chapitre portant sur les résultats présente des données descriptives suivies de l'analyse comparative des données qui permettent d'adresser les questions de recherche relevées par la chercheuse.

CHAPITRE 1
Contexte de l'étude

L'éducation à la citoyenneté ne date pas d'aujourd'hui. Depuis que l'école existe, on s'entend pour dire qu'une de ses fonctions principales est de former des citoyennes et des citoyens actifs et responsables :

Most Canadian citizens accept the idea of public education. Some might want changes, but hardly anyone wants to abolish schools. Yet citizens do not necessarily agree on the purposes of education. While some are particularly concerned with the links between education and the needs of economic prosperity, others maintain that public schools should be primarily aimed at teaching the obligations and responsibilities of citizenship.
(Lévesque, 1999, p. 1)

Il faut toutefois être prudent sur la façon dont on forme ces citoyennes et ces citoyens. Il ne s'agit plus de former de *bons* citoyens ou citoyennes qui se plieront au bon vouloir de leur gouvernement ou de la majorité mais plutôt de former des citoyennes et des citoyens capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée. Selon Osborne (1998), le but de l'éducation est de développer la sagesse de voir le chemin qui mène vers un monde meilleur, l'espoir de croire en ce qu'on veut atteindre et le pouvoir d'y arriver. L'Association canadienne d'éducation décrit clairement ce que représente la citoyenneté :

La citoyenneté ne fait plus uniquement référence au statut conféré aux individus par leur lieu de naissance ou de résidence. La citoyenneté a plus à voir avec être un membre actif de la société; la citoyenneté touche à notre sens d'identité, ainsi qu'à nos droits, rôles et responsabilités en tant que membres de communautés. Aujourd'hui, lorsque nous pensons à la citoyenneté, des notions d'engagement civique, de démocratie, de diversité, d'équité, d'identité, d'inclusion, de mondialisation et de droits nous viennent à l'esprit. Essentiellement [*sic*], la citoyenneté fait référence aux qualités et caractéristiques [*sic*], requises pour que des individus puissent être des membres actifs et engagés de communautés.
(Consulté en ligne, avril 2006)

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec fait de l'éducation à la démocratie le thème de son rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Il s'est penché sur la contribution du système de l'éducation dans la formation de citoyennes et de citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs

communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, l'école doit fournir des occasions aux élèves de vivre de façon concrète les valeurs, la participation active, les responsabilités et les droits enseignés en classe pour arriver à former de tels citoyens ou citoyennes : « c'est l'écho dans la pratique qui peut donner un sens aux savoirs théoriques transmis aux élèves » (p. 46). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) définit cette nouvelle citoyenneté à la fois comme étant l'éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif.

La citoyenneté doit aussi être perçue comme étant multidimensionnelle. Selon Caplan (1998), les deux dimensions les plus importantes sont la dimension personnelle et la dimension sociale de la citoyenneté :

The personal dimension of citizenship involves developing a personal capacity for and commitment to a civic ethic characterized by socially responsible habits of mind, heart, and action. As citizens we must enhance our capacity to think critically and systematically; our understanding of sensitivity to cultural differences and issues of human rights; our repertoire of cooperative and non-violent conflict resolution and problem-solving; and our willingness to protect the environment, to defend human rights, and to engage in public life. [...] As for the social dimension of citizenship, it defines a good citizen as one who is actively involved in the social life and public affairs of their communities. (p. B6)

Cogan (1997), après avoir mené une étude auprès de participants de neuf différentes nations (l'Angleterre, l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie, les Pays-Bas, le Japon, la Thaïlande, le Canada et les États-Unis), qualifie lui aussi la citoyenneté de multidimensionnelle. Il décrit la citoyenneté en faisant référence à plusieurs dimensions : personnelle, sociale, spatiale et temporelle. La dimension personnelle englobe la pensée critique, la compréhension et le respect des différences culturelles et les enjeux des droits humains, un répertoire de stratégies de résolution de problèmes ou de conflits de façon pacifique, ainsi que le désir de protéger l'environnement, de défendre les droits humains et de prendre part à la vie publique. La

dimension sociale reconnaît que chaque citoyenne ou citoyen doit apprendre à interagir avec les autres dans une variété de contextes. Elle englobe aussi la participation au débat public en assurant le respect total des droits de tous. La dimension spatiale tient de l'interdépendance au niveau des communautés locale, régionale, nationale et mondiale. La dimension temporelle met l'accent sur l'importance d'adresser les défis présents en tenant compte du passé et de l'avenir. La connaissance de leur histoire et de celle du monde permet une compréhension plus en profondeur des défis auxquels les citoyennes et les citoyens doivent faire face. Mais, ils ne doivent toutefois pas perdre de vue l'impact de leurs choix ou de leurs décisions sur les générations futures. L'école fait face à un énorme défi qu'elle peut relever de concert avec la communauté dont elle fait partie. Elle se doit d'être un modèle de citoyenneté multidimensionnelle en créant une atmosphère et un fonctionnement qui reflètent des politiques et des pratiques équitables, une gestion responsable de l'environnement, une utilisation éthique des technologies de l'information ainsi qu'une conscience planétaire. La structure et l'organisation de l'école, le curriculum, les pratiques d'évaluation ainsi que l'atmosphère générale dans l'école doivent mettre l'accent sur les éléments suivants : le développement de la coopération; le développement de la pensée critique; le développement du respect, de l'appréciation et de la tolérance de divers point de vue; la défense des droits humains; le développement de l'habileté de percevoir les problèmes et les enjeux d'un point de vue planétaire; la volonté de changer son style de vie et ses habitudes de consommation pour protéger l'environnement; ainsi que la volonté et l'habileté de participer activement aux affaires publiques à différents niveaux.

Il devient de plus en plus évident que le concept de l'éducation à la citoyenneté ne peut pas être construit de manière isolée. Il est souvent lié à l'éducation interculturelle, l'éducation

planétaire, l'éducation à la paix, le respect de l'environnement et le développement durable et le développement de valeurs universelles.

Éducation interculturelle

Commençons tout d'abord avec l'éducation interculturelle. Selon Gaudet et Lafortune (2000), ce concept a pris naissance en France dans les années 70. Il s'adresse à tous les élèves et vise à assurer une meilleure compréhension de la culture dans la société d'aujourd'hui, une plus grande capacité de communication entre des personnes de cultures différentes, des attitudes plus positives qui pourront contrer l'hétérophobie et le racisme, et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale.

Le ministère de l'Éducation du Québec a publié une politique d'éducation interculturelle qui tente :

d'une part de fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'un autre pays, et d'autre part, de favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société. [...] En ce sens, les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-là même qui traitent du rapport de la diversité et de la compétence de vivre ensemble, ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante de l'éducation à la citoyenneté. (Gaudet et Lafortune, 2000, p. 8)

McAndrew, Jacquet et Ciceri (1997) ont mené une enquête en 1994-1995 auprès de personnes clés des ministères de l'Éducation et de commissions scolaires dans cinq provinces canadiennes : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec et Nouvelle-Écosse. Cette enquête avait pour but de savoir comment les autorités ministérielles et locales tenaient compte de la diversité culturelle et religieuse dans la gestion des établissements scolaires. Les résultats de cette étude ont fait ressortir, entre autres, l'importance d'une réflexion sur le contenu de la formation initiale ou continue du personnel scolaire. Ces auteures font référence à un modèle de formation qui permet au personnel scolaire de s'approprier les situations de conflits de

valeurs en milieu pluriethnique en proposant un va-et-vient entre la théorie et la pratique. En effet, toujours selon ces auteures, la réflexion critique sur la pratique à partir de l'appropriation de la littérature ou à l'aide d'études de cas permet aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux futurs enseignants et enseignantes de prendre conscience de leur propres représentations de l'éducation à la citoyenneté et de la manière dont ces représentations se révèlent dans leurs actions. Cette prise de conscience leur servira de guide pour répondre aux questions suivantes : jusqu'où doit-on s'adapter et qui s'adapte à qui? Le concert de Noël en est un bon exemple, a-t-il encore une place dans une classe ou une école pluriethnique? Doit-il être aboli ou peut-il être adapté pour refléter la diversité? Bien que cette expertise puisse se développer en contexte scolaire, il n'en demeure pas moins qu'un ensemble de stratégies et d'outils venant d'une variété de champs disciplinaires dont l'administration scolaire, la psychologie ou la sociologie des organisations pourrait s'avérer pertinent dans le contexte de la formation offerte aux intervenantes et aux intervenants du monde scolaire.

La plupart des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres au Canada comprennent aujourd'hui des éléments de sensibilisation à l'intervention en contexte pluriethnique et à la gestion pacifique des conflits. Un arrimage entre ces éléments et les débats actuels relatifs à la construction d'une nouvelle forme de citoyenneté s'imposerait afin que l'école remplisse pleinement le mandat qui lui est imparti au sein des sociétés qui se veulent à la fois démocratiques et pluralistes. (McAndrew, Jacquet et Ciceri, 1997, p. 227)

Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield et Stephan (2001) font référence à douze principes essentiels qui sont basés sur la recherche et la pratique dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Ces principes ont été conçus dans le but d'aider les intervenantes et les intervenants dans le monde de l'éducation à augmenter la réussite scolaire des élèves et à améliorer les relations entre divers groupes. Ces douze principes sont regroupés en cinq catégories : l'apprentissage des enseignantes et des enseignants; l'apprentissage de

l'élève; les relations entre divers groupes; l'équité, la gouvernance et l'organisation de l'école; ainsi que l'évaluation.

La première catégorie, qui fait référence à la formation continue des enseignantes et des enseignants, présente les éléments essentiels d'un programme de formation continue efficace ayant pour but d'amener les enseignantes et les enseignants à :

- découvrir et identifier leurs attitudes personnelles à l'égard de différents groupes raciaux, ethniques, culturels et linguistiques;
- acquérir des connaissances au sujet de l'histoire et de la culture des divers groupes raciaux, ethniques, culturels et linguistiques qui forment la nation et ceux qui se retrouvent dans l'école;
- se familiariser avec les différentes perspectives qui existent à l'intérieur de diverses communautés ethniques et culturelles;
- comprendre comment les connaissances transmises par les universités, les écoles et la culture populaire peuvent perpétuer les stéréotypes et le racisme;
- acquérir les connaissances et les compétences pour assurer une pédagogie équitable qui donne à tous les élèves l'opportunité de réussir à l'école dans les domaines académique et social.

Les enseignantes et les enseignants ont donc comme devoir de connaître la diversité culturelle de leurs élèves et d'utiliser cette connaissance pour enseigner de façon efficace et enrichir le curriculum. Les enseignantes et les enseignants doivent être ouverts à la diversité culturelle de leurs élèves.

La deuxième catégorie qui porte sur l'apprentissage des élèves regroupe les principes suivants :

- l'école doit s'assurer que tous les élèves ont l'opportunité d'apprendre et d'atteindre des standards élevés;
- le curriculum doit aider les élèves à comprendre que les connaissances se construisent dans un contexte social et qu'elles reflètent les contextes social, politique et économique dans lesquels ils vivent. Le curriculum doit aussi s'assurer de présenter les événements historiques selon plusieurs points de vue;
- l'école doit donner l'occasion à tous les élèves de participer aux activités extracurriculaires qui développent les habiletés et les attitudes qui augmentent le succès académique et encouragent les relations positives entre divers groupes ethniques.

La troisième catégorie met l'accent sur les relations entre divers groupes et propose les principes suivants :

- l'école doit créer une variété de regroupements qui permettent aux élèves de différentes cultures de travailler ou de jouer ensemble;
- les élèves doivent apprendre au sujet des stéréotypes et des préjugés qui ont des effets négatifs sur les relations entre différents groupes ethniques;
- les élèves doivent connaître les valeurs qui sont partagées par presque tous les groupes culturels, par exemple : la justice, la liberté, la paix, la compassion;
- les enseignantes et les enseignants doivent aider les élèves à développer les habiletés sociales nécessaires pour interagir avec des élèves d'une autre race, d'une autre ethnie, d'une autre culture ou d'une autre langue;

- L'école doit fournir l'occasion aux élèves de race, d'ethnie, de culture ou de langue différente d'interagir socialement dans un contexte sécuritaire où les élèves n'ont pas peur et où ils ne se sentent pas anxieux.

La quatrième catégorie regroupe les principes qui touchent l'équité, la gouvernance et l'organisation de l'école :

- L'école doit s'assurer que la prise de décision est partagée par tous les membres de la communauté. Elle doit aussi s'assurer que tous les membres de la communauté scolaire développent des compétences de collaboration pour arriver à créer un environnement chaleureux pour les élèves;
- les leaders doivent s'assurer que, peu importe où elles se trouvent, toutes les écoles sont financées de façon équitable.

La cinquième catégorie qui porte sur l'évaluation du progrès des élèves présente le dernier principe selon lequel les enseignantes et les enseignants doivent utiliser une variété d'outils pour évaluer le progrès des élèves. Ces outils doivent aussi tenir compte de la diversité des élèves dans plusieurs domaines dont la langue, le style d'apprentissage et la culture.

Toujours selon Banks et ses collègues (2001), la diversité dans les écoles présentent à la fois une opportunité et un défi : « Schools must find ways to respect the diversity of their students and to help create a unified nation to which all citizens have allegiance » (p. 201). L'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle ont donc plusieurs points communs et il est impossible de les dissocier. Elles visent toutes les deux à préparer l'élève à vivre dans une société pluraliste ouverte sur le monde.

Éducation dans une perspective planétaire

En 1987, la Commission des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement a lancé un appel pour la création d'une charte qui énonce les principes fondamentaux pour un développement durable. La version finale de cette charte intitulée la *Charte de la Terre* a été approuvée en mars 2000. Créée par des milliers de personnes et des centaines d'organisations à travers le monde, la *Charte de la Terre* représente une expression d'espoir et un appel à contribuer à la création d'une société mondiale. Cette charte reconnaît l'interdépendance de la protection de l'environnement, des droits humains, du développement humain équitable et de la paix ainsi que l'importance du principe de la responsabilité universelle. Elle incarne les espoirs et les aspirations de la société planétaire :

Pour réaliser ces aspirations, nous devons choisir d'intégrer dans notre vie le principe de la responsabilité universelle, nous identifiant autant à la communauté de la Terre qu'à nos communautés locales. Nous sommes à la fois citoyens de différentes nations et d'un seul monde où le local et le mondial sont interdépendants. Nous partageons tous la responsabilité de garantir le bien-être présent et futur de la grande famille humaine et de toutes les autres formes de vie. (L'initiative de la Charte de la Terre, 2000, p. 2)

Ouellet (1991) reconnaît une articulation étroite entre éducation interculturelle et éducation planétaire. Selon cet auteur ces deux thématiques sont appelées à se renforcer l'une et l'autre. Un impact durable sur le monde scolaire sera grandement accru si les promotrices et les promoteurs de l'éducation multiculturelle et de l'éducation dans un contexte planétaire travaillent conjointement dans des projets de formation initiale ou continue des enseignantes et des enseignants, de révision des programmes d'études et d'élaboration de ressources pédagogiques. Ouellet (1991) propose un modèle qui intègre des buts et des valeurs au cœur du curriculum de façon à refléter une perspective planétaire et multiculturelle. Les buts de ce curriculum sont le développement de perspectives historiques multiples et d'habiletés pour

l'action sociale, le renforcement de la conscience culturelle et de la compétence culturelle, le combat contre le racisme, le préjugé et la discrimination ainsi qu'une conscientisation à l'état de la planète et à la dynamique planétaire. Les valeurs centrales font référence à la responsabilité de l'individu à l'égard de la communauté mondiale, l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle, la vénération pour la Terre et le respect de la dignité humaine et des droits humains universels. L'élève qui se perçoit comme citoyen de la planète sera plus apte à prendre position dans les situations de conflit. Il sera mieux en mesure de comprendre l'importance de la paix dans le monde.

Éducation à la paix

L'école joue-t-elle un rôle dans l'établissement de la paix? Selon Hénaire (2001), il n'y a pas de doute. L'école devient un véhicule pour la paix en invitant les élèves à vivre la démocratie, en les sensibilisant aux arts, en encourageant la créativité, en développant des connaissances historiques, sociales ou culturelles, en les exposant à des témoignages et à des conférences ainsi qu'en faisant la promotion de l'éducation dans les domaines moral, civique et des droits humains. Tous ces moyens amènent les élèves à se rendre compte qu'il est dans l'intérêt de la communauté, mais aussi de l'individu, lui-même, d'appuyer les efforts de paix dans le monde : « L'éducation ne décide pas de la paix ou de la guerre. Mais elle peut préparer efficacement des générations à la guerre ou à la paix » (Hénaire, 2001, p. 40).

Comme l'affirme Daniel cité dans Ernst, Lindfors et Perkins-Gough (2002), de plus en plus de pays se joignent aux efforts de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour développer une culture de paix en éducation :

For many years, UNESCO was a voice in the desert talking about education for a culture of peace. Now that more and more countries are getting on board, we're looking at advising countries on what you might call the hands-on culture of peace, in other words, how you teach kids to cope with conflict in their own lives. (Ernst, Lindfors et Perkins-Gough, 2002, pp. 14-17)

Savard, Noël, Desjardins et Cadotte (2000) affirment que les enseignantes et les enseignants sont parmi les mieux placés pour contrer efficacement la culture de violence que l'on retrouve dans la société. Ils peuvent aborder directement en classe les modèles produits par la télévision, le cinéma, le sport professionnel, la musique, les jeux vidéos et les jouets tels que Rambo. Les enseignantes et les enseignants peuvent aussi jouer un rôle primordial en critiquant ces modèles de violence et en proposant des solutions de rechange. Il est toutefois essentiel que les enseignantes et les enseignants aient une bonne connaissance de cette culture pour pouvoir interagir avec les jeunes et avoir une influence sur les comportements violents.

Van Este (2000) reconnaît l'importance de donner la parole aux élèves dans le but de contrer la violence et de promouvoir le vivre-ensemble. L'art de délibérer n'est pas toujours facile mais cela peut s'apprendre. Il amène les élèves à prendre le temps de penser, de s'exprimer, de comprendre les différents points de vue et de trouver des compromis. Donner la parole aux élèves leur permet aussi d'analyser les événements de façon critique, par exemple, en examinant une règle de vie qui leur est proposée; en participant au conseil de classe; en travaillant de façon coopérative pour assembler de l'information sur un sujet donné; ou en planifiant un projet de service communautaire. Les enseignantes et les enseignants ont alors un rôle primordial de médiatrices et de médiateurs en continuant à réaligner le débat des jeunes vers le respect des différences. Kagan (2001) rapporte que selon les enquêtes menées à la suite de 37 incidents graves de violence dans les écoles aux États-Unis par le Secret Service National Threat Assessment Center, deux tiers des attaquantes et des attaquants se sentaient persécutés,

harcelés ou intimidés. Ceci vient confirmer l'importance d'amener les élèves à respecter les différences et de promouvoir le vivre-ensemble.

Vivre-ensemble

Le Moi passe souvent bien avant le bien commun d'où l'importance de préparer les élèves à prendre leur place dans la société et créer un monde meilleur. « The only hope for curing the ills of the world is that young people may picture a better one and strive to realize it. To frame this picture and to cultivate this ambition is the greatest duty of the school » (Osborne, 1998, p. 19).

Selon la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation au XXI^e siècle (UNESCO : Bureau international d'éducation, 2003), l'éducation repose sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Le premier pilier *apprendre à connaître* fait référence à l'acquisition de connaissances et inclut la notion d'apprendre à apprendre. Le second *apprendre à faire* couvre l'acquisition de savoir-faire professionnel ainsi que l'acquisition de compétences nécessaires pour travailler en équipe et pour pouvoir s'adapter à différentes situations. Le troisième pilier *apprendre à être* fait référence à la capacité d'agir avec autonomie, jugement et responsabilité. Les trois premiers piliers présentent des dimensions essentielles au développement des personnes, des communautés ou des nations. Le quatrième pilier *apprendre à vivre ensemble* est de nature plus globale et signifie :

le développement de la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix. Son point central est la prise de conscience, grâce à des activités telles que des projets communs ou la gestion de conflits, de l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté.
(UNESCO, 2003, pp. 28-29)