

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions

Fernand OUELLET (*)

Les réponses éducatives à la question de la diversité culturelle et religieuse sont multiples. Elles dépendent des conceptions de la citoyenneté et des valeurs de référence, et font appel à des compétences juridique, politique et éthique, ainsi qu'à une connaissance du monde actuel.

Il importe qu'éducateurs et formateurs de maître soient attentifs à prendre en compte la diversité de ces conceptions.

La question de la diversité culturelle et religieuse est devenue, en cette fin de millénaire, un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde. C'est maintenant une thématique omniprésente, les sciences humaines et sociales et les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décades. Ces développements ont bien sûr eu un impact sur l'éducation. On a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse et à lutter contre la discrimination et le racisme : l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation au développement, l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), l'éducation à la paix, l'éducation bilingue, l'éducation à la démocratie, l'éducation à la citoyenneté.

(*) Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, université de Sherbrooke.
Email : f.ouelle@courrier.usherb.ca

Diversité des conceptions de l'éducation interculturelle

Pour plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs, la formation interculturelle des éducateurs est la clé de tout changement significatif de la façon d'aborder la diversité et de l'équité sociale à l'école. Toutefois, leur conception du contenu de cette formation diffère selon le mouvement auquel ils se rattachent et la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient. Si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle (1), on observe déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé identifiait sept courants d'idées différents qui seraient sous-jacents à ces initiatives de prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation : le courant compensatoire, le courant de la connaissance des cultures, le courant de l'hétérocentrisme égalitaire, le courant isolationniste, le courant antiraciste, le courant de l'éducation civique et le courant de la coopération (Pagé, 1993, p. 11-12).

Pour s'orienter dans ce foisonnement d'approches et d'initiatives, il peut être utile de se demander quelle importance elles accordent à trois préoccupations ou valeurs fondamentales :

- l'ouverture à la diversité ;
- l'égalité des chances et l'équité ;
- la cohésion sociale.

Il existe des divergences d'opinion très profondes entre les citoyens et les citoyennes sur l'importance relative qu'il faut accorder à chacune de ces préoccupations. Une poursuite trop exclusive de l'ouverture à la diversité serait certainement de nature à soulever de la résistance chez ceux et celles pour qui l'égalité ou la cohésion sociale est fondamentale. Le principal défi pour les éducateurs et les éducatrices est de maintenir un équilibre entre ces trois préoccupations.

Dans les années 1980, plusieurs des initiatives prises par les écoles pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel rompaient l'équilibre en faveur de la première préoccupation en mettant indûment l'accent sur la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels. Cela avait pour effet de provoquer des conséquences indésirables qui allaient à l'encontre des intentions généreuses des éducateurs qui en faisaient la promotion. Sept de ces « effets pervers » ont été signalés par plusieurs chercheurs : l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » ; le renforcement des frontières entre les groupes,

l'augmentation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre ; l'accroissement des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires ; la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités ; la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités que l'on assigne à une identité socialement dévalorisée ; la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante qui fournit le mode d'emploi de la vie ; la fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes (Ouellet, 1992). Pour ne pas tomber dans ces travers, toute initiative visant à faire face aux défis du pluralisme en éducation doit également se préoccuper de l'égalité, de l'équité et de la cohésion sociale.

Fondements théoriques d'une formation interculturelle

La simple énumération des différents courants d'idées qui se disputent le champ de l'éducation interculturelle et des nombreux effets pervers d'initiatives souvent bien intentionnées dans ce domaine suffit à montrer qu'il s'agit d'un champ d'intervention complexe dans lequel il serait hasardeux de s'aventurer sans préparation. La capacité d'intervenir efficacement dans ce domaine suppose une analyse systématique de diverses questions sociologiques, politiques, philosophiques et éthiques que soulève la conciliation de l'ouverture à la diversité avec la cohésion sociale et l'égalité. On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignants doivent avoir une compréhension minimale pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent :

- culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité et de la « postmodernité » ; le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser ;
- les obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, hétérophobie, racisme ; l'antiracisme et ses problèmes ;
- l'égalité des chances, la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation, les mesures d'accès à l'égalité et les effets pervers de ces mesures ;
- nation, communauté, État ; nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté ; éducation civique, éducation à la démocratie ;

– modèles d’insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste ; politiques concernant l’immigration et l’intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux et au Québec.

Un examen rapide de cette thématique complexe permet de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignants les éloigne pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l’université. Il ne s’agit pas de donner des « trucs » dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu’il ne leur resterait plus qu’à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s’agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu’ils possèdent déjà. Ils sont ainsi amenés à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d’acquérir.

Ainsi, par exemple, ils doivent réfléchir sur l’identité individuelle et collective et sur le sort de la culture et de l’ethnicité dans la matrice culturelle moderne (Simard, 1988-1991 ; Giddens, 1994 ; Touraine, 1992 ; Taylor, 1992, 1989-1998), sur la postmodernité (Bauman, 1997), sur le relativisme culturel (Rorthy, 1994 ; Kautz, 1996 ; Khin Zaw, 1996 ; Ouellet, 1994, 1999-2000), sur le racisme et son enracinement dans le fonctionnement même du social (Wieviorka, 1991 ; Sibony, 1997), sur l’antiracisme et ses problèmes (Taguieff, 1991 ; Cohen, 1988-1993 ; Palmer, 1986), sur les mesures d’accès à l’égalité et leurs effets pervers (Noblet, 1993 ; Steele, 1990 ; D’Souza, 1991), sur le nationalisme et ses problèmes (Wieviorka, 1993 ; Parekh, 1995 ; Jacques, 1998 ; Seymour, 1999, 2000), sur les droits des minorités et la politique de l’identité (Kymlicka, 2000 ; Schnapper, 2000 ; Renaut et Mesure, 1999 ; Tully, 2000), sur le patriotisme constitutionnel (Habermas, 1998), sur le libéralisme et le communautarisme (Kautz, 1995) et sur la démocratie délibérative (Habermas, 1997, 1998 ; Pourtois, 1993 ; Gutmann et Thompson, 1996 ; Lefrançois, 2001 ; Duhamel, Weinstock et Tremblay, 2001).

Cette démarche d’analyse critique des questions théoriques complexes que soulève le pluralisme ethnoculturel les met en contact avec les travaux de chercheurs de plusieurs disciplines qui cherchent à comprendre l’évolution des sociétés modernes. Cela les amène tout naturellement à réexaminer certaines idées reçues et certains préjugés négatifs sur les immigrants, sur des groupes culturels minoritaires ou sur certaines pratiques culturelles qui posent problème dans la société d’accueil (2). Plusieurs de ces « problèmes » s’enracinent dans une mau-

vaise compréhension du fonctionnement des institutions démocratiques et des sociétés pluriethniques modernes. Une meilleure compréhension des concepts utilisés par la sociologie, la psychologie sociale, les sciences politiques et la philosophie politique pour analyser ce fonctionnement permet de distinguer les faux problèmes de ceux qui ont des fondements objectifs (Camilleri, 1992, p. 41-42). Il ne fait pas de doute que ces problèmes doivent faire l'objet d'une réflexion critique dans un programme de formation interculturelle. La solution de ces problèmes passe souvent par la mise en place d'« accommodements raisonnables » (McAndrew, 1995). Toutefois, pour en percevoir la nécessité, il faut avoir une compréhension minimale des enjeux théoriques sous-jacents à la thématique esquissée ici.

Il faut un certain temps pour que les enseignants engagés dans les programmes de perfectionnement que je dirige (Ouellet, 1995, 2000b) (3) parviennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les a généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et ils ne se sentent pas familiers avec les concepts et les problématiques de ces disciplines. Cependant, ceux qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement d'un rapport d'évaluation de ces programmes (Charbonneau *et al.*, 1995, p. 449-450). La stratégie, douce mais exigeante, du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation. Elle permet aux enseignants de comprendre les enjeux des débats que soulève l'ouverture au pluralisme ethnoculturel dans la société québécoise et ailleurs dans le monde et de participer à ces débats. Elle les rend plus conscients des effets pervers que les initiatives centrées sur la valorisation et la protection des particularismes entraînent inévitablement. De plus, elle oriente leur imagination et leur créativité pédagogique vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

L'éducation à la citoyenneté : diversité des conceptions

Les développements récents de la réflexion théorique sur l'éducation interculturelle tendent depuis une dizaine d'années à articuler étroitement celle-ci à l'éducation à la citoyenneté. La plupart des auteurs s'en-

tendent pour attribuer à l'école une responsabilité dans la formation des citoyens, dans une société démocratique marquée par le pluralisme. Certains vont même jusqu'à préciser les principaux axes de son intervention. Ainsi, Michel Pagé propose cinq « dispositions que l'on pourrait considérer comme des éléments du code de vie du citoyen d'une société pluraliste » : la modération dans l'affirmation de son identité sociale, l'acceptation de la tension entre les forces d'unité et de diversité dans l'identité nationale, le sens politique de la participation à la vie des institutions, l'habileté à juger les dirigeants politiques en collaboration avec d'autres, la sensibilité aux intérêts généraux de la société (Pagé, 1996).

Ce sont là des propositions intéressantes qui méritent d'être examinées de près, mais les discussions qui précèdent permettent d'anticiper le fait que l'on aura une interprétation tout à fait différente de chacune de ces dispositions selon que l'on se situe dans l'une ou l'autre des nombreuses traditions politiques qui proposent une vision globale de la société et de la citoyenneté.

Kymlicka identifie huit écoles de pensée qui proposent des conceptions souvent très différentes de la citoyenneté :

1. la Nouvelle Droite, qui remet en cause les acquis sociaux de l'État-providence qui serait responsable de la passivité des citoyens et insiste sur la « citoyenneté responsable » et sur l'autosuffisance économique ;

2. la Nouvelle Gauche ;

3. les théoriciens de la société civile, qui insistent sur l'importance de l'action volontaire dans divers groupes et associations ;

4. les féministes, qui soulignent la nécessité de lever les obstacles structurels à la participation politique ;

5. les théoriciens de la vertu libérale, qui insistent sur la délibération démocratique et la raison publique ;

6. les républicains civiques, qui mettent l'accent sur la participation à la vie politique ;

7. l'individualisme libéral ;

8. le pluralisme culturel.

Il en mentionne une neuvième, le « communautarisme conservateur » dont il décrit ainsi les principales caractéristiques :

Selon cette opinion, l'État devrait favoriser activement l'assimilation au mode de vie traditionnel de la collectivité. L'État ne devrait pas appuyer politiquement les identités de groupes non

traditionnels - en fait, il devrait même décourager les tentatives individuelles de maintenir la différence d'un groupe. Être véritablement membre de la collectivité présuppose l'acceptation de valeurs partagées qui découlent des traditions historiques de la collectivité (Kymlicka, 1992, p. 59).

Ce modèle se rapproche de ce que Schnapper (1991) appelle le « nationalisme ethnique ».

Un dixième modèle, qui représente un mélange original des visions libérale et pluraliste, est celui de l'« intégration pluraliste » développé par Spinner (1994). Cet auteur propose un élargissement de la notion de citoyenneté pour qu'elle devienne inclusive pour des groupes traditionnellement exclus. Il souligne d'une manière nuancée les transformations inévitables de l'ethnicité qu'entraînent l'acceptation des « exigences de la citoyenneté libérale » et la participation politique.

On aura une conception très différente de l'éducation à la citoyenneté selon que l'on se situe dans l'un ou l'autre de ces courants de pensée. Cette pluralité de visions de la citoyenneté colore également la nature des dispositions et vertus qu'elle devrait chercher à développer et des moyens que devrait prendre l'école pour la mettre en place. Par exemple, Lamoureux (1996) explicite la conception des droits et « vertus civiques » de trois grandes traditions politiques : la tradition libérale, la tradition républicaine et la tradition « participationniste ». La tradition libérale insiste surtout sur les droits civils qui visent à protéger les individus les uns des autres et des intrusions de l'État dans la sphère privée. Les droits sociaux ont été acceptés sur une base pragmatique, pour empêcher l'instabilité sociale. Voici comment l'auteur décrit les vertus civiques que demande une telle conception du droit :

Sur le plan personnel, ce qui est valorisé, c'est l'obéissance à la loi et la loyauté, à savoir le respect des engagements et de la parole donnée. Sur le plan social, l'accent est mis sur l'indépendance, entendue fondamentalement comme la capacité de se suffire à soi-même et de limiter ses désirs, et sur l'ouverture d'esprit nécessaire à la tolérance. Sur le plan économique, on insiste sur l'éthique du travail, sur la capacité de reporter les gratifications, sur l'adaptabilité aux changements économiques et technologiques, bref, sur tout ce qui permet de subvenir soi-même à la satisfaction de ses besoins matériels.

Si la tradition libérale valorise la capacité des individus à s'organiser une vie personnelle bien rangée et à vivre essentielle-

ment dans la sphère privée, elle est très peu exigeante en ce qui concerne l'implication dans la vie politique ou collective. Dans ce domaine, l'individu idéal de la pensée libérale doit beaucoup plus s'abstenir qu'agir, puisqu'il est fondamentalement question du respect des autres, du respect des institutions, de modération dans ses exigences et dans l'expression de ses opinions (Lamoureux, 1996, p. 15).

Dans la tradition républicaine, ce n'est pas le marché qui assure la régulation sociale, mais l'État « qui devient en quelque sorte producteur de sens » par l'intermédiaire de l'école et de l'armée :

L'école a pour fonction de donner des valeurs et des référents communs aux individus, alors que l'armée concrétise l'idée de nation en unissant les individus dans une projet de défense de l'État et de sa souveraineté (ibid.).

Cette tradition véhicule une conception de la nation civique dont la base est territoriale et non ethnique, et elle met surtout l'accent sur les droits politiques. Elle n'a pas les réticences du libéralisme par rapport aux droits sociaux qui lui apparaissent comme un moyen de renforcer la cohésion sociale. Elle est beaucoup moins méfiante que le libéralisme par rapport à la bureaucratie étatique. Même s'il ne subordonne pas complètement l'individu à la société, comme dans le républicanisme antique, le républicanisme moderne « reste imprégné de la notion de volonté générale qui devrait modeler les comportements individuels ». À cette conception des droits correspond une vision des vertus civiques qui s'éloigne du modèle libéral :

Sur le plan personnel, la tradition républicaine privilégie elle aussi l'obéissance à la loi et la loyauté, entendue non seulement comme respect des engagements personnels mais également comme amour du pays, en plus de valoriser la sociabilité. Sur le plan social, l'indépendance républicaine exclut l'égoïsme, et la tolérance qu'elle prêche n'implique aucune distance par rapport à la différence, mais plutôt la volonté de se l'assimiler, c'est-à-dire de s'ouvrir dans la mesure où cela force l'autre à s'intégrer. Sur le plan économique, il y a également insistance sur l'éthique du travail et la fidélité à l'entreprise, mais ce qui est surtout valorisé, c'est la solidarité.

Dans cette optique, la tradition républicaine est plus exigeante que la tradition libérale sur le plan politique ; celui-ci n'est plus

défini sur un mode essentiellement négatif, puisque, dans l'optique républicaine, le politique est le lieu de la « communion civique ». À ce titre, le service militaire, le patriotisme – pouvant aller jusqu'au chauvinisme national, le respect de l'État et l'implication dans un parti politique sont des comportements valorisés, quand ce n'est pas carrément imposé par la Loi. La tradition républicaine demande aux citoyennes et aux citoyens non seulement d'avoir une vie privée bien réglée, mais également de se plier à certains rituels civiques afin de manifester ouvertement et de réitérer leur sentiment d'appartenance à une collectivité politique spécifique (ibid.).

La troisième tradition politique identifiée par Lamoureux, la tradition « participationniste », préconise une citoyenneté active. Elle met l'accent sur les droits sociaux, « c'est-à-dire sur une justice redistributive qui devrait permettre à toutes et à tous de pouvoir satisfaire leurs besoins élémentaires ». Le rôle de l'État est de protéger ces droits, mais il doit laisser la place à la société civile lorsqu'il s'agit de définir la vie des collectivités. C'est par le biais de ses appartenances « communautaires » que l'individu s'insère dans la collectivité nationale. Cette tradition véhicule une vision des vertus civiques très différentes de celle du libéralisme et du républicanisme moderne :

Sur le plan social, ce qui est valorisé, c'est la solidarité, l'appartenance et la disponibilité. Sur le plan économique, l'accent est mis essentiellement sur le partage et sur l'enracinement. Bref, alors que dans les autres traditions l'individuation se mesure essentiellement à l'aune de la capacité de se suffire à soi-même, dans la tradition participationniste, l'individuation passe par la capacité de contribuer de façon originale à la vie sociale.

Sur le plan politique, le modèle participationniste est nettement le plus exigeant. Il s'agit en effet pour les citoyennes et les citoyens, non seulement d'adhérer aux institutions, mais de leur insuffler du mouvement. À cet égard, on valorise l'implication directe dans les milieux de vie et de travail, la capacité de critique, de contestation et de mobilisation, la vigilance par rapport au pouvoir et à l'autorité (ibid, p. 16).

Il est évident que l'on aura une conception très différente de l'éducation à la citoyenneté selon que l'on adhère à l'un ou l'autre de ces courants de pensée politique. Lamoureux ne croit pas qu'il faille choisir

l'une ou l'autre de ces traditions qui ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Elle suggère plutôt un bricolage qui emprunte des éléments de ces trois traditions (4). Cette typologie, plus simple que celle de Kymlicka, peut nous aider à voir un peu plus clair dans l'enchevêtrement des différentes positions qui structure les débats contemporains sur l'éducation à la citoyenneté.

Toutefois, l'analyse de Lamoureux laisse dans l'ombre un courant qui a pris une importance grandissante dans les débats récents sur l'éducation à la citoyenneté : le courant de la démocratie délibérative, dans lequel Habermas a eu une influence déterminante (Gutmann et Thompson, 1996 ; Pourtois, 1993 ; Weinstock, 1999 ; Lefrançois, 2001 ; Duhamel, Weinstock et Tremblay, 2001). De plus, sa discussion ne reflète pas la diversité des positions au sein de la tradition libérale elle-même. En effet, la possibilité de faire une place aux revendications sociales, ethniques ou nationales de groupes particuliers au sein des démocraties libérales soulève des débats importants parmi les libéraux. Plusieurs craignent que cela puisse mettre en péril la stabilité de l'ensemble politique. Il existe également chez les libéraux un débat sur les finalités de l'éducation civique qui s'est polarisé récemment en une opposition entre le libéralisme politique et le libéralisme intégral (*comprehensive*). D'après les tenants du libéralisme politique (Rawls, 1993 ; Galston, 1991 ; Macedo, 1995), l'éducation civique proposée le libéralisme intégral tel que défini par Kant et Mill est intrinsèquement hostile à la diversité culturelle et religieuse parce qu'elle enseigne des valeurs spécifiques, l'autonomie et l'indépendance des individus, qui ne laissent pas de place à la diversité sociale. Le libéralisme politique ne présenterait pas ces inconvénients, parce qu'il ne repose pas sur une conception particulière de la bonne vie mais sur des principes politiques qui permettent à diverses conceptions de la bonne vie de s'épanouir.

Gutmann (1995) n'est pas du tout convaincue de cette supériorité intrinsèque du libéralisme politique face à la diversité culturelle et sociale. Parce que les tenants du libéralisme politique ne se contentent généralement pas, comme le fait Galston, d'enseigner aux enfants la tolérance et le maintien de l'ordre public (5), mais insistent sur l'enseignement du « respect mutuel » et d'un « sens de l'équité », il y a peu de différence en pratique entre les deux formes de libéralisme. Gutmann croit qu'il est impossible d'enseigner aux enfants le respect mutuel sans leur enseigner en même temps les valeurs de l'individualité et de l'autonomie. Il n'est donc pas possible selon elle d'enseigner les vertus démocratiques libérales « sans demander aux enfants de réfléchir sur

des perspectives politiques antagonistes, qui sont souvent associées avec des modes de vie différents, mais une telle réflexion n'implique pas une scepticisme moral ou métaphysique ».

Pagé (2001) a proposé récemment une typologie plus complète que celle de Lamoureux. Il distingue quatre conceptions dans la pensée des théoriciens qui décrivent la citoyenneté vécue par les citoyens des démocraties d'aujourd'hui : 1) la conception *libérale*, qui met l'accent sur les *droits qui protègent la liberté des citoyens* d'investir dans leur épanouissement personnel, familial, professionnel, sans trop se soucier de la participation civique, sauf lorsque ces droits sont menacés ; 2) la conception *délibérative pluraliste*, qui insiste sur la *participation à la délibération de la communauté politique*, seule garantie que les décisions prises en vue du bien commun soient des compromis acceptables par toute la diversité des citoyens ; 3) la *citoyenneté civile différenciée*, qui met aussi l'accent sur la *participation, mais à l'échelle de la société civile* seulement, où les citoyens estiment pouvoir plus sûrement contribuer à la création de biens communs qui satisfont les espérances convergentes des communautés ou des groupes restreints auxquels ils appartiennent ; 4) la conception *nationale unitaire*, qui favorise davantage l'épanouissement d'une *identité collective forte* qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens.

Selon Pagé, il n'est pas possible pour le chercheur d'opter pour l'une ou l'autre de ces quatre conceptions théoriques de la citoyenneté, car elles sont toutes « légitimes en regard de la norme fondamentale de l'égalité intégrale de tous les citoyens dans une société démocratique » (p. 50). On est en présence d'une « diversité de formules de citoyenneté qui devraient être étudiées dans l'éducation à la citoyenneté comme autant de manières légitimes de vivre la citoyenneté » (p. 10). Et c'est par la recherche empirique que l'on pourra déterminer quelle est celle qui rallie davantage l'adhésion des citoyens.

Le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités de ce programme. Le défi que représente la conciliation des trois préoccupations/valeurs au centre de tout programme d'éducation interculturelle, l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale et l'égalité se retrouve également dans toute initiative de ce genre. La cohésion sociale sera sans doute une préoccupation plus centrale dans l'éducation à la citoyenneté qu'elle ne l'était dans

les divers projets d'éducation interculturelle. Cependant, aucun programme d'éducation à la citoyenneté ne peut ignorer la nécessité pour les sociétés démocratiques de faire à la préoccupation d'ouverture à la diversité une place plus grande que par le passé. De plus, un programme d'éducation à la citoyenneté ne serait pas viable s'il n'accordait pas une place centrale à la problématique de l'égalité et de l'équité.

Les valeurs sous-jacentes

À la lumière de cette brève discussion des différentes conceptions de la citoyenneté (6), on peut voir qu'un programme d'éducation à la citoyenneté poursuit des finalités qui englobent celles de l'éducation interculturelle. Quelles que soient les options prises par les auteurs d'un tel programme et le courant d'idée dans lequel ils s'inscrivent, les enseignants qui l'utiliseront ne seront pas en mesure d'en faire une utilisation critique s'ils ne sont pas initiés aux débats entre chercheurs sur la thématique complexe qui constitue le fondement théorique de toute formation interculturelle sérieuse.

Toutefois, même si elle inclut les préoccupations et les finalités de l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté poursuit des finalités plus larges. Les gouvernements des sociétés démocratiques s'inquiètent des difficultés d'intégration de populations de plus en plus diversifiées au plan culturel et religieux et de groupes marginalisés et exclus socialement et économiquement. Ces groupes posent souvent des problèmes pour le fonctionnement normal des institutions. La désaffection des citoyens par rapport à la politique et aux institutions de la société civile soulève également des inquiétudes. Cependant, l'éducation à la citoyenneté risquerait de tomber dans l'endoctrinement et la manipulation si elle ne faisait que refléter les inquiétudes des élites et des gouvernants. Elle doit donc comporter un élément critique. La participation critique à la vie et à la délibération démocratique apparaît donc comme une quatrième préoccupation ou valeur que l'éducation à la citoyenneté devrait chercher à développer.

Enfin, dans un contexte de mondialisation et de globalisation de l'économie, on voit mal comment un programme d'éducation à la citoyenneté à l'école pourrait ne pas inclure une préoccupation pour la préservation de la vie sur la planète et le développement durable. L'éducation relative à l'environnement occupe déjà une place de plus en plus grande dans les programmes scolaires. L'éducation relative à l'environnement soulève des questions éthiques fondamentales lorsque l'environnement est abordé selon une approche multidimensionnelle, plutôt

que dans un sens utilitariste étroit (Sauvé, 2001). L'éducation du futur citoyen serait incomplète si ces questions n'étaient pas abordées dans un programme d'éducation à la citoyenneté.

Nous obtenons ainsi une grille de cinq préoccupations ou valeurs qui peuvent aider à évaluer la pertinence et des diverses initiatives scolaires qui se présentent sous l'étiquette de l'éducation à la citoyenneté :

- l'ouverture à la diversité ;
- la cohésion sociale ;
- la préservation de la vie sur la planète et le développement durable ;
- la participation critique à la vie et à la délibération démocratique ;
- l'égalité et l'équité.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	
PRÉOCCUPATIONS OU VALEURS	THÈMES CONCEPTUELS PERTINENTS
Acceptation de la diversité (de cultures, de religions, de valeurs, de genres, d'orientations sexuelles).	Culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité. Le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser. Les obstacles aux relations interculturelles : préjugé, discrimination ; hétérophobie, racisme. L'antiracisme et ses problèmes.
Cohésion sociale. Principe d'appartenance collective. Espace civique commun.	Nation, communauté, État. Nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste. Éducation civique, éducation à la démocratie.
Participation critique à la vie et à la délibération démocratiques.	Démocratie délibérative. Politique de l'identité.
Égalité et équité. Égal bénéfice de la loi. Solidarité avec la lutte des groupes opprimés.	L'égalité des chances, l'exclusion et la marginalisation. Le cercle vicieux de la culpabilisation et de la victimisation. La discrimination positive et ses effets pervers. Les droits de l'homme et du citoyen (civils, politiques, sociaux, culturels).
Préservation de la vie sur la planète et développement durable.	Dimensions de l'environnement (nature, ressource, problème, système, milieu de vie, biosphère, projet communautaire).

Tout programme d'éducation à la citoyenneté devrait accorder une place à chacune de ces préoccupations et proposer des moyens de les concilier. Les différentes conceptions de la citoyenneté pourraient éga-

lement être évaluées en fonction de la qualité de l'équilibre qu'elles parviennent à réaliser entre ces cinq valeurs. D'autre part, cette grille permet de regrouper les différents thèmes dont l'exploration est pertinente dans tout programme de formation qui prépare les éducateurs à l'éducation interculturelle et à la citoyenneté. Le tableau ci-dessous présente un aperçu de cette thématique.

Ce tableau des valeurs sous-jacentes à l'éducation à la citoyenneté et des thèmes de formation qui s'y rattachent fournit un cadre de référence utile pour évaluer la pertinences des multiples initiatives qui surgissent dans ce champ éducatif en pleine explosion.

Les composantes

Pour voir un peu plus clair dans cette multiplicité d'initiatives, il peut également être utile de distinguer quatre composantes principales de l'éducation à la citoyenneté à l'école :

- l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe ;
- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale ;
- l'exploration de thèmes touchant la citoyenneté dans les divers programmes du curriculum scolaire ;
- la mise sur pied d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire.

L'articulation de ces quatre éléments peut prendre des formes très différentes d'un pays à l'autre et d'une école à l'autre. Mais on devrait les retrouver dans tout projet éducatif où l'on prétend éduquer à la citoyenneté. On voit mal en effet comment une école qui ne fournit aux élèves aucune possibilité de participer à l'élaboration des règles de vie de l'école et aux décisions qui les concernent pourrait prétendre faire de l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, ce n'est pas seulement la vie de l'école qui doit devenir plus démocratique ; la classe elle-même doit devenir plus démocratique par une plus grande participation et un plus grand contrôle des élèves sur leurs apprentissages. Les stratégies de l'apprentissage en coopération fournissent des outils pour réussir à le faire sans perdre le contrôle de la classe. Parce qu'elle fournit également des moyens de rendre la classe plus équitable en modifiant les attentes des compétences à l'égard des élèves de bas statut, l'approche développée par Elizabeth Cohen et son équipe au *Center for complex*

instruction de l'université Stanford m'apparaît particulièrement prometteuse. Il faut toutefois qu'elle soit implantée dans de bonnes conditions (Cohen, 1994, 2001, 2002 ; Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1996 ; Ouellet, 1991, 2000b, 2002).

S'il elle suppose une démocratisation de la vie de l'école et du fonctionnement de la classe, l'éducation à la citoyenneté exige également une ouverture sur la communauté et sur le monde. En France, cette ouverture s'est concrétisée dans ce que l'on a appelé les « initiatives citoyennes » (Baubérot, 2000). Il existe également beaucoup d'initiatives de ce genre au Québec (Riel, 2000). En fournissant aux élèves la possibilité de s'engager dans des projets communautaires dont les formes peuvent varier à l'infini, on leur donne un point d'appui dans une expérience concrète (7). Il est certain que c'est un bon moyen de donner un sens aux apprentissages complexes qu'ils doivent faire à l'école pour devenir des citoyens actifs et responsables.

Faut-il mettre en place un programme distinct d'éducation à la citoyenneté pour rendre possibles ces apprentissages ou faut-il plutôt les considérer comme des « compétences transversales » que plusieurs programmes scolaires pourraient chercher à développer ? La position qui semble la plus commune sur ce point, c'est qu'il faut les deux. Il est généralement admis que l'histoire a un rôle majeur à jouer dans l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, on s'entend de plus en plus pour reconnaître une contribution importante de beaucoup d'autres disciplines scolaires à cette éducation (8). L'éducation à la citoyenneté est une entreprise multidisciplinaire et on ne peut donc en confier la responsabilité exclusive à un seul programme. Toutefois, si elle ne relève pas d'un programme particulier, il lui manquera le pôle d'intégration qui permettra aux contributions des différentes disciplines de s'articuler dans des apprentissages cohérents.

Trois types de compétences à développer

Une fois admis qu'un programme distinct d'éducation à la citoyenneté a sa place dans le curriculum scolaire, il reste à déterminer quel devrait être le contenu de ce programme. François Audigier propose une grille qui permet de préciser la nature des apprentissages scolaires que ce programme devrait chercher à développer (Audigier, 1999). Il distingue trois types de compétences (9) relevant de l'éducation à la citoyenneté : des compétences cognitives, des compétences éthiques et

des compétences sociales. Les compétences cognitives sont regroupées en quatre familles :

– des *compétences d'ordre juridique et politique*. Il s'agit ici de connaissances sur les « règles de la vie collective et les conditions démocratiques de leur établissement » et sur les pouvoirs à tous les échelons de la vie politique dans une société démocratique. Ces connaissances appellent la prise de conscience que « les institutions publiques démocratiques » et les « règles de liberté et d'action » sont « sous la responsabilité de tous les citoyens » (10) ;

– des *connaissances du monde actuel* qui, comme les précédentes, comportent une dimension historique et une dimension culturelle (11). Pour pouvoir « intervenir dans le débat public et se prononcer de façon valide sur les choix offerts dans une société démocratique, il est nécessaire de savoir de quoi on parle, d'avoir quelques connaissances sur les objets qui sont ainsi discutés » ;

– des *compétences de type procédural*. Deux compétences de ce type sont particulièrement pertinentes pour la citoyenneté démocratique : « la capacité d'argumentation, liée au débat, et la capacité réflexive, c'est-à-dire la capacité à réexaminer les actions et les argumentations à la lumière des principes et valeurs des droits de l'homme » ;

– des *connaissances sur les principes et les valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique*. Ces principes reposent sur « une conception de la personne fondée sur la liberté et l'égalité de dignité de chacun ».

L'éducation à la citoyenneté suppose également le développement de *compétences éthiques* liées au choix de valeurs. Audigier est peu explicite sur la nature des valeurs en jeu. La grille des cinq préoccupations ou valeurs présentées plus haut pourra également être utile pour préciser la nature des compétences éthiques qu'il faut chercher à développer. La tension entre ces valeurs et la nécessité de trouver une façon de les réconcilier constitue un des enjeux importants de l'éducation à la citoyenneté. La forme que peut prendre cette articulation de valeurs conflictuelles n'est jamais fixée une fois pour toutes, car, comme le souligne Audigier, la « citoyenneté ne se réduit pas à un catalogue de droits et d'obligations, elle est aussi appartenance à un groupe, à des groupes, elle met très profondément en jeu les identités ».

Enfin, pour ce qui est de la troisième famille de compétences pour l'éducation à la citoyenneté, les *compétences sociales*, Audigier distingue trois capacités d'action particulièrement importantes :

- la capacité de vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités ;
- la capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique [...]. La résolution des conflits peut se faire dans une perspective de médiation qui s'efforce de construire un accord entre les parties ou selon des principes de justice où la décision appartient à un tiers selon des lois et des principes édictés avant les conflits qui sont jugés ;
- la capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation (Audigier, 1999, p. 125-127).

Dans chacune des composantes d'un projet d'éducation à la citoyenneté, on peut imaginer diverses initiatives qui contribueraient à développer ces compétences. Mais cette grille de compétences peut certainement aider à préciser les orientations et le contenu de la dernière de ces composantes, le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire. Cette grille peut également fournir des indications sur la formation dont les enseignants auront besoin pour faire preuve de créativité pédagogique et d'esprit critique dans l'utilisation de ce programme. Le développement d'un tel programme et la mise en place de la formation dont les enseignants auront besoin pour le dispenser efficacement devront également tenir compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté. La façon dont on interprète les diverses compétences définies par Audigier et l'importance que l'on donne à chacune d'entre elles pourront différer grandement selon la conception de la citoyenneté qui est privilégiée. Dans ce contexte, les éducateurs et les formateurs de maîtres doivent veiller à ne pas privilégier indûment une conception particulière. Les cinq préoccupations ou valeurs que tout programme d'éducation à la citoyenneté doit chercher à concilier peuvent constituer un instrument utile pour s'orienter dans cette complexité.

Fernand OUELLET

NOTES

(1) J'utiliserai ce terme plus courant en français pour désigner ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme « éducation multiculturelle ». Ces deux termes m'apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre et il faut toujours les définir pour savoir ce dont on parle.

(2) Plusieurs auteurs croient que les attitudes et les idées racistes doivent faire l'objet d'une confrontation explicite dans la formation interculturelle (Tavares, Young et Fitznor, 1995 ; Solomon et Levine-Ratsky, 1994). Mais, à la lumière des résultats de l'en-

quête de Solomon et Levine-Ratsky (p. 34-38) qui révèle une forte résistance des enseignants face à ce genre de confrontation, on peut se demander si une telle stratégie est efficace.

(3) Le programme auquel il est fait référence ici est un programme de deuxième cycle offert à temps partiel qui comprend trois composantes : l'exploration des fondements théoriques de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté, l'exploration d'une tradition culturelle étrangère et l'élaboration d'un projet d'intervention. Pour plus d'information sur ces programmes, voir le site Internet <http://callisto.si.usherb.ca:8080/forminter>.

(4) Sa position rejoint ici celle de Thériault (1997) qui démontre d'une manière très convaincante qu'il est impossible de choisir entre la conception libérale et la conception républicaine de la citoyenneté.

(5) Weinstock (1995, p. 108-110) ne croit pas qu'il soit possible de maintenir la distinction que fait Galston entre l'éducation *civique*, dont « l'objet est la création de dispositions individuelles portant les citoyens à manifester respect et allégeance pour leur communauté politique » et l'éducation *philosophique*, « dont le but est de promouvoir chez les individus la disposition à rechercher la vérité ».

(6) L'espace manque ici pour présenter les quatre modèles d'éducation à la citoyenneté que distingue Galichet (Galichet, 1998 ; Ouellet, 2002) : les modèles mimétique, analogique, réaliste et pédagogique. Cette grille d'analyse fournit des points d'appui très pertinents pour aborder d'une manière critique les diverses initiatives qui se réclament de l'éducation à la citoyenneté.

(7) Tessier et McAndrew (2001) soulignent avec raison la nécessité d'associer dans un programme scolaire l'exercice actif de la citoyenneté à une réflexion critique : « Inviter les élèves à participer à la distribution de plats cuisinés dans le quartier ne contribue pas nécessairement au développement des valeurs comme la tolérance. Si on néglige d'y associer une réflexion intellectuelle sur les conditions qui génèrent les inégalités, une telle expérience pourrait même, à l'encontre des buts recherchés, contribuer à entretenir les préjugés de certaines élèves sur les plus démunis de la société » (p. 327).

(8) Par exemple, l'exploration des systèmes symboliques et des questions de sens dans des cours d'histoire des religions apparaît comme un lieu où l'éducation à la citoyenneté pourrait effectivement être mise en œuvre. Des voix de plus en plus insistantes et articulées plaident pour l'introduction de tels cours dans les écoles publiques françaises. Dans un contexte où l'Église catholique ne réussit plus à transmettre la foi aux nouvelles générations et d'une certaine « laïcisation de la laïcité dans le contexte scolaire », il devient de plus en plus possible d'envisager un enseignement culturel sur les religions et les questions de sens dans l'école laïque française (Willaime, 2001). Au Québec, il y a un large débat sur l'opportunité d'introduire un programme d'« enseignement culturel des religions » dans le curriculum commun (ministère de l'Éducation, 1999 ; Ouellet 2000a, 2001).

(9) Dans son sens habituel, une compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés, de dispositions et d'attitudes qui peuvent être mobilisées rapidement pour résoudre un problème dans un secteur donné d'activité professionnelle. Ainsi, on peut parler de compétences médicales, psychologiques, juridiques, pédagogiques, etc. Pour chaque secteur d'activité professionnelle, il est possible d'identifier un nombre limité de compétences que l'on peut chercher à développer chez les aspirants à cette profession par une « approche par compétence ». Comme le souligne Perrenoud (1998), l'utilisation de ce terme devient plus problématique lorsqu'on l'utilise pour définir les apprentissages essentiels dans tous les programmes du curriculum commun.

(10) Tessier et McAndrew (2001) ciblent également le droit et la démocratie représentative comme les deux thèmes intégrateurs de l'éducation à la citoyenneté. Elles soulignent aussi l'importance de développer la compétence à délibérer. Costa-Lascoux (2000)

fait toutefois une mise en garde tout à fait pertinente sur une dérive possible de la demande d'un plus grand cadrage juridique dans la structuration du lien social : « Le rappel à la loi et au règlement induirait des règles de conduite (surtout pour les élèves) sous peine de sanctions quasi automatiques. Cette attente conduit à un véritable "tropisme du droit", au risque d'aller non pas vers une pratique de la citoyenneté démocratique, mais vers une dérive autoritaire et répressive » (p. 125-126).

(11) Parmi les connaissances pertinentes pour l'éducation à la citoyenneté, une perspective historique sur la notion même de citoyenneté est certainement une nécessité. Dominique Schnapper (2000) fournit un aperçu historique de la notion de citoyenneté et des formes très différentes qu'elle a prises en France et en Angleterre. (Pour une comparaison également très éclairante entre la conception française et la conception américaine, voir Thériault, 1997). Schnapper présente également un historique des débats suscités par le caractère juridique et abstrait de cette notion (l'individu sans qualité) et par son caractère « formel » qui laisse intactes les inégalités dans la société. Elle montre bien comment ce débat se poursuit aujourd'hui dans la controverse sur la question de la reconnaissance de la « diversité profonde » (Taylor, 1994) et des droits collectifs et culturels (Kymlicka, 1995/2001, 2000). La distinction entre droits-libertés et droits-créances permet de mieux saisir comment la critique marxiste de la citoyenneté formelle a été récupérée par l'État-providence qui a permis de « donner un contenu concret aux droits-libertés » (Schnapper, 2000, p. 105).

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER (F.) (1999), *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

BAUBEROT (J.) (2000), « L'éducation pratique à la citoyenneté : les "Initiatives citoyennes" », dans OBIN (J.-P.) (dir.), *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, p. 233-261.

BAUMAN (Z.) (1997), *Postmodernity and its Discontents*, New York, New York University Press.

BOUDON (R.) (2000), « Pluralité culturelle et relativisme », dans KYMLICKA (W.) et MESURE (S.), *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, « Comprendre les identités culturelles », p. 311-319.

CAMILLERI (C.) (1992), « Les conditions de base de l'interculturel », dans DAMIANO (E.) (dir.), *Verso una società interculturale*, ACLI-CELIM, Bergamo, p. 35-45.

CHARBONNEAU (C.) et al. (1995), « La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement », dans OUELLET (F.) (dir.), *Les Institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, p. 443-455.

COHEN (E.) (1994), *Le Travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière-McGraw Hill.

COHEN (E.) (2001), « The social construction of equity in the classroom », dans PAGÉ (M.), OUELLET (F.) et CORTESAO (L.) (dir.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, 2001, p. 111-130.

COHEN (E.) (2002), « La construction sociale de l'équité en classe », dans OUELLET (F.), *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval-Paris, L'Harmattan, p. 141-162.

COHEN (P.) (1988-1993), « The perversion of inheritance : Studies in the making of multi-racist Britain », dans COHEN (P.) et BAINS (H. B.) (dir.), *Multiracist Britain*, Londres, Macmillan, p. 9-118.

- COSTA-LASCOUX (J.) (2000), « L'éducation civique peut-elle changer l'école ? », dans OBIN (J.-P.) (dir.), *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, p. 115-133.
- D'SOUZA (P.) (1991), *Illiberal Education*, New York, The Free Press, traduction française (1993) : *L'Éducation contre les libertés*, Paris, Gallimard.
- DUHAMEL (A.), WEINSTOCK (D.) et TREMBLAY (L. B.) (2001), *La Démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives*, Montréal, Thémis.
- EVANGÉLISTE (C.), SABOURIN (M.) et SINAGRA (C.) (1996), *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*, Montréal, La Chenelière-McGraw Hill.
- GALICHET (F.) (1998), *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.
- GALSTON (W. A.) (1991), *Liberal Purpose : Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.
- GIDDENS (A.) (1994), *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1999), *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation.
- GUTMANN (A.) (1995), « Civic education and social diversity », dans *Ethics*, vol. 105, p. 557-579.
- GUTMANN (A.) et THOMPSON (D.) (1996), *Democracy and Disagreement*, Harvard University Press, Cambridge et Londres.
- HABERMAS (J.) (1994), « Struggles for recognition in the democratic constitutional State », dans : *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (dir. par GUTMANN [A.]), Princeton, Princeton University Press.
- HABERMAS (J.) (1995), « Reconciliation and the public use of reason. Notes on Rawls' *Political Liberalism* », *Philosophy*, mars.
- HABERMAS (J.) (1997), *Droit et démocratie : entre faits et normes*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS (J.) (1998), *L'Intégration républicaine : essais de théorie politique*, Paris, Fayard.
- JACQUES (D.) (1998), *Nationalité et Modernité*, Montréal, Boréal.
- KAUTZ (S.) (1996), « The postmodern self and the politics of liberal education », *Social Philosophy and Policy*, vol. 13, p. 164-189.
- KHIN ZAW (S.) (1996), « Locke and multiculturalism : toleration, relativism and reason », dans FULLINWIDER (R. K.) (dir.), *Public Education in a Multicultural Society. Policy, Theory, Critique*, Cambridge, Cambridge University Press. Traduction française : « Tolérance, relativisme et raison. Locke et le multiculturalisme », dans OUELLET (F.) (2000), *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 167-213.
- KYMLICKA (W.) (1992), *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté, Canada.
- KYMLICKA (W.) (1995/2001), *La citoyenneté multiculturelle*, Montréal, Éditions du Boréal, Canada.
- KYMLICKA (W.) (2000), « Les droits des minorités et le multiculturalisme : l'évolution du débat anglo-américain », dans KYMLICKA (W.) et MESURE (S.), *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, « Comprendre les identités culturelles », p. 141-171.
- LAMOUREUX (D.) (1996), « Droits et vertus civiques », *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. XV, n° 1, p. 14-16.
- LEFRANÇOIS (D.) (2001), « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion », dans PAGÉ (M.), OUELLET (F.) et CORTESAO (L.), éditeurs, *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 79-93.
- MACEDO (S.) (1995), « Liberal civic education and religious fundamentalism : the case of god v. John Rawls ? », *Ethics*, vol. 105, p. 468-496.
- McANDREW (M.) (1995), « La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires », dans

OUELLET (F.) (dir.), *Les Institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, p. 317-335.

MESURE (S.) et RENAUT (A.) (1999), *Alter Ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Aubier.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation.

NOBLET (P.) (1993), « Reconnaître ses minorités : l'expérience américaine », *Hommes et Migration*, n° 1169, octobre, p. 39-44.

OUELLET (F.) (1991), *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.

OUELLET (F.) (1992), « L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers », dans *L'Interculturel : une question d'identité*, Québec, musée de la Civilisation, p. 61-108.

OUELLET (F.) (1994), « Pour éviter les pièges du relativisme culturel », dans OUELLETTE (F.-R.) et BARITEAU (C.) (dir.), *Entre tradition et universalisme*, Québec, IQRC, p. 152-170.

OUELLET (F.) (1995), « Pour développer la compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité : la maîtrise et le diplôme en formation interculturelle de l'université de Sherbrooke », dans OUELLET (F.) (dir.), *Les Institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, p. 419-441.

OUELLET (F.) (2000), *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec, Presses de l'université Laval-Paris, L'Harmattan.

OUELLET (F.) (2000a), *L'Enseignement culturel des religions. Le débat*, Sherbrooke, éditions du CRP.

OUELLET (F.) (2000b), « Quelle formation interculturelle en éducation ? », dans DASEN (P.) et PERREGAUX (C.) (éds.), *Raisons éducatives*, n° 3, 2000/1-2, « Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? », Bruxelles, DeBoeck Université, p. 243-260.

OUELLET (F.) (2002), *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval-Paris, L'Harmattan.

PAGÉ (M.) (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation (coll. « Études et recherches »).

PAGÉ (M.) (1996), « Citoyenneté et pluralisme des valeurs », dans GAGNON (F.), McANDREW (M.) et PAGÉ (M.) (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris-Montréal, L'Harmattan, p. 165-188.

PAGÉ (M.) (2001), « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans PAGÉ (M.), OUELLET (F.) et CORTESAO (L.) (dir.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 41-54.

PALMER (F.) (1986), *Anti-Racism. An Assault on Education and Value*, London, The Sherwood Press.

PAREKH (B.) (1995), « Politics of nationhood », dans VON BENDA-BECKMAN (K.) et VERKUYTEN (M.) (dir.), *Nationalism, Ethnicity and Cultural Identity in Europe*, Utrecht University, p. 122-143.

POURTOIS (H.) (1993), « La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique », *Le Défi du pluralisme*, Lektou, vol. 3, n° 2, p. 105-134.

RAWLS (J.) (1993), *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press.

RIEL (R.) (2000), « L'éducation à citoyenneté sur le terrain : des utopies qui se réalisent... », dans MARSOLAIS (A.) et BROSSARD (L.), *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, Montréal, éditions MultiMondes, p. 31-49.

RORTHY (R.) (1994), *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris, Presses universitaires de France.

SAUVÉ (L.) (2001), « L'éducation relative à l'environnement : une dimension essentielle de l'éducation fondamentale », dans GOHIER (C.) et LAURIN (S.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à définir*, Montréal, Logiques, p. 293-317.

SCHNAPPER (D.) (1991), *La France de l'intégration*. Paris, Gallimard.

SCHNAPPER (D.) (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.

SEYMOUR (M.) (dir.) (1999), *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, Montréal, Liber.

SEYMOUR (M.) (2000), « Le libéralisme, la politique de reconnaissance et le cas du Québec », dans KYMLICKA (W.) et MESURE (S.), *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, « Comprendre les identités culturelles », p. 119-138.

SIBONY (D.) (1997), *Racisme ou la haine identitaire*, Paris, Christian Bourgeois.

SIMARD (J.-J.) (1988-1991), « La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde », dans OUELLET (F.) (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, IQRC, p. 23-55.

SOLOMON (R. P.) et LEVINE-RATSKY (C.) (1994), *Accommodation and Resistance : Educators' Response to Multicultural and Anti-Racist Education*, North York, Ont., York University, Faculty of Education.

SPINNER (J.) (1994), *The Boundaries of Citizenship. Race, Ethnicity and Nationality in the Liberal State*, Baltimore et Londres, John Hopkins University Press.

STEELE (S.) (1990), *The Content of Our Character. A New Vision of Race in United States*, New York, St-Martin's Press.

TAGUIEFF (P.-A.) (1991), « La lutte contre le racisme, par-delà illusions et désillusions », dans TAGUIEFF (P.-A.) (dir.), *Face au racisme. I : Les moyens d'agir*, Paris, La Découverte, p. 11-43.

TAVARES (T.), YOUNG (J.) et FITZNOR (L.) (1995), « Constructing an anti-racist professional development model : Manitoba's summer institute on education in a multicultural context », *Multicultural Teaching*, 13(2), 24-28.

TAYLOR (C.) (1989-1998), *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal.

TAYLOR (C.) (1992), *Le Malaise de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

TAYLOR (C.) (1994), *Multiculturalism and the Politics of Recognition : An Essay*, with commentary by Amy Gutmann, editor, PRINCETON (N. J.), Princeton University Press.

TESSIER (C.) et McANDREW (M.) (2001), « L'éducation à la citoyenneté », dans GOHIER (C.) et LAURIN (S.) *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Québec, éditions Logiques, p. 319-341.

THÉRIAULT (J.-Y.) (1997), « Les deux écoles de la démocratie », dans MILOT (M.) et OUELLET (F.) (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, L'Harmattan, p. 19-34.

TOURAINÉ (A.) (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

TULLY (J.) (2000), « Une étude de la politique de l'identité », dans KYMLICKA (W.) et MESURE (S.), *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, « Comprendre les identités culturelles », p. 193-217.

WEINSTOCK (D.) (1995), « Peut-on concilier droits collectifs et libéralisme », communication présentée au séminaire « *Le pluralisme dans les institutions publiques et le rôle de l'école dans les sociétés pluriethniques* », centre d'études ethniques de l'université de Montréal, novembre-décembre.

WIEVIORKA (M.) (1991), *L'Espace du racisme*, Paris, Le Seuil.

WIEVIORKA (M.) (1993), *La Démocratie à l'épreuve*, Paris, La Découverte.

WILLAIME (J.-P.) (2001), « École, religion, citoyenneté : débats et perspectives françaises », dans PAGÉ (M.), OUELLET (F.) et CORTESAO (L.) (dir.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 211-224.