

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Projet éducatif et éducation à la citoyenneté dans six écoles de Montréal

Analyse documentaire et entretiens avec des directeurs d'établissement

Par

Bernard Gravel

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de Ph D

en psychopédagogie

Novembre

2007

© Bernard Gravel, 2007



Université de Montréal

Faculté des Études supérieures

Cette thèse intitulée

**Projet éducatif et éducation à la citoyenneté dans six écoles de Montréal
Analyse documentaire et entretiens avec des directeurs d'établissement**

Présenté par

Bernard Gravel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Loiola Francisco A.
président- rapporteur

Marie-Françoise Legendre
directrice de recherche

Marie Mc Andrew
codirectrice de recherche

Guy Bourgeault
membre du jury

Fernand Ouellet
examineur externe

Michel Seymour
représentant du doyen de la FES

RÉSUMÉ

Dès la fin des années 80, compte tenu que les sociétés deviennent de plus en plus complexes, la nécessité de requestionner la capacité de nos systèmes d'éducation à former les citoyens de demain apparaît. Certains systèmes modifient les programmes d'éducation civique existants, alors que d'autres comme au Québec, instaurent des programmes totalement nouveaux d'éducation à la citoyenneté. Or, l'éducation à la citoyenneté pose de nombreux défis notamment parce que le concept même de citoyenneté est multidimensionnel, recouvre plusieurs sens et évolue constamment.

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation a réfléchi aux défis que pose l'éducation à la citoyenneté et a proposé plusieurs pistes dont celle d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au projet éducatif de chaque établissement scolaire. Toutefois, ce que propose le CSÉ, demeure une piste dont la pertinence et la validité ne sont pas démontrées. Cette recherche porte donc sur l'apport des projets éducatifs à l'éducation à la citoyenneté.

La méthodologie utilisée a été l'analyse des contenus de projets éducatifs et des entrevues semi dirigées auprès de directions d'écoles primaires. Les six projets éducatifs ont été examinés sous l'angle du concept de citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et des logiques d'action qui fondent les projets éducatifs.

La recherche a été réalisée dans des écoles primaires de la Commission scolaire de Montréal. On y retrouve des écoles à haute densité multiethnique (HDM) et des écoles à faible densité multiethnique (FDM).

D'un point de vue global, les analyses des projets éducatifs et des verbatim ne permettent pas d'apporter une réponse simple et catégorique. La recherche indique

plutôt que l'apport des projets éducatifs à l'éducation à la citoyenneté demeure mitigé car cet apport semble peu probant sous l'angle des aspects conceptuels de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté, mais devient manifeste sous l'angle expérientiel de l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire, sous l'angle de l'intégration d'activités permettant l'expérimentation de la citoyenneté.

L'analyse indique aussi que dans tous les projets éducatifs examinés, la logique stratégique est absente et que les logiques socio-éducative et sécuritaire sont présentes.

En somme, l'éducation à la citoyenneté continue de poser de grands défis.

Mots clés : *citoyenneté, éducation à la citoyenneté, projet éducatif, logiques d'actions, écoles à haute densité multiethnique, école à faible densité multiethnique, apport.*

SUMMARY

Since the late nineteen eighties, societies' increasing complexity has forced us to re-examine our education system's success at effectively preparing tomorrow's citizens. Some systems modify existing civic education programs while others implement new programs of citizenship education. However, integrating citizenship education into our educational systems generates many challenges in part because the very concept of citizenship is multidimensional, encompasses several definitions / meanings and is constantly evolving.

In Quebec, the *Conseil Supérieur de l'Éducation* (CSÉ) has given much thought to the challenges raised by citizenship education. Among the many solutions put forth, it has recommended including citizenship education in every educational institution's educational project. However, the CSÉ proposals remain guidelines whose relevance and validity have yet to be demonstrated. Therefore, the research bears on educational projects' contribution towards citizenship education.

The methodology employed involved analyzing the contents of educational projects and semi-directed interviews with elementary school administrators. Educational projects were examined from the perspective of the concept of citizenship, citizenship education and the action rationale forming the basis for educational projects.

The research was conducted in elementary schools of the *Commission Scolaire de Montréal*. This school board encompasses both high multiethnic density (HMD) schools and low multiethnic density (LMD) schools.

From a global viewpoint, analyses of educational projects and verbatim do not provide a simple and categorical answer. Instead, research indicates that the

contribution of educational projects to citizenship education remains limited because this contribution appears unconvincing from the conceptual standpoint of citizenship and citizenship education. It becomes more apparent from the experiential viewpoint of citizenship education that is from the perspective of integrating activities fostering the experience of citizenship.

Furthermore, the analysis indicates that strategic logic is absent in all education projects and that socio-educational and safety logic are present in all education projects.

Key words: citizenship, citizenship education, educational project, action rationale, high multiethnic-density schools, low multiethnic-density schools, contribution.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|----------------------------|---|
| Remerciements..... | I |
| Introduction générale..... | 1 |

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLÉMATIQUE

| | |
|--|----|
| 1.1 Une vision élargie de l'éducation à la citoyenneté | 5 |
| 1.2 Le contexte québécois | 14 |

CHAPITRE DEUXIÈME

LE CADRE CONCEPTUEL

| | |
|--|----|
| 2.1 Le concept de citoyenneté | 25 |
| 2.1.1 L'évolution du concept à travers l'histoire | 25 |
| 2.1.2 La multidimensionalité du concept | 32 |
| 2.1.2.1 <i>Significations</i> | 32 |
| 2.1.2.2 <i>Conceptions</i> | 33 |
| 2.1.2.3 <i>Composantes</i> | 38 |
| 2.1.2.4 <i>Domaines</i> | 40 |
| 2.2 L'éducation à la citoyenneté | 48 |
| 2.2.1 Définitions plurielles de l'éducation à la citoyenneté | 48 |
| 2.2.2 Perspectives..... | 51 |
| 2.2.3 Axes de développement, dimensions et pôles | 53 |
| 2.2.4 Buts et objectifs..... | 58 |
| 2.2.5 Contenus | 60 |
| 2.2.5.1 <i>Droits de l'Homme et Droits de la personne</i> | 61 |
| 2.2.5.2 <i>Démocratie</i> | 61 |
| 2.2.5.3 <i>Développement durable</i> | 62 |
| 2.2.5.4 <i>Paix</i> | 63 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.2.6 | Connaissances et compétences visées | 63 |
| 2.3 | Les projets éducatifs | 67 |
| 2.3.1 | Survol historique et évolution du projet éducatif | 67 |
| 2.3.2 | Définitions et contenus | 72 |
| 2.3.3 | Projet éducatif et éducation à la citoyenneté | 75 |
| 2.3.4 | Logiques d'action des projets éducatifs | 77 |
| 2.4 | Objectifs et question de recherche..... | 81 |

CHAPITRE TROISIÈME

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

| | | |
|---------|--|----|
| 3.1 | Sources de données et critères de sélection..... | 85 |
| 3.1.1 | Les écoles | 85 |
| 3.1.2 | Les projets éducatifs..... | 86 |
| 3.1.3 | Les participants..... | 89 |
| 3.2 | Outils de recherches | 90 |
| 3.2.1 | Rationnel du mode d'investigation et choix méthodologiques | 90 |
| 3.2.2 | Modes mode d'investigation et choix méthodologiques | 91 |
| 3.2.3 | Matrices : outils d'analyse des discours | 94 |
| 3.2.3.1 | Matrices à groupements conceptuels..... | 95 |
| 3.2.3.2 | Matrices à thématiques conceptuelles | 98 |

CHAPITRE QUATRIÈME

L'ANALYSE DES DONNÉES ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | La citoyenneté | 102 |
| 4.1.1 | Conceptions de la citoyenneté | 102 |
| 4.1.2 | Composantes de la citoyenneté | 107 |
| 4.1.3 | Domaines de la citoyenneté..... | 117 |
| 4.2 | L'éducation à la citoyenneté | 130 |
| 4.2.1 | Axes de développement, Dimensions et Pôles..... | 131 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.2.2 | Buts..... | 136 |
| 4.2.3 | Objectifs | 137 |
| 4.2.4 | Macro-composantes..... | 138 |
| 4.3 | Les logiques d'action des projets éducatifs..... | 141 |
| 4.4 | Les entrevues semi dirigées..... | 147 |
| 4.4.1 | La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté | 147 |
| 4.4.1.1 | <i>Concept de Citoyenneté</i> | 148 |
| 4.4.1.2 | <i>Concept d'Éducation à la citoyenneté</i> | 149 |
| 4.4.2 | La participation à la vie de l'école | 150 |
| 4.4.3 | Appartenances - Climat | 152 |
| 4.4.4 | Comportements..... | 155 |
| 4.4.5 | Liens de l'école avec la famille et la communauté..... | 156 |
| 4.4.6 | Valeurs..... | 158 |
| 4.4.7 | Savoirs - Connaissances | 159 |
| 4.4.8 | Droits de la personne – Droits de l'homme | 160 |
| 4.4.9 | Paix Démocratie, Non-Violence et Vivre-Ensemble..... | 162 |
| 4.5 | L'appréciation du projet éducatif | 164 |
| 4.5.1 | Commentaires finaux..... | 167 |

CONCLUSION GÉNÉRALE

| | |
|---|-----|
| La citoyenneté | 171 |
| L'éducation à la citoyenneté | 176 |
| Les logiques d'action | 181 |
| Limites de l'étude et avenues de recherches | 185 |
| Bibliographie | 188 |
| Annexes | 205 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------|--|-----|
| I | Auteurs et domaines de la citoyenneté..... | 43 |
| II | Macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté | 60 |
| III | Le projet éducatif selon Paquette..... | 73 |
| IV | Logiques d'actions des projets éducatifs selon Gather Thurler..... | 78 |
| V | Niveaux de classement des projets éducatifs..... | 88 |
| VI | Matrice Inter site Conceptions Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6. | 106 |
| VII | Matrice Inter site Composantes Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6..... | 116 |
| VIII | Matrice Inter site Domaines Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6..... | 118 |
| IX | Matrice à thématique conceptuelle : Concept de citoyenneté | 128 |
| X | Valeurs selon les écoles HDM et écoles FDM | |
| XI | Matrice inter site à thématique conceptuelle : Concept d'éducation à la citoyenneté | 140 |
| XII | Matrice Inter site : Logiques d'Actions, Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6..... | 141 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------|---|----|
| 2.1 | Différentes conceptions de la citoyenneté selon le cadre conceptuel de Pagé et Gagnon | 37 |
| 2.2 | Composantes de la citoyenneté selon le cadre conceptuel de Pagé et Gagnon..... | 39 |
| 2.3 | La citoyenneté selon le Conseil Supérieur de l'éducation | 45 |
| 2.4 | Éléments du concept de citoyenneté | 47 |
| 2.5 | L'éducation à la citoyenneté selon le CSÉ | 50 |
| 2.6 | Développements visés et ses composantes | 53 |
| 2.7 | Dimension cognitive et pôle des savoirs | 54 |
| 2.8 | Dimension affective et pôle des Valeurs..... | 55 |
| 2.9 | Dimension sociale et pôle des Pratiques | 56 |
| 2.10 | Éléments du noyau dur de l'éducation à la citoyenneté | 57 |
| 2.11 | Éléments constitutifs de l'éducation à la citoyenneté | 66 |
| 2.12 | Schéma de la situation du projet éducatif avant la loi 124 | 70 |
| 2.13 | Schéma de la situation du projet éducatif après la loi 124 | 71 |
| 3.1 | Exemple de fiches signalétique apparaissant sur le site de la CSDM..... | 87 |
| 3.2 | Exemple de matrice intra site à groupements conceptuels : Concept : Citoyenneté | 96 |
| 3.3 | Exemple de matrice intra site à groupements conceptuels : Concept : Éducation à la citoyenneté | 97 |
| 3.4 | Exemple de matrices à thématique conceptuelle : Logiques d'actions | 98 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Nombre de projets éducatifs (6) et domaines de la citoyenneté présents | 120 |
| 4.2 | Nombre d'énoncés recensés par domaines de la citoyenneté..... | 121 |
| 4.3 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 1 École Haute Densité Multiethnique..... | 122 |
| 4.4 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 2 École Haute Densité Multiethnique..... | 123 |
| 4.5 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 3 École Haute Densité Multiethnique..... | 124 |
| 4.6 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 4 École Haute Densité Multiethnique..... | 125 |
| 4.7 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 5 École Faible Densité Multiethnique..... | 126 |
| 4.8 | Domaines de la citoyenneté Projet éducatif # 6 École Faible Densité Multiethnique..... | 127 |

LISTE DES SCHÉMAS

| | |
|--|-----|
| Schéma de la méthodologique de recherche..... | 99 |
| Composantes relatives à l'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté retrouvées dans les projets éducatifs | 132 |

LISTE DES ANNEXES

| | | |
|----------|---|-------|
| 1 | Brèves informations sur les écoles | xviii |
| 2 | Liste de différents moyens recensés dans les projets éducatifs et lors des entrevues | xx |
| 3 | Exemple d'énoncés classifiés dans la matrice du Projet #3 | xxvi |

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

| | |
|--------|--|
| AIETS | Association Internationale des Écoles de Travail Social |
| BIÉ | Bureau International de l'Éducation |
| CSDM | Commission Scolaire de Montréal |
| CSÉ | Conseil Supérieur de l'Éducation |
| GRICS | Gestion du Réseau Informatique des Commissions Scolaires |
| LIP | Loi de l'Instruction Publique |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| OCCE | Office Central de la Coopération à l'École |
| PDFEQ | Programme De Formation de l'École Québécoise |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation |

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu voir son aboutissement sans le support particulier de Mesdames Marie-Françoise Legendre et Marie McAndrew qui, par leurs judicieux conseils et encouragements m'ont permis de mener à terme ce projet fort ambitieux. Elles ont fait preuve de patience, de compréhension et maintenu tout au long de ce long périple les exigences de rigueur et cohérence.

Je tiens aussi à remercier la Commission Scolaire de Montréal qui a autorisé cette recherche et aussi à souligner l'apport remarquable des différentes directions d'école qui y ont participé.

Finalement, un remerciement à tous les membres de ma famille, et particulièrement à mes garçons qui m'ont encouragé et soutenu tout au long de cette démarche.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les sociétés se préoccupent de préparer les jeunes à assumer leur rôle de citoyens et prendre part à la vie publique depuis l'Antiquité, pensons simplement aux sociétés grecques et romaines. On remarque que cette préoccupation acquiert une importance croissante dès la fin des années 80, dans la mesure où un vent de réforme démocratique souffle sur le monde et dans la mesure où les sociétés deviennent de plus en plus complexes.

Dans ce contexte, les sociétés qui connaissent une longue tradition démocratique reconnaissent que la façon de préparer les jeunes à leur rôle de citoyens est loin d'être idéale. Ainsi se manifeste la nécessité de requestionner la capacité de nos systèmes d'éducation et de nos projets éducatifs à former les citoyens de demain. Certains systèmes ont modifié les programmes d'éducation civique existants, alors que d'autres ont instauré des programmes d'éducation à la citoyenneté totalement nouveaux.

Or, l'éducation à la citoyenneté pose de nombreux défis car elle porte sur l'équilibre souhaitable entre les droits, les responsabilités et la participation des citoyens, sur la définition et la construction d'un espace civique à partager, sur l'accès à la pleine citoyenneté, et finalement, elle amène des interrogations sur la définition même des nouvelles citoyennetés. Tous ces défis interpellent obligatoirement l'école qui doit préparer l'élève à l'exercice de la démocratie et à l'apprentissage de la citoyenneté tout en poursuivant ses différentes missions.

À l'instar d'autres sociétés, le Québec n'a pas échappé à ces questionnements sur la notion de citoyenneté et sur la manière d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) a particulièrement

réfléchi aux défis que posent l'éducation à la citoyenneté en prenant en compte les particularités sociolinguistiques et culturelles du Québec.

Il a aussi proposé plusieurs pistes pour permettre l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif, dont celle d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans le projet éducatif de chaque établissement scolaire. Cependant, la pertinence de cette piste est à démontrer car aucune recherche concernant les liens possibles entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire québécois n'existe et celles traitant de l'apport du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté sont également absentes. Ce que propose le CSÉ, demeure donc une piste dont la pertinence et la validité ne sont pas démontrées.

Notre projet de recherche vise donc à explorer et vérifier la pertinence de cette avenue, et à dégager les liens possibles entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté. Notre projet s'inscrit dans cette préoccupation qui interroge le sens même du projet éducatif soit, celui de préparer adéquatement un citoyen éclairé et responsable. Nous nous proposons d'explorer cet enjeu par l'analyse des contenus de projets éducatifs, enrichie par des entrevues semi dirigées réalisées auprès de directions d'écoles primaires.

Le premier chapitre est consacré à dégager une vision large de l'éducation à la citoyenneté. Puis, nous ferons ressortir la problématique spécifique au contexte québécois.

Le deuxième chapitre développe le cadre conceptuel de la recherche en cernant les concepts centraux : citoyenneté, éducation à la citoyenneté et projet éducatif. L'évolution du concept de citoyenneté, les grands axes de développement de l'éducation à la citoyenneté et les éléments constitutifs des projets éducatifs y sont présentés.

Le troisième chapitre explicite la méthodologie de recherche en précisant le mode d'investigation, les outils méthodologiques, les types d'analyses et les modes de cueillettes et de traitement des données. On y retrouve les critères de sélection des projets éducatifs, des écoles, des participants et les thèmes des entrevues semi dirigées.

Dans le chapitre quatrième, nous faisons l'analyse des données et présentons les résultats et leur interprétation. L'analyse systématique des projets éducatifs, et des verbatim sélectionnés pour leur richesse, nous permet de dresser un tableau d'ensemble tout en dégageant des constats qui permettent d'alimenter la conclusion.

Le dernier volet constitué de la conclusion générale, relèvera les limites de la recherche ainsi que des avenues possibles pouvant orienter d'autres recherches.

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objet d'exposer la problématique qui sous-tend notre recherche. Pour mieux contextualiser cette problématique, nous présentons une vision élargie de l'éducation à la citoyenneté et les aspects problématiques s'y rattachant. Cette vision met en perspective l'état des lieux de cette dernière en revenant sur les préoccupations mondiales des dernières décennies et en faisant ressortir un constat de crise sociétale dont plusieurs chercheurs font état. Ensuite, nous abordons spécifiquement le contexte québécois en mettant l'accent sur la perspective de l'éducation à la citoyenneté promue dans le programme de formation de l'École québécoise. Finalement, nous traitons des liens problématiques entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté.

1.1 UNE VISION ÉLARGIE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le dernier siècle abonde de réflexions portant sur les nombreuses difficultés que vit notre monde. Il y a plus de quinze ans, Fritjof Capra (1983) parlait déjà de crise complexe, aux multiples dimensions sociales, écologiques et humaines. Genelot (1992) dénonce la situation problématique de notre monde moderne, en la qualifiant de complexe. Cayer (1996) soulève les difficultés et les problèmes qui menacent l'équilibre social : l'état écologique de la planète, la dégradation du tissu social, le problème de surpopulation dans les centres urbains, la hausse de la criminalité et de la violence, l'envahissement de la drogue et de l'alcoolisme, la hausse du racisme et de l'intolérance. Bref, même la paix mondiale est menacée. Dans un contexte de globalisation, de mondialisation, nos systèmes d'éducation sont fortement ébranlés. Déjà en 1996, la commission Delors (1996), avait exprimé dans le livre blanc de la Commission Internationale quelques recommandations pour soutenir l'Éducation du XXI^e siècle :

« L'éducation, pour être source d'espoir, aura à se doter d'une vision partagée, à l'effet (...) d'une revalorisation des dimensions éthiques et culturelles, à l'effet d'une construction continue de la personne, de son savoir, de ses aptitudes mais aussi de sa faculté de jugement et d'action, de sa conscience envers elle-même et envers l'environnement ainsi que de sa capacité à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité... Cette éducation ne peut être satisfaite sans que chacun ait appris à apprendre,... à apprendre à mieux comprendre l'autre, à mieux comprendre le monde,... à échanger pacifiquement, ... à vivre d'harmonie... » (Delors, 1996).

La commission Delors (1996) proposait alors une vision de l'éducation au XXI^e siècle caractérisée par la prise en compte des diverses dimensions qui traversent tous les domaines de vie. Cette éducation proposerait des espaces d'apprentissage propices à l'interaction entre les êtres, de façon pluraliste et participatoire, où le respect et la valeur donnée aux différents systèmes de croyances, de connaissances et de valeurs culturelles devraient être promus. Dans ce contexte de préoccupations sociales, économiques, écologiques croissantes et dans la perspective d'une éducation plus large et plus globale, former le futur citoyen est donc redevenu une préoccupation socio-éducative de première importance qui commande la résurgence, le renouvellement, et même l'apparition de l'éducation à la citoyenneté dans les curriculums scolaires. Mais, au-delà des recommandations du rapport Delors, d'autres raisons expliquent la nécessité d'implanter l'éducation à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs :

- elle se veut une réponse aux mutations profondes de nos sociétés et aux dysfonctionnements de nos structures politiques, économiques, sociales et culturelles (Audigier, 1997) ;
- elle représente un moyen de faire face aux nouveaux enjeux créés par l'immigration ;
- elle constitue un moyen de favoriser la cohésion sociale, de réduire la violence, de contrer la montée d'une culture individualiste ;

- elle permet de répondre à la nécessité de développer chez l'apprenant, un vivre-ensemble dans des sociétés démocratiques devenant davantage pluralistes (Hénaire, 1998) ;
- elle est une commande sociale envers l'École, qui est aux prises avec de plus en plus de violence et d'incivilités (Révol, 1999).

Dans un contexte de sociétés en mouvance, de globalisation, de flux migratoire important, de pluralisme grandissant, la nécessité d'implanter l'éducation à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs est légitimée.

Toutefois, cette éducation présente des aspects problématiques communs à plusieurs systèmes éducatifs. Un premier aspect touche celui de la définition même de la citoyenneté. Un second concerne le contenu visé par les programmes d'éducation à la citoyenneté. Un troisième aspect est en lien avec l'implantation et la mise en œuvre des programmes d'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire.

Comme le rappelle Audigier (1999), la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté sont des domaines en profonde mutation qui touchent à toutes les dimensions de la vie en société et le champ est impossible à cerner de manière exhaustive. Cela a pour effet de « restreindre la compréhension de la notion de citoyenneté et d'entretenir certaines conceptions de la citoyenneté ». Pagé (1999) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que « la citoyenneté est un objet complexe, multidimensionnel et possédant de multiples ramifications et, à cause de cette complexité même, elle est rarement abordée dans une perspective qui vise à couvrir l'ensemble de ses aspects ».

Le rapport final de la Conférence Internationale de l'Éducation décrivait bien le fait que la définition même de la citoyenneté ainsi que sa mise en œuvre ne sont pas évidentes :

« Des attentes fortes des participants sur les relations entre l'éducation à la citoyenneté, la gouvernance démocratique et le développement durable ont suscité des discussions extrêmement ouvertes et mis en évidence des champs conceptuels qu'il faudra encore explorer de manière plus approfondie : Quelle est la définition de la citoyenneté? Comment la mettre en œuvre? Comment relever le défi d'une éducation citoyenne ouverte tant sur le niveau local, le niveau régional et le niveau mondial ». (UNESCO, 2001, p.11)

Ce qui ressort, c'est qu'il n'y a pas de définitions consensuelles et unanimes du concept de citoyenneté d'un pays à l'autre, d'un état à l'autre, d'une époque à l'autre, d'une société à l'autre et même plus, d'un individu à l'autre parce que ce concept est multiforme, multidimensionnel et qu'il peut être abordé selon des perspectives historiques, sociales, économiques, politiques, etc. Cerner conceptuellement la totalité du concept de citoyenneté est très difficile puisque son caractère plurivoque soulève la difficulté de traiter de celle-ci sous toutes ses facettes et ses dimensions simultanément.

Cette particularité du concept de citoyenneté amène les systèmes éducatifs à privilégier une ou seulement certaines conceptions de la citoyenneté ou à se limiter à certains aspects de la citoyenneté. Ce qui, pour les systèmes éducatifs entraîne de grandes difficultés à développer des curriculums couvrant adéquatement tous les aspects de ce concept.

Plusieurs recherches concernant l'éducation à la citoyenneté (Torney-Purta, Schwille et Amadéo, 1999, Oser et Reichenbach, 2000, Kerr, 2002) ont fait ressortir que l'implantation des programmes d'éducation à la citoyenneté s'avère très laborieuse et demeure un défi majeur pour les systèmes éducatifs.

Le rapport d'experts sur l'implantation du programme australien (1998) *Discovering Democracy* soulève les aspects problématiques suivants : la limitation du programme qui ne tient pas compte de certaines ethnies, de leur histoire et leur mode de vie; la définition de certains concepts qui ne fait pas consensus car on lui reproche une vision trop anglo-centrique; le manque de formation des enseignants à gérer la sensibilité de ce concept en milieu pluriethniques et finalement l'évaluation qui apparaît fictive et très limitée. De telles contraintes démontrent les difficultés rencontrées avant même la mise en œuvre l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire.

En ce qui a trait à cette mise en œuvre, la littérature indique que plusieurs auteurs (Van Neste, Gallichet, Audigier, Best, Veldhuis) s'accordent à dire que l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas limitée aux connaissances des institutions démocratiques mais nécessite une mise en pratique concrète de la citoyenneté, une citoyenneté participative, qui permet l'implication et la participation des élèves, offrant ainsi des possibilités de débattre, d'argumenter, de critiquer, de faire valoir leurs droits, etc.

En matière d'éducation à la citoyenneté, cela signifie que les principes de fonctionnement d'une démocratie pluraliste et participative doivent être intégrés aux modes d'apprentissage afin de favoriser l'appropriation des connaissances, l'acquisition et le développement des attitudes et des valeurs associées au plein exercice de la citoyenneté. Donc l'interaction, la participation, l'entraide, l'ouverture sur la communauté, le respect de la diversité des points de vue sont fortement souhaités et encouragés. De plus on vise à créer des situations où l'on propose, discute, argumente, décide des petites et des grandes choses, des projets, des responsabilités, des règles de fonctionnement en commun.

Audigier soutient que l'apprentissage de la citoyenneté nécessite une approche multidimensionnelle, donc à la fois transversale et disciplinaire, qui ignore les frontières entre l'école et le reste de la collectivité remettant en cause le partage entre l'éducation formelle et non-formelle, entre les activités scolaires, périscolaires, parascolaires de même qu'entre la scolarité et la socialisation.

Pour sa part, Hénaire (1998) signale que les réformes actuelles de l'éducation accordent une place non négligeable à la maîtrise de compétences dites *transversales* qui, transposées dans le domaine qui nous occupe, s'intéressent au développement de l'esprit critique, à la promotion de l'apprentissage de la coopération, aux attitudes et aux comportements favorisant l'acceptation de l'autre, à la compréhension des conséquences sur la vie démocratique, à l'instauration à l'école d'un climat propice au dialogue et soucieux du bien commun.

De façon générale, l'approche transversale de l'éducation à la citoyenneté consiste à décloisonner cette éducation en l'intégrant le plus possible dans l'ensemble des activités éducatives. Elle ne présente pas de contenus notionnels précis et ne constitue pas ou ne représente pas une discipline au même titre que la Géographie ou les Mathématiques.

Cette approche suppose que l'éducation à la citoyenneté est partout, relève de tous, puisque personne n'en est vraiment titulaire et n'en assume exclusivement la charge ou la responsabilité. Elle sous-entend aussi que l'élève apprendra par l'observation du savoir-agir et savoir-être des autres et des adultes dans le milieu. Par cette approche, on présume que la polyvalence des enseignants facilitera cette prise en charge transversale. Selon Galichet (1999), l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté selon cette approche s'opère par l'exemplarité des attitudes et des comportements, ce qui correspond à l'apprentissage de la citoyenneté mimétique.

Au contraire, l'approche disciplinaire de l'éducation à la citoyenneté suppose une éducation avec un contenu notionnel spécifique qui permet l'acquisition encadrée de connaissances nécessaires à la vie démocratique et l'analyse des conditions essentielles à son développement. L'éducation à la citoyenneté est circonscrite à un programme d'études particulier et requiert une personne compétente spécifiquement attirée à cette discipline. Le milieu n'en a pas collectivement la charge et la responsabilité, puisqu'elles reviennent exclusivement au titulaire de cette discipline. L'approche disciplinaire se limite habituellement à l'apprentissage de la citoyenneté par l'acquisition de notions factuelles généralement en lien avec les institutions et les processus démocratiques sans en voir les effets sur le fonctionnement social et quotidien.

Plusieurs auteurs supportent plutôt l'approche disciplinaire (Audigier, Galichet, Kerr, Hébert) avec réserve toutefois, puisqu'ils conviennent que l'éducation à la citoyenneté doit prendre appui sur des connaissances, des savoirs essentiels, tout en reconnaissant que les connaissances s'avèrent insuffisantes pour éduquer à la citoyenneté car cette éducation nécessite que les élèves puissent exercer leurs habiletés sociales, s'engager, participer, échanger, argumenter, critiquer. Pour ce faire, le milieu scolaire offre très peu d'opportunité aux élèves car cela exige du temps, et le temps scolaire est déjà prescrit pour chaque discipline. Aussi, dans ce contexte de curriculum à facture disciplinaire et de temps prescrit par discipline, l'aspect expérientiel de l'éducation à la citoyenneté est très largement compromis. Il n'est pas étonnant que les écoles aient à planifier et organiser expressément des journées, des débats et des activités citoyennes pour promouvoir de façon concrète l'éducation à la citoyenneté.

La mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire soulève la difficulté de procéder à l'application d'une approche pédagogique où le discours et la pratique oeuvrent en tandem, permettant de concilier ces deux approches,

transversales et disciplinaires. Or, il apparaît très difficile de concilier ces approches qui s'avèrent toutes deux à la fois essentielles et complémentaires pour rendre réalisable l'éducation à la citoyenneté. Cette très grande difficulté constitue un défi important que pose cette éducation dans le cadre scolaire.

Le problème rencontré concerne donc le peu de compatibilité entre l'approche multidimensionnelle que requiert l'éducation à la citoyenneté et l'organisation du cadre scolaire. Oser et Reichenbach (2000), vont dans ce sens lorsqu'ils soutiennent que l'école est une structure plutôt peu démocratique car elle met en place des conditions plus ou moins subtiles de pseudo-participation qui finalement ne sont guère profitables à la cause de l'éducation à la citoyenneté.

Nous soulignons d'ailleurs que cet aspect problématique de la mise en application de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire avait déjà été soulevé par l'étude de Carter (1988). En effet, celle-ci concluait que:

« (...) the traditional public school organization is ill designed to fulfill its function of educating students for citizenship in a democratic republic. The study concludes that the organizational structure of the school inappropriately influences the public school's function of educating youth for citizenship and that creative and potentially effective citizenship education alternatives are usually destined to be defeated or diminished in their effect because they are not compatible with the underlying organizational structure ».

Plus près de nous encore, le CSÉ (1998) soulignait que " *le concept d'éducation à la citoyenneté est si polymorphe voire ambigu, qu'on peut s'interroger sur la préparation des enseignants à mettre en œuvre une telle perspective* ". En fait, le CSÉ questionnait le « comment d'une mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté » dans

le cadre scolaire actuel compte tenu des différents aspects problématiques qu'elle présente.

Nicolet (1999) relève un autre aspect fort problématique de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté qui semble commun à plusieurs systèmes éducatifs. En ce sens, il affirme que les enseignants n'ont jamais été préparés à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et que leur manque de formation est éloquent.

Finalement, la mise en œuvre soulève inévitablement la question de l'évaluation. Sur ce point, Sears et al. (2000) affirment que cet aspect demeure très problématique pour l'éducation à la citoyenneté. Sur ce point, ils mentionnent :

« (...), d'une part, les enseignants sont aux prises avec un concept extrêmement polymorphe et d'autre part, il y a peu d'indicateurs quant aux manières et aux façons de l'enseigner efficacement et encore moins d'en faire l'évaluation. »

Les différents aspects problématiques permettent de comprendre davantage le sens qu'accordaient les experts réunis à Strasbourg (1997) lorsqu'ils affirmaient que l'éducation à la citoyenneté pose un grand défi pédagogique. Il y a consensus sur la nécessité d'éduquer à la citoyenneté, cependant la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté pose un certain nombre de difficultés. Les propos de Duerr et al. (1999), résument bien cette vision élargie de l'éducation à la citoyenneté :

« En matière d'apprentissage de la citoyenneté démocratique, il n'existe pas, à ce jour, de stratégie largement agréée de suivi, de contrôle et d'évaluation de programmes, des matériels, des pratiques enseignantes ou des résultats obtenus par les élèves. Les rapports nationaux sur les systèmes éducatifs n'apportent aucune information sur les résultats des élèves en matière d'instruction civique que si cette discipline est obligatoire - et, en l'occurrence, l'information ne concernera que l'aspect

« acquisition de connaissances ». Il n'existe pas d'information sur une évaluation des programmes, sur la qualité du travail des enseignants, sur le climat régnant en classe et / ou dans l'établissement en général, ou encore sur d'autres aspects de la vie scolaire qui puisse donner la mesure de la réussite ou de l'échec des méthodes existantes en matière d'élaboration et de mise en œuvre de programmes et de matériels d'enseignement / d'apprentissage dans le domaine de la citoyenneté démocratique ». (Conseil de l'Europe, 1999. p.26)

Force est de constater que la situation générale de l'éducation à la citoyenneté est très disparate d'un pays à l'autre. Cela s'explique, puisque le concept de citoyenneté qui constitue l'assise de cette éducation ne fait pas l'objet de définitions consensuelles et unanimes; parce que les systèmes éducatifs éprouvent des difficultés à développer des programmes d'éducation à la citoyenneté qui prennent en compte toutes les dimensions et composantes de la citoyenneté; parce que sa mise en œuvre requiert une approche peu compatible avec le cadre scolaire et finalement parce que son enseignement et son évaluation posent toujours problème.

1.2 LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Au Québec, l'éducation à la citoyenneté telle qu'on la retrouve aujourd'hui découle principalement de la problématique de l'interculturalité, d'un long cheminement au regard des préoccupations concernant l'intégration des immigrants à la société québécoise et des diverses préoccupations civiques telles que la désaffectation des jeunes à l'égard du politique, l'accent indûment mis sur les droits aux dépens des responsabilités, le développement de nouvelles solidarités et la promotion de la civilité (McAndrew, 2001).

On pourrait remonter assez loin, mais un point tournant majeur se situe en 1997, lorsque le ministère s'engageait à rendre obligatoire dès le deuxième cycle du primaire un cours d'Histoire et d'Éducation à la citoyenneté. D'une part, cet

engagement du gouvernement s'inscrivait dans la poursuite des orientations de la Commission des États généraux sur l'éducation et d'autre part, il visait à corriger l'absence de cours dans ce domaine dans le curriculum officiel. Ce manque de cours avait été clairement relevé dans le projet de politique **Une école d'avenir, Intégration scolaire et éducation interculturelle** (1997). En d'autres mots, les préoccupations de l'intégration scolaire des immigrants et de l'éducation interculturelle ont été le ferment et le substrat de l'éducation à la citoyenneté. En ce sens, le CSÉ précise :

« D'une certaine façon, l'éducation à la citoyenneté faisait partie du champ nommé éducation interculturelle. Graduellement, les recherches et les réflexions prenant comme point de départ la diversité résultant de l'immigration ont élargi leur perspective pour s'articuler aux questions plus vastes liées à la citoyenneté ou à l'éducation à la citoyenneté ». (CSÉ, 1998, p.20)

Ainsi, l'éducation interculturelle, comprise comme une sorte de *vivre ensemble* dans une société francophone, démocratique et pluraliste, exige l'éducation à la citoyenneté. Selon Arellano (2001), nous serions passés de la problématique de l'interculturalité à la problématique de l'éducation à la citoyenneté

Il importe de rappeler à ce propos qu'en 1997, McAndrew et Tessier réalisaient une enquête afin de dégager la situation de l'éducation à la citoyenneté qui prévalait dans le milieu scolaire québécois et procédaient à deux études dont la première consistait en une analyse de contenu des programmes d'études québécois jugés les plus contributifs en matière d'éducation à la citoyenneté alors que la deuxième s'appuyait sur des données récoltées par l'entremise d'un questionnaire auprès des répondants dans les commissions scolaires du Québec concernant les initiatives prise localement en matière d'éducation à la citoyenneté ainsi que l'opinion des principaux porteurs de dossiers. Cette deuxième étude s'adressait aussi à des commissions scolaires de

l'Ontario afin de permettre des comparaisons au regard de la place accordée à l'éducation à la citoyenneté.

La première étude examinait les programmes d'études selon deux visées ou approches fondamentales de l'éducation à la citoyenneté soient : *l'adaptation de l'élève à la société* et celle de la *transformation sociale*. Dans la première approche, celle de l'adaptation à la société, les auteures réfèrent à l'intériorisation des règles et des droits individuels et collectifs ainsi qu'à la connaissance des institutions et de l'héritage culturel de la société dans laquelle les élèves ont à s'insérer. Cette approche renvoie donc principalement aux connaissances des institutions, de différentes Chartes, au fonctionnement du régime démocratique, etc. De ce fait, elle concerne le développement des valeurs de respect, tolérance, ainsi que d'habiletés intellectuelles de compréhension. Pour ce qui est de la seconde, celle de la transformation sociale, on réfère au développement du jugement, de l'esprit critique, des habiletés reliées à la communication, à la négociation des conflits et finalement à la participation.

De cette étude, il ressortait qu'au primaire plus qu'au secondaire, les objectifs des programmes favorisaient avant tout l'approche de l'adaptation à la société, qu'on accordait très peu d'importance au rôle du débat dans le processus démocratique et finalement que les différents programmes ne permettaient pas réellement d'aborder la situation contemporaine d'autres sociétés occidentales et surtout non occidentales.

Quant à l'enquête, celle-ci dégagait plusieurs autres constats dont un, qui révélait que la situation de l'éducation à la citoyenneté au Québec était ambiguë à la fois à cause du caractère polysémique du concept, mais aussi parce que les documents officiels ne permettaient guère d'appréhender une réalité complexe et multiforme. (p.64). Un autre constat était à l'effet que plusieurs éléments de l'éducation à la citoyenneté se retrouvaient déjà dans les projets éducatifs. Cependant ces *éléments* n'étaient pas clairement identifiés et les effets encore moins.

« Il faut sensibiliser les enseignants et les directions d'école au fait qu'il doit y avoir cohérence entre le vécu dans l'école, dans les classes, et le contenu de cette matière puisque, bien que les projets éducatifs des écoles en général contiennent déjà beaucoup de ces éléments ainsi que les programmes de morale et de formation personnelle et sociale, on en cherche souvent les effets.» (MEQ, 1998, p.71)

Celle-ci indiquait que, tant au Québec qu'en Ontario, l'éducation à la citoyenneté était une éducation diffuse, sans fil conducteur capable de permettre l'intégration des compétences en ce domaine dans un projet cohérent. (p.75). À la fin de l'étude, McAndrew et Tessier affirmaient que peu de choses étaient connues sur la manière dont se transmettait et était acquise cette éducation à la citoyenneté réelle et implicite en milieu scolaire, et qu'il y avait là nécessité de réaliser des recherches portant sur la mise en œuvre effective de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires. Kerr (2002), qui a réalisé une très vaste revue de la littérature sur l'éducation à la citoyenneté, arrive de son côté au même constat que McAndrew et Tessier (1997).

Au même moment, le CSÉ rendait public son rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, lequel rapport faisait valoir que la société québécoise, à l'instar de plusieurs autres sociétés démocratiques, vivait des situations qui remettaient en question la notion de citoyenneté notamment à cause de la réalité et de la problématique du pluralisme ethnoculturel, mais aussi en raison de spécificités propres au contexte québécois qui se caractérise par des enjeux de nature sociolinguistique et politique particuliers.

Parmi ces enjeux, on retrouve : la fragilité de la langue et de la culture françaises, la question nationale unique au Québec qui affecte la construction de l'identité collective chez toute personne vivant au Québec et finalement les rapports politiques avec le gouvernement fédéral qui déploie ses propres stratégies en vue de promouvoir

sa représentation de la citoyenneté. Ces enjeux, sociolinguistiques et politiques, spécifiques au contexte québécois, accentuent la polysémie du concept de citoyenneté, ce qui ne facilite pas son implantation et intégration dans les programmes scolaires.

D'un point de vue éducatif, le contexte québécois se démarque par la mise en oeuvre d'une réforme dans les écoles primaires et secondaires et l'application d'un nouveau programme de formation qui est formulé selon l'approche par compétences. Les principaux volets du programme de formation de l'école québécoise sont :

- les domaines généraux de formation qui renvoient à quelques grandes questions auxquelles les jeunes devront tôt ou tard faire face, et ces domaines sont porteurs de problématiques qui vont au-delà des frontières disciplinaires, (Morin, 2003) ;
- les compétences transversales à développer dans toutes les disciplines tout au long du curriculum ;
- les programmes disciplinaires et les différentes compétences à développer dans les différentes disciplines.

Les domaines généraux de formation sont de nature interdisciplinaire et leur intégration dans le programme de formation de l'école québécoise a pour but d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne. Ils visent donc le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève. Selon Morin (1999), « *les domaines généraux de formation, permettraient de relier les connaissances, à articuler et à organiser l'information sur le monde et à rendre évidente la relation entre le tout et les parties afin de relever les défis futurs de notre vie individuelle, culturelle, économique et sociale* ».

Ce programme de formation de l'école québécoise (2000) comprend cinq domaines généraux de formation dont : la santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre-ensemble et citoyenneté. Il est formulé selon l'approche par compétences disciplinaires et transversales et précise que « *les compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation. Finalement elles sont étroitement liées aux compétences disciplinaires puisque ces dernières les sollicitent à des degrés divers et en favorisent ainsi le développement¹* ».

La logique et la cohérence du Programme de formation de l'école québécoise se manifestent donc dans les liens qui peuvent être établis entre les trois éléments constitutifs du Programme de formation, à savoir : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Le domaine général de formation qui vise spécifiquement le *Vivre ensemble et citoyenneté* a pour intention éducative d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école, et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Ce domaine se préoccupe notamment de la formation :

- d'un citoyen ouvert entre autres au changement, à la diversité des interprétations, à la différence ;
- d'un citoyen éclairé et responsable, entre autres par l'apprentissage des opérations du jugement critique ;

¹ <http://programme.ecolequebecoise.qc.ca/asp/presentation.asp?page=\section7.xml>

- d'un citoyen démocrate entre autres par la connaissance des institutions et mécanismes politiques, des droits, des responsabilités et des libertés reconnues par l'État.

Au regard de l'éducation à la citoyenneté, le Programme de formation de l'école québécoise propose les trois axes de développement suivants :

- ◆ Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques.
- ◆ Engagement, coopération et solidarité.
- ◆ Contribution à la culture de la paix.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, *Enseignement primaire*, le domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté* renvoie entre autre au domaine d'apprentissage de l'Univers Social qui regroupe les disciplines : Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté. Le domaine de l'Univers social a pour objectif premier de permettre à l'élève de construire sa conscience sociale afin d'agir en citoyen responsable et éclairé alors que la Géographie, l'Histoire et l'Éducation à la citoyenneté visent le développement de trois compétences (PDFEQ, p.170) :

- Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

Dans ce Programme enfin, « l'éducation à la citoyenneté correspond à un apprentissage complexe qui fait appel à des compétences d'ordre personnel et social tout autant qu'à des compétences d'ordre intellectuel et auquel tous les programmes d'études doivent contribuer ». MEQ, p.269

Dans le programme de formation de l'école québécoise, l'éducation à la citoyenneté, se présente différemment selon que l'on examine le niveau primaire ou secondaire. Au niveau primaire, elle est davantage comme une préoccupation partagée par l'ensemble des programmes d'études et n'est pas considérée comme une discipline en soi, dans la mesure où elle ne possède pas de contenus notionnels spécifiques comme l'Éducation Civique en France, ou le Discovering Democracy et Civic Education Australien. Au niveau secondaire, elle occupe une niche curriculaire qu'elle partage avec l'Histoire. En contexte québécois, au niveau primaire, l'éducation à la citoyenneté semble davantage véhiculée selon une approche transversale que disciplinaire.

De plus, lorsque l'on examine la situation de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire québécois, on ne peut passer sous silence les propos de Mc Andrew (2001), qui signalait *que le type de « cocktail » qui prévaut en matière d'éducation à la citoyenneté dans divers établissements scolaires est encore difficile à évaluer.*

Ce qui ramène aux difficultés de l'éducation à la citoyenneté que le CSÉ (1998), avaient clairement relevées dans son rapport annuel (1998). Pour pallier ces diverses difficultés ou problèmes, le CSÉ affirmait miser beaucoup sur le projet éducatif pour que soit clairement affirmée la volonté institutionnelle d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au nombre de ses objectifs de formation et de mettre en place un environnement éducatif qui favorise l'apprentissage et l'exercice d'une citoyenneté active et responsable. Cependant le CSÉ admettait que le projet éducatif risquait aussi de devenir en quelque sorte un catalogue institutionnel de vœux pieux et d'arguments de promotion auprès des parents. Il reconnaissait donc que le projet éducatif impliquait une démarche qui exigeait de la détermination et qui s'inscrivait dans le long terme. En somme, pour le CSÉ, le projet éducatif pouvait contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. Cette orientation semblait logique puisque le projet éducatif et l'éducation à la citoyenneté ont, entre autres, pour but de

poser des valeurs communes dans le milieu scolaire et de mettre en place des moyens et mesures visant la formation du citoyen. Cependant, faire de l'éducation à la citoyenneté un élément central du projet éducatif pose problème, parce que plusieurs obstacles reliés à celui-ci ont été soulignés. Ceux-ci sont de divers ordres puisqu'ils relèvent autant de son peu d'impact et de sa difficile mise en œuvre dans le milieu, que de sa méconnaissance par les enseignants et de l'incompréhension des gestionnaires envers ce document. Concernant son impact dans le milieu, le document, **Jalons d'une école pour tous** (1995, p.31), mentionne que :

« (...), l'analyse d'une majorité de projets éducatifs actuellement vécus dans les écoles confirme qu'ils n'ont pratiquement aucun effet sur le quotidien de la salle de classe.»

Quant à la difficulté reliée à sa mise en œuvre, le document **Réaffirmer l'école**, (MEQ, 1997, p.47) mentionne :

« (...), l'organisation du temps (scolaire) engendre une vision linéaire, séquentielle, morcelée des apprentissages, voire de la formation et du développement personnel et que cela a un effet néfaste, non négligeable, sur les objectifs louables mais trop souvent reportés, de faire de l'école un milieu de vie et sur la réalisation de projets d'établissement ou projet éducatif.»

Concernant la méconnaissance du projet éducatif, le document **L'évaluation institutionnelle en éducation** (1999) précise :

« Enfin, il semble y avoir une certaine méconnaissance à l'égard de ce qu'est ou devrait être un projet éducatif dans un établissement, de son importance dans la gestion administrative et pédagogique de l'établissement, de ses liens avec la réalisation de la mission éducative locale, (...). »(CSÉ, 1999, p.35)

« (...), le projet éducatif serait un document institutionnel, encore peu répandu et généralement peu utilisé comme source de mobilisation des acteurs (...).» (CSÉ, 1999, p.71)

Dans le dossier sur les projets éducatifs, Henry (2001) mentionne :

« (...) que de multiples confusions fondamentales hypothèquent la mise en œuvre de ce dossier, et que faute d'outils efficaces, les gestionnaires ont souvent de la difficulté à savoir par quel bout prendre ce curieux animal.»

En d'autres mots, le projet éducatif semble avoir peu d'effet sur le quotidien de la salle de classe et sa mise en œuvre paraît très largement compromise par l'organisation scolaire. De plus, ce document semble peu connu et peu mobilisateur dans le milieu en plus de susciter beaucoup de scepticisme quant à son utilité réelle.

Considérant l'importance accordée au projet éducatif dans le milieu scolaire; devant les nombreux obstacles que présentent l'élaboration et la mise en œuvre du projet éducatif ; devant l'implantation récente de l'éducation à la citoyenneté dans le programme de formation de l'école québécoise, il y a lieu de vérifier la pertinence de la position du CSÉ, qui vise à faire du projet éducatif un instrument privilégié pour relever le défi que pose l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire, d'autant plus qu'actuellement aucune étude ne démontre l'apport véritable du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté et les liens entre projets éducatifs et éducation à la citoyenneté.

CHAPITRE DEUXIÈME

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre a pour objet d'exposer le cadre conceptuel qui sous-tend notre recherche. L'éducation à la citoyenneté étant un élément central de notre recherche, nous ne pouvions faire l'économie de revisiter le concept de citoyenneté par un survol historique et d'en présenter divers aspects avant d'examiner l'éducation à la citoyenneté.

Ce chapitre s'articule autour de trois grands éléments : citoyenneté, éducation à la citoyenneté et projet éducatif. Il termine par nos questions spécifiques de recherche et la formulation de notre question générale.

2.1 LE CONCEPT DE CITOYENNETÉ

Comme mentionné au chapitre précédent, ce concept multidimensionnel fait l'objet d'une pluralité de définitions. Pourtant, cela n'a pas toujours été le cas. Nous débuterons par quelques repères historiques, et poursuivrons en présentant certaines conceptions, dimensions et composantes de la citoyenneté.

2.1.1 L'évolution du concept à travers l'histoire

L'apparition de la notion de citoyenneté remonte à la Grèce antique. Dans les Cités-États grecques, les personnes qui bénéficiaient de certains droits particuliers dans la société avaient statut de citoyen. En échange de ces droits, les citoyens acceptaient de contribuer à la gestion de la collectivité. Chez les grecs, la citoyenneté pouvait être saisie à travers les rapports qui liaient le citoyen à sa cité, ou à son État-Nation. Il se comprenait aussi à travers le concept de démocratie, c'est-à-dire par la participation aux affaires de la collectivité (engagement, implication, participation aux prises de

position, argumentation et débat). En Grèce, la citoyenneté se dit « *politeia* », ce qui signifie à la fois : constitution, citoyenneté et ensemble des citoyens. L'histoire nous enseigne que la citoyenneté grecque présentait les aspects importants suivants :

- La citoyenneté supposait l'égalité entre citoyens et celle-ci n'était pas nécessairement sociale car elle était une égalité devant la loi : l'isonomie.
- Seule une infime minorité des habitants de la cité disposait de la citoyenneté. Les citoyens constituaient une sorte de corporation chargée de la fonction politique, tandis que d'autres fonctions pouvaient être assumées par d'autres groupes.
- La citoyenneté grecque n'était pas intégrative. Elle était donc fermée et ne visait pas à assimiler des esclaves affranchis ou des étrangers.
- La citoyenneté grecque concernait la cité, laquelle était associée à un territoire, un lieu donné.

Ces éléments montrent à quel point est fondée la formule d'Aristote selon laquelle « *c'est en effet l'unité du lieu qui fait l'unité de la cité et les citoyens sont ceux qui ont en commun leur unique cité* ». Cette citoyenneté reposait sur le principe du droit du sol (*jus soli*). À Athènes, les luttes pour l'accès à la terre ont conduit à la mise en place de la démocratie, c'est-à-dire, à la création d'un espace politique ouvert au plus grand nombre.

La citoyenneté romaine différait de la citoyenneté grecque en ce sens qu'elle était plus identitaire et permettait à celui qui en était titulaire de recevoir une protection, notamment en faisant appel, en cas de condamnation, au peuple sous la République, à l'empereur sous l'empire. De plus, la citoyenneté romaine était intégrative. Concernant la *Civitas Romanorum*, on peut constater que la possibilité d'être propriétaire foncier constitue un élément important qui confère la citoyenneté mais aussi la liberté individuelle. C'est aussi le temps où le citoyen est le souverain en ce

qu'il est maître de la terre, donc du territoire et conséquemment, du territoire civique. Un autre aspect de la citoyenneté romaine est que l'acte civique fondamental réside dans la faculté d'être appelé sous les armes et de participer aux cultes publics. Certains diront que c'est l'âge du *paysan-soldat-citoyen*.

Les citoyennetés grecque et romaine renvoyaient donc à une propriété foncière, un territoire, un lieu, généralement une cité, mais aussi à un espace civique, à la liberté individuelle, à la participation politique, au privilège d'être appelé sous les armes et à la participation aux cultes.

À la fin du monde antique, la citoyenneté s'est étiolée et a perdu son sens. Elle disparaît pendant une assez longue période pour réapparaître avec le mouvement communal des 12^e et 13^e siècles. Les habitants libres des villes qui participent à ce mouvement prennent le titre de citoyen (*cives*). Mais cette citoyenneté à l'échelon local va s'essouffler, même si le terme de citoyen subsistera. À partir de la seconde moitié du 17^e siècle, le débat sur la citoyenneté reprend. C'est le philosophe anglais Thomas Hobbes qui définit le citoyen comme le membre d'une communauté politique. Cette citoyenneté visait à acquérir la sécurité au sein d'une communauté soumise au pouvoir absolu du souverain (*Le Leviathan*, 1651).

Puis, à la moitié du XVIII^e siècle, *L'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert apporte une définition différente du citoyen : « C'est celui qui est membre d'une société libre de plusieurs familles, qui partage les droits de cette société, et qui jouit de ses franchises ». Par franchises, on entend privilèges, coutumes et une certaine immunité. En 1762, Jean-Jacques Rousseau, dans *Le Contrat Social*, tout en faisant un retour aux sources antiques de la citoyenneté, fournit une définition de ce terme : le citoyen est entendu dans un sens participatif et actif ; être citoyen n'est pas seulement un titre qui procurait des privilèges, mais c'était aussi la possibilité de participer aux affaires publiques. C'est aussi dans la seconde moitié du 19^e siècle que

l'on a distingué les notions de nationalité et de citoyenneté, la première étant le lien d'un individu à un État, la seconde signifiant l'égalité devant la loi et la participation aux affaires publiques.

À titre d'exemple, rappelons qu'avant 1947, la citoyenneté canadienne n'existait pas du fait des liens coloniaux étroits qui unissaient le Canada à la Grande-Bretagne. Ainsi, les habitants du Canada avaient statut, officiellement, de sujets britanniques. Ce n'est qu'en avril 1946 que la Loi concernant la citoyenneté, la nationalité et la naturalisation ainsi que le statut des étrangers a été présentée au Parlement. En plus d'établir le statut de *citoyen canadien*, cette loi apportait une solution à un certain nombre de problèmes qu'avait posés auparavant la législation sur l'immigration. Par exemple, tous les Canadiens obtiendraient dorénavant de façon automatique le droit d'entrer au Canada. Chose particulièrement importante, par cette loi, les femmes mariées seraient considérées comme des personnes totalement indépendantes, alors qu'avant, le statut juridique d'une femme était fonction de celui de son époux. Le Canada a ainsi acquis à l'échelle internationale une réputation de leader dans l'élargissement des droits des femmes.

Dans son essai sur *La citoyenneté et la classe sociale*, Marshall (1950), définit la citoyenneté comme un statut conféré à ceux et celles qui sont des membres à part entière d'une communauté. Tous ceux et celles qui jouissent de ce statut sont égaux par rapport aux droits et responsabilités qu'entraîne ce statut.

Dans les citoyennetés modernes donc, le citoyen apparaît comme l'individu conscient d'appartenir à une communauté. En cette fin du XX^e siècle, beaucoup de considérations sont émises sur la citoyenneté. Patrice Meyer-Bisch et al. (1999) ont réfléchi sur ce qu'ils appellent « les citoyennetés modernes ». Ils considèrent que c'est un concept ayant une double logique : en extension et en limitation.

- La citoyenneté est un concept en extension, dans la mesure où elle indique qu'un individu peut toujours participer à plus de responsabilités.
- Elle est un concept en limitation, dans la mesure où elle indique que chaque pouvoir doit être limité par des contre-pouvoirs.

Concernant les citoyennetés modernes, ces auteurs font remarquer que :

« Dans la crise de croissance des démocraties, secouant non seulement celles qui naissent ou renaissent ici et là, mais aussi celles qui sont le fruit d'une longue tradition, il s'agit de développer ce qu'il est convenu de nommer de « nouvelles citoyennetés ». Par cette expression, on entend généralement le développement de la participation des personnes et des communautés à l'intérêt général au-delà des formes étatiques (élections, votes, droit d'être élu) et des protestations publiques dans la rue ou les médias. En dehors de cette expression formelle, il reste au citoyen la possibilité de participer aux associations syndicales et politiques et de s'exprimer en utilisant les moyens qui sont à sa disposition par la presse, dans la rue, sur le lieu de travail. Les nouvelles citoyennetés sont le développement de la société civile et se constituent au sein des entreprises, des associations d'intérêt général, sur les lieux de consommation et d'habitation, dans les associations scientifiques, les universités et les écoles ». *Patrice Meyer Bisch, La culture démocratique, un défi pour les écoles, 1995.*

Pour Meyer-Bisch et ses collaborateurs, la citoyenneté est la capacité qu'a l'individu de reconnaître les valeurs éthiques fondamentales, d'effectuer ses choix et d'agir dans ce respect avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé.

Des auteurs tels Audigier (1999), Segal (1999), Mogniotte (1999) s'accordent pour dire que la notion traditionnelle de la citoyenneté est devenue trop statique et qu'il faut opter pour une définition plus dynamique, davantage flexible, surtout dans un contexte de mondialisation, mais aussi de prise en compte de la régionalisation. Pour eux, la notion de citoyenneté ne doit pas être conçue comme étant un « statut »

étroitement défini uniquement en fonction des droits et devoirs mais bien comme une « relation dynamique » qui reflète bien la façon dont les gens vivent ensemble dans un monde de plus en plus complexe. Ces auteurs considèrent que l'existence d'un nombre grandissant de sociétés multinationales et polyethniques, l'accroissement de l'immigration et l'internationalisation de la mobilité de la main d'œuvre, remettent en cause une citoyenneté homogène définie selon l'appartenance ethnique, linguistique et culturelle. L'idée que la citoyenneté reflète les nouveaux courants de pouvoir, d'autorité et de nécessité, commence à chambarder la notion traditionnelle de citoyenneté. Les propos de ces auteurs rejoignent essentiellement le point de vue de Duerr et al. (1999) qui précisent que la notion de citoyenneté démocratique dépasse la simple idée de « droits et responsabilités » fixés officiellement par la loi. Elle recouvre également un potentiel important de relations entre les individus, les groupes, les associations, les organisations et les collectivités. Les nouvelles citoyennetés s'élaborent maintenant dans un contexte de droits sociaux et légaux élargis qui tente de concilier le respect dû aux originalités culturelles et aux convictions communes et partagées (Mougniotte, 1999).

Pour conclure, que pouvons-nous retenir de ces quelques repères historiques et de ce bref survol présentant l'évolution du concept de citoyenneté ? D'abord que la citoyenneté impliquait l'enracinement, la territorialisation et la liberté individuelle. Les citoyennetés antiques permettaient aux hommes libres de participer à la vie de la cité alors que dans les citoyennetés contemporaines et modernes, cette participation s'est modifiée car elle ne se fonde plus seulement sur la liberté individuelle que conférait la possession de propriétés foncières. Les citoyennetés antique, contemporaine et moderne renvoient toujours à des droits et des devoirs, à la participation et l'implication des citoyens, mais aujourd'hui, le concept de citoyenneté ne fait plus seulement et uniquement référence au droit de vote et à la participation politique puisqu'il réfère également aux droits civils et sociaux qui se rapportent au bien-être et à la sécurité des citoyens. Malgré son évolution, la

citoyenneté demeure toujours en lien avec un pays, un État, une nation ou un territoire. Le citoyen est toujours de quelque part et c'est même cette prise de possession d'un lieu qui fait de lui quelqu'un qui a des droits et qui peut les mettre en œuvre, qui en somme, le consacre citoyen. Établi et institué citoyen, il possède des droits, des privilèges et peut exercer ceux-ci dans la cité. Membre reconnu de l'État, il a droit de parole et peut influencer les décisions politiques, juridiques, militaires, religieuses. Il a accès aux divers privilèges que l'État lui confère en tant que citoyen.

Le statut de *citoyen légal* subsiste donc toujours et l'histoire nous montre que nous sommes passés d'une citoyenneté territoriale, à une citoyenneté sociale avec comme constantes, les nécessaires participation, implication et engagement du citoyen. Les bases modernes de la citoyenneté démocratique trouvent davantage leur expression dans la démocratie pluraliste et les droits de la personne.

Le sens accordé à la citoyenneté s'est transformé et évolue sous l'influence conjuguée de profondes transformations économiques, politiques, sociales. L'histoire nous rappelle constamment que la citoyenneté est un concept en construction permanente, en réélaboration constante, qu'il évolue au gré des sociétés et que nul ne peut prétendre en détenir la vérité conceptuelle. Définir avec précision ce concept est mission impossible car il est loin d'avoir une signification stable et partagée tant il est multiforme et complexe. À ce sujet Audigier (2000) mentionnait :

« Il en est de la citoyenneté comme de la plupart des concepts de sciences sociales, nécessairement et heureusement ouverts à toutes les expériences et constructions que nous rangerons sous ce mot, ouverts à nos débats et à nos inventions. Nous sommes donc obligés de faire dans l'à-peu-près, situation réjouissante mais aussi contraignante. »

Vu sous cet angle, il y a lieu d'analyser ce concept de citoyenneté en considérant les conceptions auxquelles il renvoie, ses différentes composantes et les domaines qu'il recouvre. Nous débuterons donc l'analyse en tentant d'établir la signification de ce concept.

2.1.2 Multidimensionalité du concept de citoyenneté

Comme nous l'avons démontré précédemment, on parle de citoyenneté depuis fort longtemps et, aujourd'hui encore, sa signification n'est toujours pas consensuelle. Dégager la signification que recouvre la citoyenneté à l'ère de la mondialisation et de la régionalisation, c'est envisager une réflexion à la fois juridique et politique, ancrée dans un espace géographique et dans une période historique déterminés. La notion de citoyenneté est complexe car elle touche plusieurs domaines et traite de questions d'identité nationale, des droits de la personne, des modes d'appartenance, des responsabilités envers autrui et envers l'État, des relations entre citoyens de même qu'entre l'État et ses citoyens. Analyser le concept de citoyenneté, c'est accepter de s'ouvrir à un concept multidimensionnel, ayant diverses composantes, présentant une grande diversité de conceptions et de grands axes de significations.

2.1.2.1 *Significations de la citoyenneté*

Définir le concept de citoyenneté peut-être relativement facile si l'on s'en tient uniquement à l'aspect juridique qui précise que la citoyenneté désigne *le statut légal de citoyen*. Entrevue sous l'angle de la lunette légaliste, la signification accordée à la notion de citoyenneté couvre un registre conceptuel assez large qui englobe une panoplie de droits civiques, politiques, sociaux, économiques et culturels. Mais, par-delà les discussions autour des droits et des obligations de la citoyenneté, celle-ci renvoie aussi à un sentiment d'appartenance que ressentent les individus à l'égard de la communauté à l'intérieur de laquelle ils évoluent. La citoyenneté concerne

généralement une identité nationale ou particulière et renvoie à un espace territorial historique.

Hébert (2002) affirme que la citoyenneté est une *notion normative issue d'une perspective morale* qui définit qui nous sommes et connote généralement une certaine idée du *vivre ensemble*. Pour cette auteure, ce n'est pas la définition légale de la citoyenneté qui pose problème, mais plutôt une certaine idée normative de ce que doit être un bon citoyen, une notion qui varie selon l'époque, la culture, le sexe, les valeurs sociales et personnelles et les principes politiques.

Le sens accordé à la notion de citoyenneté varie selon que l'on s'appuie principalement sur les droits, devoirs et pouvoirs du citoyen ou que l'on se fonde sur les actions du citoyen dans la vie sociale, ses liens avec les autres membres de la collectivité, sa participation, son implication et son engagement dans la sphère civique. Dans le premier cas, on réfère surtout au statut légal du citoyen alors que dans le second cas, la notion de citoyenneté revêt le sens de citoyen du monde. La notion de citoyenneté se présente donc sous des conceptions différentes selon l'angle abordé.

2.1.2.2 *Les conceptions de la citoyenneté*

L'imagination politique occidentale contemporaine renvoie à deux grandes conceptions idéales de la citoyenneté : la conception *libérale* et la conception *républicaine*. En plus de ces deux grandes conceptions, la littérature indique aussi les conceptions dites : *civile différenciée* et *unitaire nationale*.

Abordons en premier la conception libérale qui fut suggérée par Locke. Celle-ci renvoie à un citoyen titulaire de droits inaliénables que le pouvoir politique ne saurait annuler. Cette conception met principalement l'accent sur la dimension juridique car

les droits de l'individu sont au premier plan. Elle implique que le citoyen peut délibérer et porter un jugement critique sur le fonctionnement de l'État (Truchot, 1999). Cette conception accorde une grande place à la sphère privée, dominée non pas par la quête d'un bien commun mais plutôt par la recherche d'intérêts particuliers. Dans un tel contexte, le citoyen est avant tout le détenteur de certains droits garantis par l'État qui lui permettent de participer à la chose politique. Ces droits ont essentiellement pour fonction de lui garantir une sphère d'activité libre et autonome à l'intérieur de laquelle il peut chercher à réaliser sa propre conception de la vie bonne. La conception de la liberté du citoyen qui en émane est au coeur même de nos institutions libérales et démocratiques modernes : *est libre celui ou celle qui possède des droits, et qui est protégé par son État dans la possession de ses droits*. Cette conception protège donc 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 (Pagé, 2000). Dans cette conception, la participation et l'implication du citoyen sont confinées à la sphère civique et, conséquemment son identification à la collectivité politique nationale est faible. Comme le mentionne Pagé, si son sentiment d'appartenance à la collectivité est faible, en revanche, il a une forte identification à une ou des identités distinctives, particulièrement celles qui protègent les droits individuels. Le régime de droits est important car il garantit les droits individuels et la liberté de vivre cette identité (minoritaire) en toute quiétude.

De son côté, la conception républicaine prône une inversion des priorités de la conception libérale. Dans cette conception, le bon citoyen est celui qui respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne, drapeau, etc.). Le citoyen recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à s'engager dans une « guerre juste » et à se battre pour défendre sa patrie (Truchot, 1999). Selon la conception républicaine, le citoyen idéal s'identifie pleinement au

bien commun, prend une part active à en délibérer avec ses concitoyens, et participe de manière non moins active à sa mise en oeuvre. Il en découle une conception de la liberté du citoyen qui consiste à pouvoir participer, dans des conditions d'égalité, à un projet politique commun. Tout en reconnaissant les droits individuels, cette conception met davantage l'accent sur la participation directe du citoyen à la délibération collective et sur sa participation active à la poursuite du bien commun (Pagé, p.45). Elle implique un sentiment d'appartenance très élevé à la communauté politique, de fortes identifications à des identités particulières, un fort appui au régime de droits qui garantit l'égalité et la participation civique est très forte.

Ces deux grandes conceptions se distinguent par l'importance qu'elles accordent aux droits individuels et collectifs, mais aussi par l'identification et l'appartenance à la société civile. Ces deux façons d'aborder la citoyenneté illustrent bien l'existence d'une tension permanente entre l'État et les individus. Comme le souligne Bîrzéa (1996, p.16) : « À concevoir dans la perspective de l'État, la citoyenneté signifie loyauté, participation et service au bénéfice de la collectivité. À replacer dans la perspective de l'individu, la citoyenneté se traduit par la liberté, l'autonomie et le contrôle politique des pouvoirs publics » et, ajoute-t-il, « Ce sont là les deux versants inséparables de la citoyenneté ». Cette tension entre les libertés individuelles et le bien commun, entre les revendications particularistes et les valeurs universelles est à la base même de la démocratie.

En somme, les conceptions libérale et républicaine évoquent le statut légal du citoyen avec sa panoplie de droits civiques, politiques, sociaux, économiques et culturels. Elles soulignent toutes deux l'importance du régime effectif de droits qui garantit tant les droits individuels que collectifs. Toutefois l'implication et l'engagement du citoyen varient grandement selon que l'individu y voit son bien personnel ou le bien collectif.

Dans son cadre conceptuel, Pagé (2000) fait état de deux autres conceptions de la citoyenneté : la citoyenneté *civile différenciée* et la citoyenneté *unitaire nationale*. Ces deux citoyennetés, contrairement aux citoyennetés précédentes, ne se fondent pas nécessairement sur les notions de droits et de devoirs mais davantage sur les concepts d'implication, d'engagement, de participation, de majorité, d'intérêt et de bien collectif.

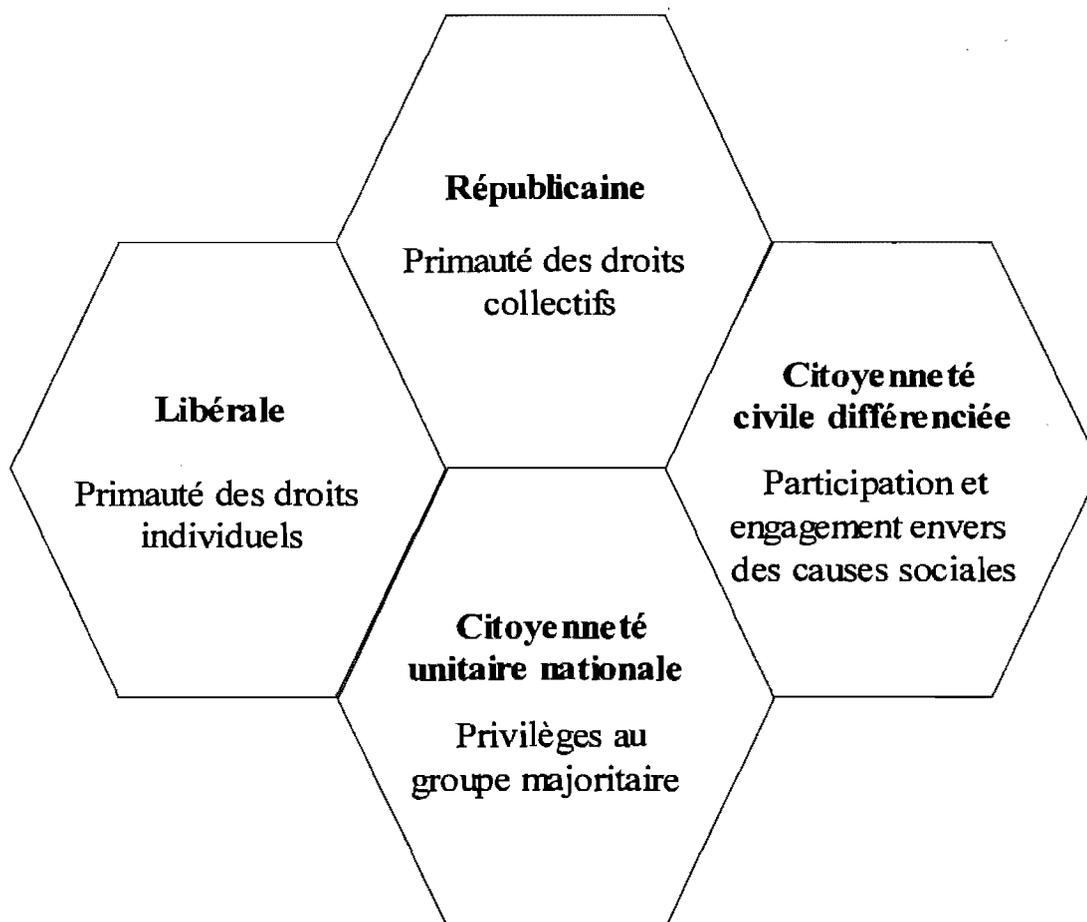
Pour ce qui est de la citoyenneté civile différenciée, celle-ci renvoie surtout à l'implication du citoyen face à des causes sociales. Elle révèle une conception caractérisée par une faible identification à la collectivité nationale. Cette citoyenneté s'appuie sur l'engagement de la personne dans la société et met 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. C'est une citoyenneté qui reconnaît le citoyen engagé dans sa collectivité.

L'autre conception, la citoyenneté unitaire nationale a pour socle les notions de majorité, de groupes majoritaires. Donc, elle considère principalement l'appartenance de l'individu à une nation ou au groupe majoritaire et n'accorde le statut de citoyen et les privilèges qui en découlent qu'aux membres du groupe majoritaire ou dominant qui la constitue et à ceux qui acceptent d'y adhérer. La conception nationale unitaire 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. Dans cette conception, les droits collectifs ou individuels ainsi que l'engagement deviennent secondaires.

En somme, les conceptions civile différenciée et unitaire nationale constituent des conceptions citoyennes qui rejoignent les propos d'Audigier (1999), de Segal (1999)

et de Mougnotte (1999) qui considèrent que la citoyenneté doit davantage prendre appui sur des assises qui ne réfèrent pas nécessairement aux droits et au statut de citoyen légal mais bien au statut de citoyen du monde, de citoyen dans le monde.

Figure 2.1
Différentes conceptions de la citoyenneté selon
Le cadre conceptuel de Pagé et Gagnon



2.1.2.3 *Composantes de la citoyenneté*

Les différentes conceptions dont nous venons de faire état réfèrent toutes aux droits collectifs et individuels du citoyen, à sa participation et son engagement dans la vie civile, aux privilèges que confère la majorité. Ces éléments qui distinguent les conceptions entre elles constituent des composantes de la citoyenneté telles qu'on les retrouve dans le cadre conceptuel proposé par Pagé et Gagnon (1999).

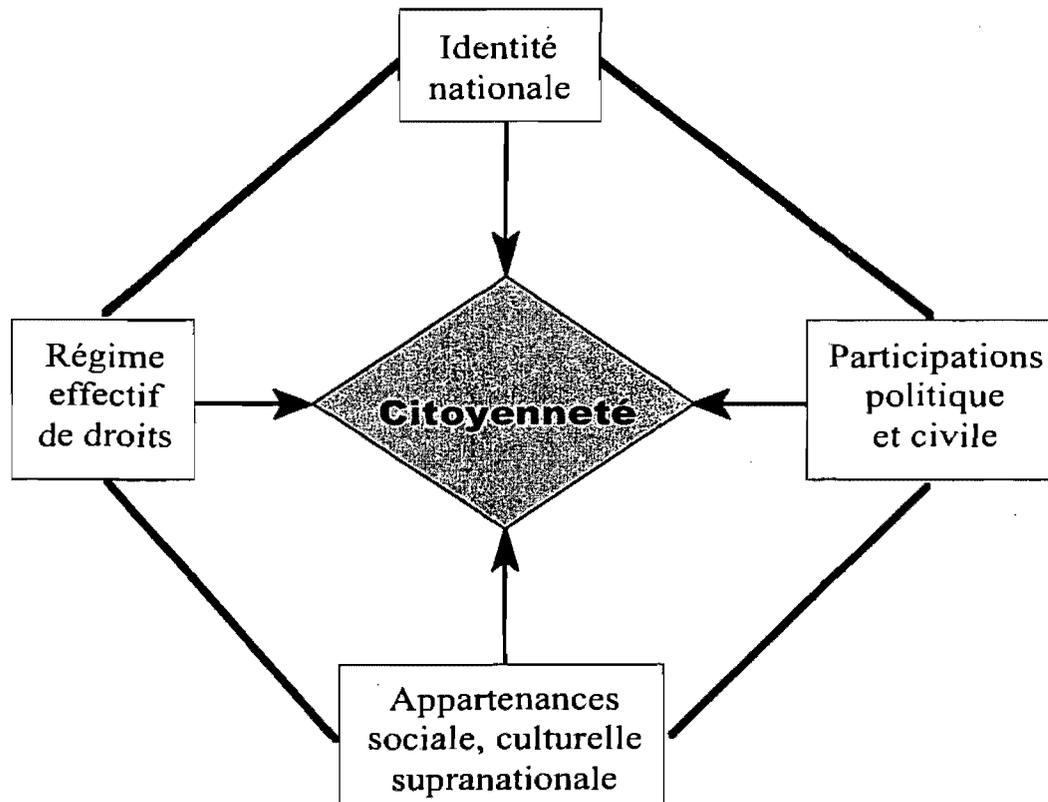
Pour ces auteurs, la citoyenneté inclut les composantes suivantes :

1. L'identité nationale : elle réfère à l'identité collective d'une communauté politique et comprend un ensemble de caractéristiques que tous les citoyens sont invités ou incités à partager ;
2. les appartenances sociale, culturelle et supranationale : elles réfèrent au fait que les citoyens peuvent se définir par une ou des appartenances particulières à l'intérieur de la société ;
3. le régime effectif de droits : il vise à assurer l'égalité des citoyens dans les démocraties libérales ;
4. la participation politique et civile : elle rassemble les actions, compétences et dispositions que l'on attend du citoyen et par lesquelles il manifeste son engagement dans la gouverne de la société dont il est citoyen.

La figure suivante permet de saisir comment les différentes composantes sont en lien avec la citoyenneté selon le cadre de Pagé et Gagnon (1999).

Figure 2.2

Composantes de la citoyenneté selon le cadre conceptuel de Pagé et Gagnon



En d'autres mots, les appartenances et l'identité du citoyen se rapportent à ses liens avec les autres membres de la collectivité. Le régime effectif de droit réfère aux droits, devoirs et pouvoirs du citoyen et est un élément commun auquel se rapportent les conceptions libérales et républicaines car elles se fondent sur les droits des individus et la participation politique et civile du citoyen. Ces composantes de la citoyenneté sont en quelques sortes indissociables des conceptions de la citoyenneté.

Outre le fait que les diverses conceptions de la citoyenneté présentent plusieurs composantes, certains auteurs dont Hébert (Canada, 2002), Veldhuis (Conseil de

l'Europe, 1999) et Xypas (France, 2003) soutiennent que la citoyenneté comporte aussi de grands axes de signification ou domaines. Dans le cadre de cette recherche, nous examinerons les domaines proposés par trois auteurs car ils font un tour d'horizon reflétant assez fidèlement la littérature actuelle sur le sujet. Les domaines de la citoyenneté constituent notre prochain point.

2.1.2.4 *Domaines de la citoyenneté*

Pour Hébert (2002), la citoyenneté comprend les domaines civil, culturel, politique, socio-économique. Veldhuis évoque les domaines social, culturel, politique et juridique, et économique. Quant à Xypas (2003), il soutient que la citoyenneté comporte les domaines affectif, éthique, politique et juridique. Les domaines politique et juridique sont conjoints à tous les auteurs.

Le domaine civil, qu'évoque Hébert (2002), se rapporte à une façon de vivre en vertu de laquelle les citoyennes et citoyens définissent et poursuivent des objectifs communs reliés à une conception démocratique de la société. Le domaine définit les valeurs fondamentales collectives, les limites du pouvoir décisionnel gouvernemental par rapport au citoyen individuel, ainsi que les droits des associations et des groupes d'intérêt privé. Il comprend le droit de parole, l'égalité aux yeux de la loi ainsi que la liberté d'association et l'accès à l'information.

Chez Veldhuis, le domaine civil est absent, toutefois il souligne un domaine social qui réfère aux relations entre individus et société, au rapport de loyauté et de solidarité entre les membres de la société.

Le domaine culturel est présent chez Veldhuis(1999) et Hébert (2002), Chez cette dernière, ce domaine se rapporte à la façon dont les sociétés prennent en compte leur diversité culturelle croissante. Ce domaine comprend aussi la quête d'une

reconnaissance des droits collectifs des minorités. Veldhuis va dans le même sens qu'Hébert, mais il ajoute que ce domaine consiste également en une prise de conscience d'un patrimoine culturel commun. Il l'associe aussi à une reconnaissance des droits collectifs des minorités.

Le domaine politique se retrouve chez tous les auteurs et cela s'expliquerait par le fait que certaines significations modernes de la citoyenneté nous ont été léguées par l'Antiquité gréco-romaine. La principale caractéristique de ce domaine consiste dans la participation au pouvoir dans le cadre de la démocratie directe. Le domaine politique est au cœur même de la citoyenneté. Pour Hébert, il est associé au droit de vote, de participation politique et il a trait aux devoirs et droits des citoyennes et citoyens au sein du système politique. Les élections libres sont un aspect clé de ce domaine de la citoyenneté, de même que le droit de se porter candidat à un poste politique. Pour sa part, Veldhuis associe les domaines politique et juridique parce que les droits et les obligations du citoyen prennent appui sur le juridique. Quant à Xypas (2003), il définit le domaine juridique comme l'ensemble des droits et des devoirs qui lient de manière réciproque un État à ses habitants. Dans ce sens, la citoyenneté devient quasiment synonyme de Nationalité. Ce domaine se caractérise par le respect des lois et des règlements.

Les domaines social et économique sont associés chez Hébert (2002), alors qu'ils sont distincts chez Veldhuis. Le domaine socioéconomique précisé par Hébert renvoie aux droits socioéconomiques des individus, c'est-à-dire, le droit au bien-être économique, à la sécurité sociale, au travail, à des moyens minimums de subsistance et le droit de vivre dans un environnement sécuritaire. Par citoyenneté sociale, Hébert fait référence aux exigences de loyauté et de solidarité qui sont imposées aux individus alors que par citoyenneté économique, elle entend les rapports qui lient l'individu au marché du travail et de la main-d'œuvre. Veldhuis abonde dans le même sens car, pour lui, le domaine économique renvoie à la relation entre un individu et le

marché du travail et de la consommation. Ce domaine suppose le droit au travail et un niveau de subsistance minimum, donc le droit au bien-être économique, à la sécurité sociale, au travail.

Xypas (2003) propose les domaines affectif et éthique de la citoyenneté. Selon cet auteur, le domaine éthique de la citoyenneté permet au citoyen de devenir *citoyen du monde*. Dans ce domaine, la citoyenneté va au-delà des intérêts à court terme et individuels pour privilégier l'intérêt collectif et à long terme. Ce domaine éthique de la citoyenneté se caractérise par la défense et la promotion de l'intérêt général et du bien collectif et nous rappelle certaines composantes des conceptions républicaine et civile différenciée car elles ont en commun cette notion du bien collectif, de l'intérêt général.

Un autre auteur associe citoyenneté et éthique mais sous un angle différent. Pour Le Pors (2002), « *la citoyenneté n'existe pas sans éthique de la responsabilité* ». Selon cet auteur, la responsabilité quoique relativement récente, car très liée à l'idée de choix et de liberté, serait le principe éthique de la citoyenneté. Le domaine éthique de la citoyenneté renverrait donc à deux aspects différents : la défense et la promotion de l'intérêt général et du bien collectif et finalement de la responsabilité.

Xypas (2003), soutient qu'il y a parenté entre la *philia* des cités grecques, le domaine affectif de la citoyenneté qu'il désigne sous les formes d'une sollicitude et d'une solidarité créant le sentiment d'appartenance. Ce domaine affectif de la citoyenneté correspondrait au vivre-ensemble.

Tableau 1
Auteurs et Domaines de la citoyenneté

| Auteurs | Domaines de la citoyenneté | | | |
|--------------------------------------|----------------------------|----------|------------------------------|----------------------|
| Hébert (Canada) | Civil | Culturel | Politique | Socio- économique |
| Veldhuis (Conseil de l'Europe) | Social | Culturel | Politique et Juridique | Économique |
| Xypas (France) | Affectif | Éthique | Politique | Juridique |

Cette pluralité de domaines de la citoyenneté permet de mieux saisir la difficulté que rencontrent les systèmes éducatifs lors du développement des programmes d'éducation à la citoyenneté. Plus près de nous, pensons au rapport de la Commission des Programmes d'Études (MEQ, 2001-2002) qui proposait des améliorations essentielles à apporter au programme d'éducation à la citoyenneté dont l'une était de *« rendre plus explicite l'éducation à la citoyenneté. »*

« La Commission constate que le programme n'arrive pas à articuler l'éducation à la citoyenneté, en dépit de l'objectif général du domaine de l'univers social, et déplore que celui-ci ne comporte pas clairement l'énoncé d'une telle vision. De plus, le programme ne propose pas de moyens d'action propres à développer les attitudes et les valeurs nécessaires à l'exercice de la citoyenneté chez l'enfant. Ces observations font dire à la Commission que la construction de la citoyenneté semble émerger du programme, sans que celui-ci indique à l'élève les moyens et les outils nécessaires pour y parvenir ». (Synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation, 20 juin 2001)

Ainsi, lorsque les programmes visent à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité, et préconisent la

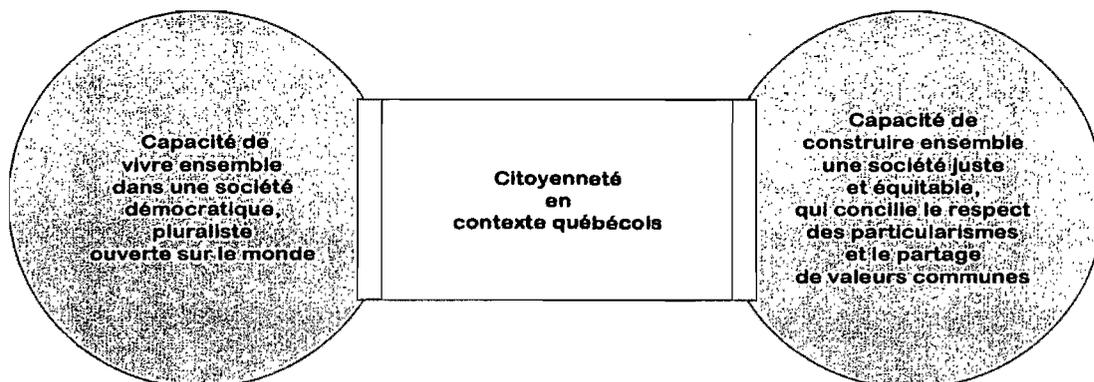
connaissance des règles nécessaires à la vie collective, ils renvoient principalement au domaine juridique de la citoyenneté. Lorsqu'ils ont pour but la maîtrise de compétences permettant de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques, les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, à débattre afin de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, ils soulignent le domaine politique de la citoyenneté. Lorsqu'ils mettent davantage l'accent sur des activités de partage, de rencontre, d'échange, d'ouverture pour tous et toutes sans exception, dans une dynamique d'inclusion sociale, ils renforcent les domaines civil, social, affectif et éthique de la citoyenneté.

Dans le cadre scolaire québécois, un des éléments centraux de l'éducation à la citoyenneté au primaire concerne principalement l'apprentissage du *vivre-ensemble* qui renvoie à l'apprentissage de pratiques de coopération, de participation, de partage, de solidarité, d'entraide, à des valeurs d'empathie, de respect et d'ouverture sans pour autant négliger l'apprentissage et la connaissance des règles nécessaires à la vie collective. L'apprentissage de ce vivre-ensemble renvoie à plusieurs domaines dont les domaines juridique, social, affectif et éthique.

Finalement, en contexte québécois, et dans la perspective d'éducation à la citoyenneté, le CSÉ (1998) définit la citoyenneté à la fois comme la capacité de vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde, et aussi comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable, qui concilie le respect des particularismes et le partage de valeurs communes.

Figure 2.3

La citoyenneté selon Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec



La citoyenneté fait donc référence à des qualités, des attitudes, des comportements et des connaissances grâce auxquels pourra s'édifier un espace civique permettant de concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes et préparant chaque personne à s'engager activement dans l'exercice d'une citoyenneté responsable. C'est cette définition de la citoyenneté que nous retenons dans le cadre de notre recherche.

Que pouvons conclure de cette analyse du concept de citoyenneté? Que la signification de ce concept peut être abordée en termes de statut légal ou d'idée normative. Que ce n'est pas la définition légale qui pose problème mais ce que l'on entend par cette idée normative « *de bon citoyen* ». Elle se présente sous différents angles, renvoie à de grandes conceptions dont certaines établies depuis plusieurs décennies qui aujourd'hui, apparaissent limitatives aux yeux de plusieurs auteurs.

L'analyse dégage de nouvelles conceptions mettant en lumière des composantes non seulement fondées sur les droits, les devoirs et les pouvoirs du citoyen, mais davantage sur la participation, l'implication, l'engagement du citoyen dans la vie

sociale et son appartenance à des groupes majoritaires. En ce sens, la citoyenneté ne serait plus interprétée uniquement comme un cumul de droits de divers ordres, mais prendrait forme dans l'action, dans la participation et l'engagement personnels des individus.

Cette analyse a permis d'exposer quelques grands domaines de la citoyenneté, qui démontrent bien les multiples facettes de cette notion. Finalement en contexte québécois, la citoyenneté réfère à des capacités de vivre-ensemble et de construire une société juste.

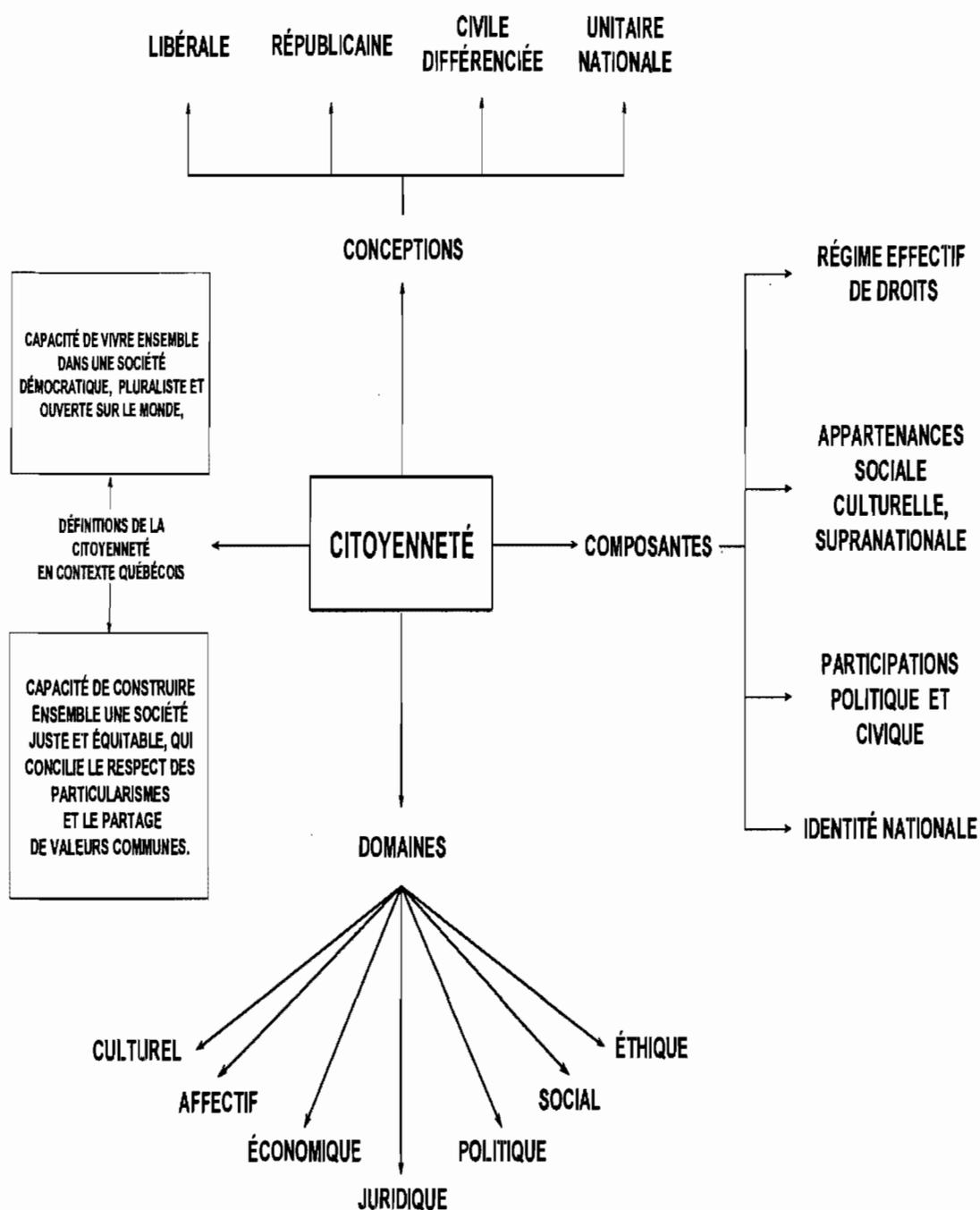
Les propos du Heydt (2002), relèvent l'évolution de la notion de citoyenneté.

« La citoyenneté n'est donc plus constituée de ce seul rapport juridique et politique entre l'individu et l'État, mais devient "l'outil" indispensable du vivre ensemble ». Actes du 30ème congrès bisannuel de l'AIETS, (2002)

En somme, les propos de Heydt rejoignent ceux d'auteurs tels Audigier (1999), Segal (1999), Mougnotte (1999) qui s'accordent sur le fait qu'il faut opter pour une définition plus dynamique de la citoyenneté qui reflète bien la façon dont les gens vivent ensemble dans un monde de plus en plus complexe.

Nous terminons la section de ce chapitre en présentant une mise à plat du concept du concept de citoyenneté.

Figure 2.4
Éléments du concept de citoyenneté



2.2 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La première partie de ce chapitre a mis en lumière la complexité de la notion de citoyenneté. En effet, elle présente plusieurs caractéristiques tant aux niveaux des conceptions, des domaines, des axes de signification et des composantes. Il est donc compréhensible que ces caractéristiques entraînent diverses façons de concevoir l'éducation à la citoyenneté et des manières différentes de développer les programmes d'éducation à la citoyenneté.

2.2.1 Définitions plurielles de l'éducation à la citoyenneté

Hébert (2002), soutient que l'éducation à la citoyenneté est composée de divers éléments. Même si plusieurs s'entendent sur ces éléments : connaissances, habilités, compétences et valeurs, d'importantes divergences sur l'importance relative à accorder à chaque élément qui la compose, subsistent et sont toujours en débat. Cela expliquerait en partie pourquoi l'éducation à la citoyenneté se retrouve sous une pléiade d'appellations qui varient selon les pays, les États et les systèmes éducatifs, engendrant des ambiguïtés terminologiques dans la définition l'éducation à la citoyenneté.

Verdelhan-Vourgade (2001), mentionne « (...) *lorsque nous parlons d'éducation à la citoyenneté, nous sommes devant un paysage passablement bigarré et les textes officiels s'accompagnent d'un flou de vocabulaire important* ». Les diverses appellations renvoient ainsi à une multitude de définitions de l'éducation à la citoyenneté dont voici quelques exemples.

Dans le rapport du CSE (1998), Michel distingue l'éducation à la citoyenneté de l'éducation civique traditionnelle, en ce sens qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme.

Pour sa part, Hénaire (1998) la définit comme étant :

« (...) une entreprise éminemment éthique car elle appelle au dialogue, au consentement à la règle, à la défense des droits démocratiques et à l'ouverture sur le monde. Elle vise à construire les défenses de la paix, à promouvoir la justice et finalement à garantir la sécurité entre les êtres humains ».

De son côté, le Conseil de l'Europe (1999) adopte la définition suivante de l'éducation à la citoyenneté :

« L'éducation à la citoyenneté démocratique peut être entendue comme l'ensemble de pratiques et d'activités qui visent à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en assumant et exerçant leurs droits et responsabilités dans la société ». *(Définition adoptée le 7 mai 1999, à l'occasion du 50^{ième} anniversaire du Conseil de l'Europe)*

Hébert et Sears (2001), en donnent la définition suivante :

« L'éducation à la citoyenneté est la préparation qui permet aux individus de participer en tant que citoyennes et citoyens actifs et responsables à un régime démocratique ».

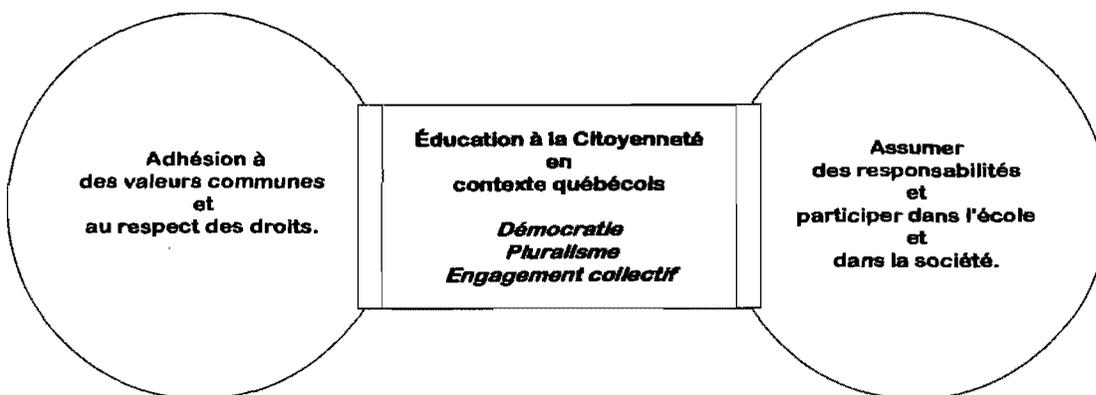
Plusieurs autres définitions ont été aussi proposées pour l'éducation à la citoyenneté. Cependant certains éléments demeurent présents d'une façon constante dans les définitions. Nous retrouvons en particulier la préparation du citoyen par l'acquisition de connaissances relatives aux droits de l'homme, l'appropriation et l'intériorisation de valeurs démocratiques, l'engagement, la participation, le développement de compétences et habiletés sociales et la connaissance des institutions démocratiques.

Selon Mc Andrew (2001), cette nouvelle éducation à la citoyenneté, qui est récente dans le curriculum scolaire québécois, se particularise par la reconnaissance du caractère pluraliste des sociétés modernes et par l'accent qu'elle met sur l'exercice actif de la citoyenneté chez les jeunes. Elle vise donc un arbitrage des divers droits par l'entremise d'un cadre d'obligations communes et privilégie le développement des compétences civiques plus que l'acquisition des seules connaissances. Dans ce sens, l'éducation à la citoyenneté serait un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes à acquérir et à développer, qui permettraient de reconnaître les valeurs requises pour la vie commune, d'effectuer des choix, et d'agir en conformité avec ces choix.

Précisons enfin que, dans le contexte québécois, cette éducation consiste en une démarche éducative visant la promotion de valeurs communes dans le cadre d'une société de droit caractérisée par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne et l'engagement de ses membres pour mieux vivre ensemble. Elle renvoie aussi au fait d'assumer des responsabilités et de participer dans l'école et dans la société. Pour définir l'éducation à citoyenneté, le CSÉ (1998) utilise les mots-clés suivants : *démocratie, pluralisme et engagement collectif*.

Figure 2.5

L'éducation à la citoyenneté selon le Conseil Supérieur de l'éducation



Les différentes définitions de l'éducation à la citoyenneté renvoient donc à divers aspects de celle-ci que nous jugeons important d'exposer avant de préciser la définition que nous retenons.

2.2.2 Perspectives de l'éducation à la citoyenneté

Pour débiter, nous présentons les grandes perspectives de l'éducation à la citoyenneté telles que dégagées par Bîrzéa (2000) au Conseil de l'Europe. Selon cet auteur, l'éducation à la citoyenneté peut être abordée selon cinq grandes perspectives ou angles. L'éducation à la citoyenneté peut être considérée sous l'angle :

- 1) *d'une finalité éducative*, parce qu'elle influence les objectifs de certaines composantes des systèmes éducatifs, comme le curriculum, la formation des enseignants, la gestion, les cadres organisationnels, l'évaluation, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, l'éducation des adultes, les activités d'enseignement et d'apprentissage, informelles et non formelles ;
- 2) *de critère d'assurance de qualité*, compte tenu qu'elle introduit de nouveaux indicateurs tels que la diversité, la participation, la gestion axée sur les valeurs, les compétences sociales, le partenariat et le partage des responsabilités ;
- 3) *d'outil de la cohésion sociale*, puisque l'éducation à la citoyenneté préconise l'apprentissage du mieux vivre-ensemble, des méthodes de résolution pacifique de conflits, des valeurs telles que le respect, la tolérance, l'ouverture, etc. ;
- 4) *de processus de changement continu*, parce qu'elle permet de mobiliser à travers les pratiques quotidiennes des compétences nouvelles débouchant sur des changements durables ;

5) *de pilier de la société apprenante*, puisque son fondement est la démocratie et que celle-ci est un processus d'apprentissage continu, un projet perfectible qui doit être soutenu par le biais de l'apprentissage de la citoyenneté.

La littérature indique que les systèmes éducatifs privilégient surtout la perspective de la cohésion sociale. En ce sens, le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, (Réaffirmer l'école, MEQ, 1997), était révélateur car on y indiquait clairement que « (...), *l'école doit renforcer la cohésion sociale dans le cadre d'une société pluraliste. L'école doit contribuer à la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, à préparer à l'exercice de la citoyenneté et à l'intégration à une culture commune et au maintien de l'égalisation des chances* ».

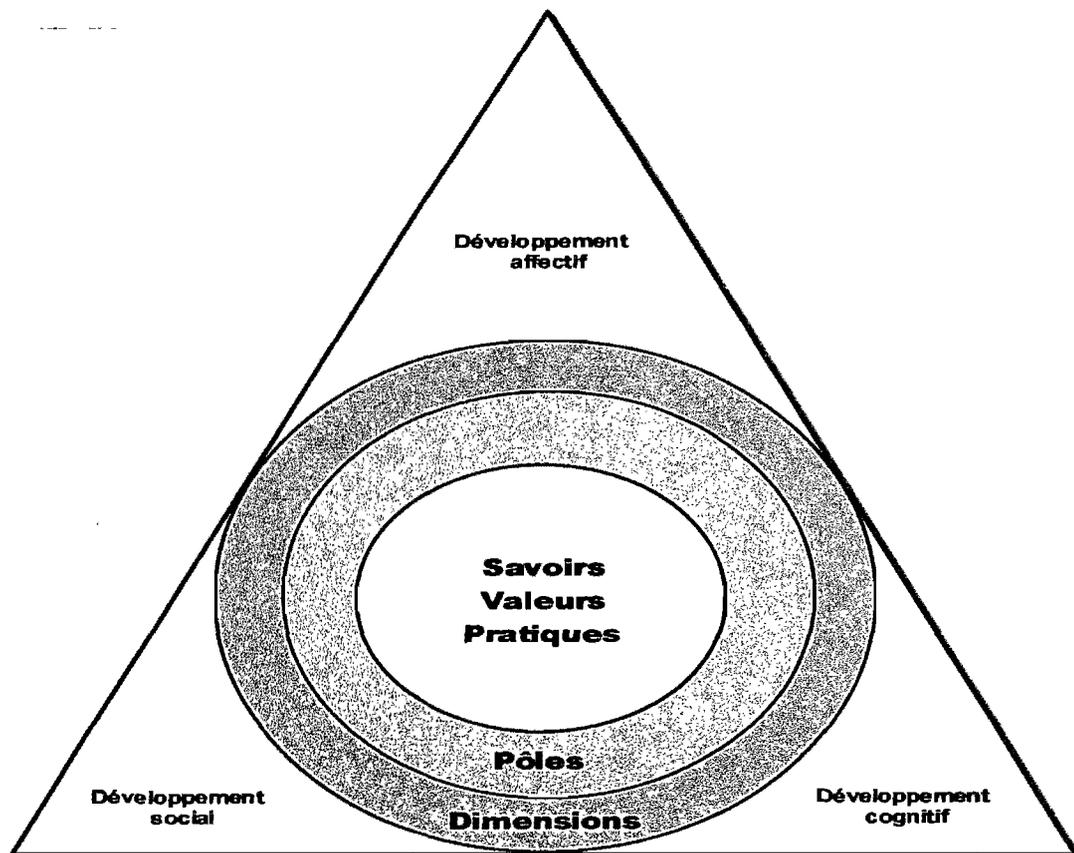
Ainsi pour Ballion (2002), le lien entre l'éducation à la citoyenneté et la perspective d'outil de cohésion sociale se traduit par une double exigence sociale. Selon cette vision des choses, « l'exigence *externe sociale* à l'institution scolaire pourrait être présentée comme étant sa contribution, nécessaire et légitime, au maintien, voire à la (re) construction de la cohésion de la société civile dans un contexte socio-économique et politique pouvant favoriser la dilution des valeurs fondatrices de la démocratie ». Toujours selon cet auteur, « l'école apparaîtrait ainsi comme l'ultime recours pour pallier aux effets désintégrateurs de l'individualisme, de la précarité, de l'exclusion et de la perte du civisme ». Elle est donc un outil de cohésion sociale important. Cet auteur soutient de plus que l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une exigence *interne* à l'école, parce que l'école ne peut vivre en ignorant les réalités extérieures qui sont celles que vivent les élèves qui la fréquentent et ne peut plus se contenter de la seule « dimension scolaire » de sa mission. Si elle veut que ses élèves trouvent un sens à leur présence, elle se doit aussi d'y organiser le *vivre ensemble*. À la lumière de ces exigences, qui légitiment l'éducation à la citoyenneté, les liens entre la perspective d'outil de cohésion sociale et l'éducation à la citoyenneté deviennent plus apparents.

2.2.3 Axes de développement, dimensions et pôles de l'éducation à la citoyenneté.

Plusieurs auteurs dont Mougnotte (1994), Galichet (1998), Audigier (1999), Best (2001), Ballion (2002), considèrent que l'éducation à la citoyenneté doit soutenir un développement cognitif, affectif et social chez l'élève, ce qui renvoie aux grands axes de développement ou dimensions de l'éducation à la citoyenneté. Selon Best (2001), l'éducation à la citoyenneté présente trois grandes dimensions distinctes. À ces dimensions, Audigier associe trois pôles.

Figure 2.6

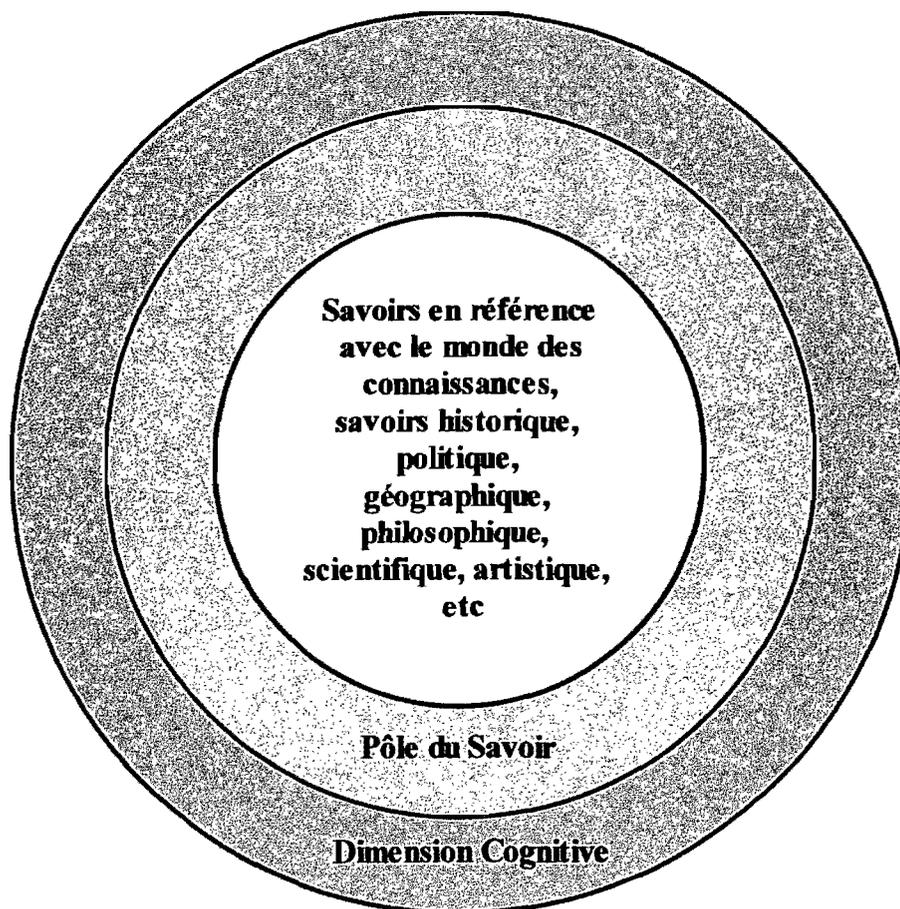
Développements visés par l'éducation à la citoyenneté et ses composantes



Voyons maintenant plus en détail ces dimensions, pôles, savoirs, valeurs et pratiques. En premier lieu, la dimension cognitive concerne le pôle des *Savoirs* qui touche les différents savoirs permettant à l'individu de comprendre le monde. Cette dimension renvoie principalement à l'acquisition de savoirs et de connaissances. Le pôle des savoirs vise donc à permettre de rendre le monde intelligible et de développer des compétences qui aident au développement d'un jugement exercé par la raison. Dans ce pôle, les connaissances et les savoirs priment et visent un développement cognitif de l'individu par la compréhension des idées et des valeurs fondamentales de la démocratie et l'application pratique.

Figure 2.7

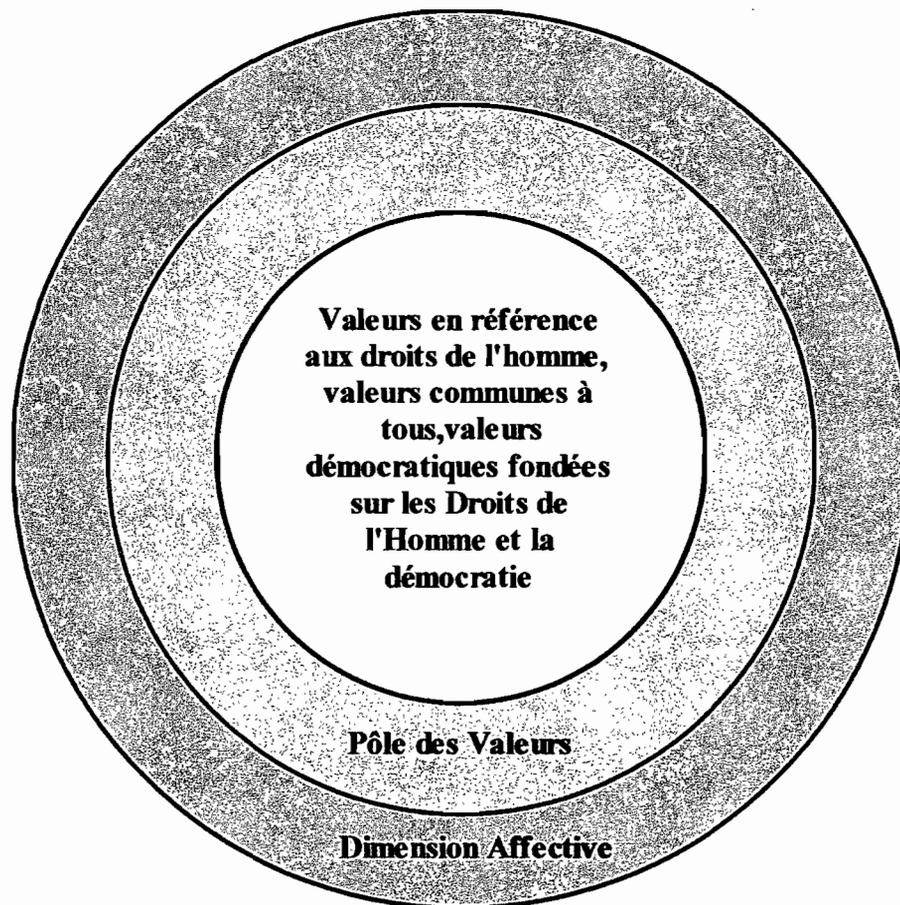
Dimension cognitive et le pôle des Savoirs



En second lieu, la dimension affective de l'éducation à la citoyenneté comprend le pôle des *Valeurs* qui renvoie au développement affectif par l'intériorisation des idées et des valeurs fondamentales. Ce pôle des valeurs démocratiques fondées sur les Droits de l'Homme et la démocratie impulse et anime à son tour la conduite et les pratiques.

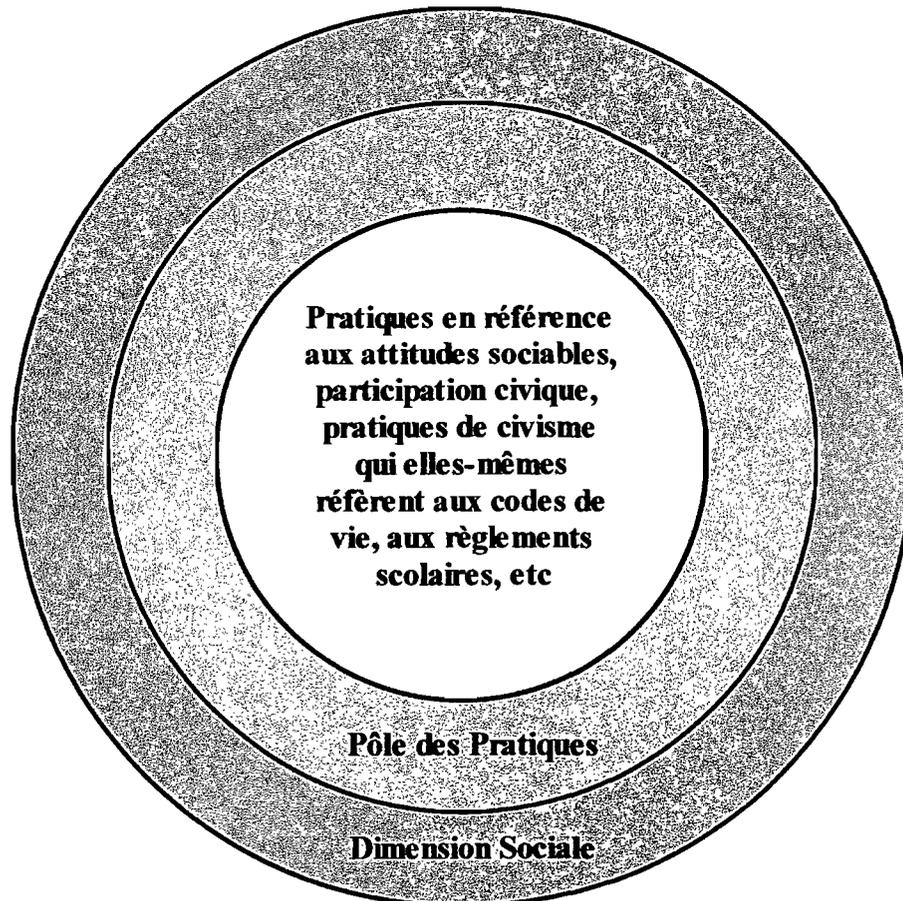
Figure 2.8

Dimension affective et le pôle des Valeurs



En dernier lieu, la dimension sociale de l'éducation à la citoyenneté réfère au pôle des *Pratiques*. Ce pôle se préoccupe du développement social de l'individu par l'acquisition de capacités et de compétences facilitant l'action dans divers contextes sociaux et tout au long de la vie. Ce pôle des actes guide le vivre ensemble et la manière d'être individuelle et il influe sur l'engagement et la prise de décision.

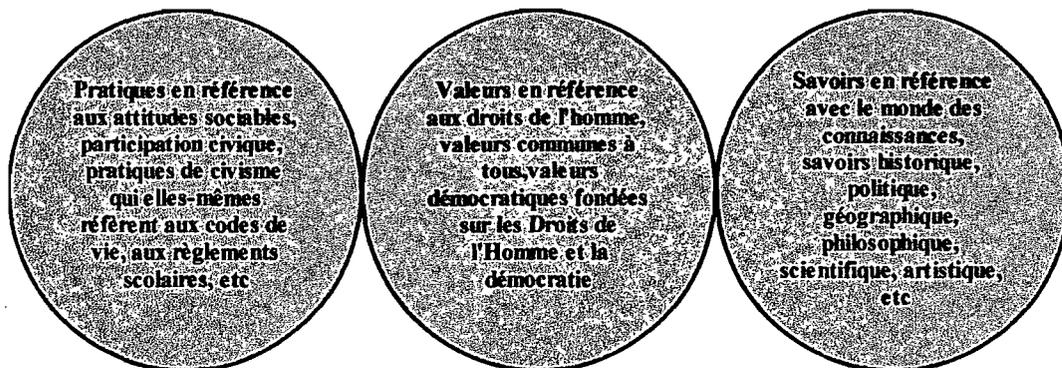
Figure 2.9
Dimension sociale et le pôle des Pratiques



Pour Audigier, ces trois pôles constituent les *éléments du noyau dur de l'éducation à la citoyenneté*. La littérature abonde dans ce sens, car elle indique qu'il y a un très large consensus sur le fait qu'une véritable éducation à la citoyenneté exige l'apprentissage de connaissances, promeut l'intériorisation de valeurs et vise le développement de compétences sociales s'actualisant dans des pratiques.

Figure 2.10

Éléments du noyau dur de l'éducation à la citoyenneté



Pôle des Pratiques

Pôle des Valeurs

Pôle du Savoir

Dimension Sociale

Dimension Affective

Dimension Cognitive

Selon ces mêmes auteurs, ces dimensions et pôles fondent les buts et objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Ces derniers sont très nombreux car ils sont fonction des dimensions que l'on veut développer par l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, lorsqu'il s'agit de buts, la littérature dégage un large consensus. Pour plus de clarté, précisons qu'un but est entendu comme un énoncé qui définit l'orientation à long terme, le résultat que l'on souhaite atteindre, ce à quoi l'on tente de parvenir, alors qu'un objectif renvoie à une déclaration sur ce que l'on veut obtenir en accomplissant une ou plusieurs activités spécifiques : c'est en quelque sorte un but plus précis que proposent une ou des actions et qui est généralement en lien avec un moyen pour l'atteindre.

2.2.4 Buts et objectifs de l'éducation à la citoyenneté

Plusieurs auteurs ont énoncé divers buts et objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté. Nous aborderons certains d'entre eux en commençant par des chercheurs de chez nous.

Marzouk (1997), énonce deux buts à l'éducation à la citoyenneté. Le premier est d'inculquer aux élèves les connaissances et les compétences civiques telles que l'ouverture, le civisme, le respect, et de former des individus libres dotés d'un esprit critique. Au dire de cet auteur, « *c'est l'apprentissage d'une certaine socialité* » qu'il décrit comme le refus de la violence, de l'insulte, de l'exclusion, de pratiques discriminatoires. Le second but énoncé consiste « à former des individus libres en développant chez les élèves la capacité à critiquer et à construire les valeurs enseignées et les règles de vie sociale ». Selon cet auteur, l'éducation à la citoyenneté contribue à construire ce qui permet à chacun d'exercer sa liberté, sa raison de vivre en paix et en harmonie avec les autres, sans égard à l'origine ethnique, à la langue ou à la religion. Pour sa part, Hénaire (1998) considère que l'éducation à la citoyenneté a pour but « *l'apprentissage du vivre ensemble et le développement du lien social* ».

Dans le même ordre d'idée mais de l'autre côté de l'Atlantique, le Conseil de l'Europe (2002), indique que le but de l'éducation à la citoyenneté est de renforcer les sociétés démocratiques en favorisant et en préservant une culture démocratique vigoureuse. Elle vise à créer un sentiment d'appartenance et un engagement envers une société démocratique. Elle ambitionne aussi de conscientiser à l'existence de valeurs fondamentales communes afin de construire une société libre, tolérante et juste.

Pour Birzéa (1996), Veldhuis (1997), Audigier (1999), le but essentiel de l'éducation à la citoyenneté est de *promouvoir, renforcer et protéger la culture démocratique des*

droits et responsabilités en tant que fondement d'une participation efficace et durable des citoyens. Elle est donc étroitement liée à la connaissance et à l'engagement en faveur de valeurs démocratiques communes, des institutions et procédures démocratiques qui garantissent la protection et le développement de ces valeurs. En outre, elle vise à offrir à toutes les étapes de la vie, des possibilités d'acquérir, de mettre en œuvre et de diffuser une information, des valeurs, des compétences et des pratiques pertinentes dans une grande variété de milieux éducatifs, formels et non formels.

Pour ce qui est des objectifs que recouvre l'éducation à la citoyenneté, ils sont très nombreux. En voici quelques-uns :

1. Affirmer son identité par :
 - ses appartenances sociale, culturelle, nationale et supranationale ;
 - ses citoyennetés politique, juridique, sociale, mondiale.
2. Développer une capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et de droits, basée sur l'égalité et la participation civile et politique par :
 - le développement d'une ouverture sur le monde ;
 - la capacité de s'adapter aux changements et de se situer dans le monde comme individu ;
 - la défense des valeurs fondamentales basées sur l'égalité entre les individus ;
 - le respect de l'environnement, la promotion de la paix, de la non-violence ;
 - la compréhension des enjeux mondiaux et le développement des valeurs de solidarité internationale.
3. Participer activement à la vie politique et à la société civile par :
 - la participation aux débats scolaires, sociaux ;
 - la gestion des conflits de façon pacifique ;
 - l'engagement social.

Si les buts de l'éducation à la citoyenneté font consensus, les objectifs fixés sont toutefois différents. Cela nous ramène au propos d'Hébert (2002), qui signalait que même si plusieurs s'entendent sur les éléments (connaissances, habilités / compétences, valeurs) qui composent l'éducation à la citoyenneté, d'importantes divergences existent sur l'importance relative à accorder à chacun d'eux, ce qui dans les faits, influence les contenus des programmes d'éducation à la citoyenneté.

2.2.5 Contenus de l'éducation à la citoyenneté

La littérature indique que, dès 1995, le Bureau International de l'Éducation (BIÉ) avait retenu quatre « *macro composantes de l'éducation à la citoyenneté* » qui devaient servir de socle au développement de contenus pour les programmes d'éducation à la citoyenneté. Ces macro-composantes touchaient à la fois les pôles et les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté : savoirs, valeurs et pratiques. Ces composantes sont restées inchangées depuis plusieurs années et jusqu'à maintenant. Nous présentons dans cette section, les macro-composantes et faisons un très bref survol des contenus de cette éducation à la citoyenneté.

Tableau II

Macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté

| | |
|--|------------------------------|
| <i>Droits de l'Homme</i> <i>Droits de la personne</i> | <i>Démocratie</i> |
| <i>Paix</i> | <i>Développement durable</i> |

2.2.5.1 *Droits de l'homme et Droits de la personne*

Les droits de l'Homme et de la personne constituent une première macro-composante de l'éducation à la citoyenneté car le droit est conçu comme l'un des grands axes organisateurs de l'éducation à la citoyenneté. Il réfère à la dimension juridique de la citoyenneté et est en lien direct avec une des composantes de la citoyenneté, soit le régime effectif de droits. Le droit, sa connaissance et sa compréhension permettent de saisir l'essence de la règle et de la loi. Par cette macro composante, l'accent est mis sur le développement de connaissances et de compétences juridiques en lien avec les valeurs de liberté, d'égalité, de justice et les lois afin que les élèves puissent adopter des conduites appropriées dans une société démocratique et pluraliste. Le contenu de l'éducation à la citoyenneté fait appel et référence à plusieurs documents qui supportent l'apprentissage du cadre démocratique et des valeurs qui s'y rattachent. Parmi ces documents, on retrouve par exemple :

- La Déclaration universelle des droits de l'homme
- La Convention des Nations Unies relatives aux droits des enfants
- La Charte canadienne des droits et libertés
- La Charte québécoise des droits et libertés de la personne, etc.

Ces conventions et Chartes reposent sur des processus démocratiques soutenus par des institutions démocratiques. Ainsi, la démocratie constitue une seconde macro-composante de l'éducation à la citoyenneté.

2.2.5.2 *La démocratie*

L'apprentissage de la démocratie vise plusieurs objectifs dont celui de préparer et de conscientiser les jeunes à la vie civile et politique pour qu'ils s'engagent activement en prenant part aux débats, aux activités politiques et aux décisions qui les

concernent. Cet apprentissage de la démocratie passe généralement par l'acquisition de connaissances concernant les institutions et les procédures démocratiques qui constituent les assises essentielles et nécessaires à la compréhension des idées et des valeurs fondamentales de la démocratie et de leur application pratique dans différents contextes.

2.2.5.3 *Le développement durable*

Le concept de développement durable a évolué comme bien d'autres concepts. Toutefois, il est considéré comme macro-composante de l'éducation à la citoyenneté parce qu'il tient compte à la fois de la dimension personnelle et sociale de l'être humain. Il privilégie la notion de citoyen responsable, préconise une culture de paix, lie l'homme à son environnement et insiste sur le respect des droits humains. Le développement durable s'appuie sur des valeurs de liberté, de justice, d'interdépendance et de respect.

Il représente la troisième macro-composante de l'éducation à la citoyenneté qui vise l'acquisition, par les jeunes, de compétences utiles pour s'adapter à l'évolution sociale, économique et technologique de leur milieu. L'éducation à la citoyenneté touche également une éthique du développement durable et l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales en vue d'une participation à la construction et à la pérennisation de la paix. Une citoyenneté qui se préoccupe de l'environnement et traduit cette préoccupation par une qualité de relation avec le milieu de vie devient une manière de se situer par rapport au milieu : aimer et donner du sens à la vie, vivre un sentiment d'appartenance, être solidaire à l'intérieur d'un système complexe, prendre conscience des équilibres écologiques, éduquer par l'exemple, sensibiliser, communiquer. C'est aussi une manière d'agir sur son milieu en citoyen responsable notamment en participant à sa gestion.

2.2.5.4 *Paix*

La dernière macro-composante de l'éducation à la citoyenneté est la Paix. En fait, elle est le résultat de la pratique de la citoyenneté démocratique et pluraliste, inspirée par les droits de la personne et orientée vers un développement durable. La paix sociale, c'est-à-dire le partage pacifique et égalitaire d'une même appartenance, résulte d'un ensemble de conduites démocratiques qui tirent leur substance des droits de la personne. La paix peut être entendue aussi comme la résultante de l'apprentissage de la non-violence et de la résolution pacifique des conflits.

2.2.6 Connaissances et compétences visées

Chacune de ces macro-composantes vise l'acquisition de connaissances et le développement de compétences dont :

- des connaissances sur le monde actuel, sur les sociétés d'aujourd'hui et sur le passé, connaissances permettant à chacun de participer aux débats publics et de choisir ses représentants politiques. Ici, on fait souvent référence à des connaissances factuelles qui concernent les connaissances sur les institutions tant politiques que démocratiques et sur leur fonctionnement;
- des connaissances sur les principes et les valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ;
- des connaissances relatives aux règles de vie commune, aux modes de résolutions de conflits, aux connaissances de leurs droits (des élèves) et aux responsabilités qui en découlent ;

- des compétences d'ordre juridique et politique qui renvoient à la capacité de faire valoir son point de vue, de débattre et d'argumenter sur les lois, les règles de vie et de fonctionnement, de choisir ses représentants;
- des compétences sociales qui renvoient à la capacité de vivre avec d'autres, de coopérer, de construire et réaliser des projets communs, de prendre des responsabilités (donc la capacité de vivre - ensemble, à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique, d'intervenir dans le débat public, d'argumenter et de choisir en situation) (Audigier, 1999, p. 125-127) ;

En ce qui a trait au développement des compétences sociales, précisons qu'il constitue un élément important de l'éducation à la citoyenneté. Sur ce point, plusieurs auteurs (Audigier, Ballion, Best, Perrenoud, Meirieu) insistent sur le fait que pour vraiment permettre le développement de compétences sociales, il importe d'amener les élèves à faire régulièrement des expériences concrètes et significatives qui contribueront à l'acquisition des compétences reliées à l'exercice d'une citoyenneté responsable. À ce sujet Van Neste (1998) écrivait :

« À l'enseignement des règles de la vie sociale et politique de même que de la vie en commun ou encore des connaissances nécessaires pour agir dans la pluralité, l'école doit ajouter la pratique d'une citoyenneté responsable en fournissant à ses élèves un milieu qui lui est propice. Tout comme l'apprentissage des sciences ne peut se faire sans l'expérimentation en laboratoire, l'école doit enseigner la citoyenneté en offrant aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate. Cette pratique de la citoyenneté n'est possible qu'avec l'apport et l'engagement de l'ensemble des adultes qui travaillent dans l'école ». Vie pédagogique numéro 109. p 39

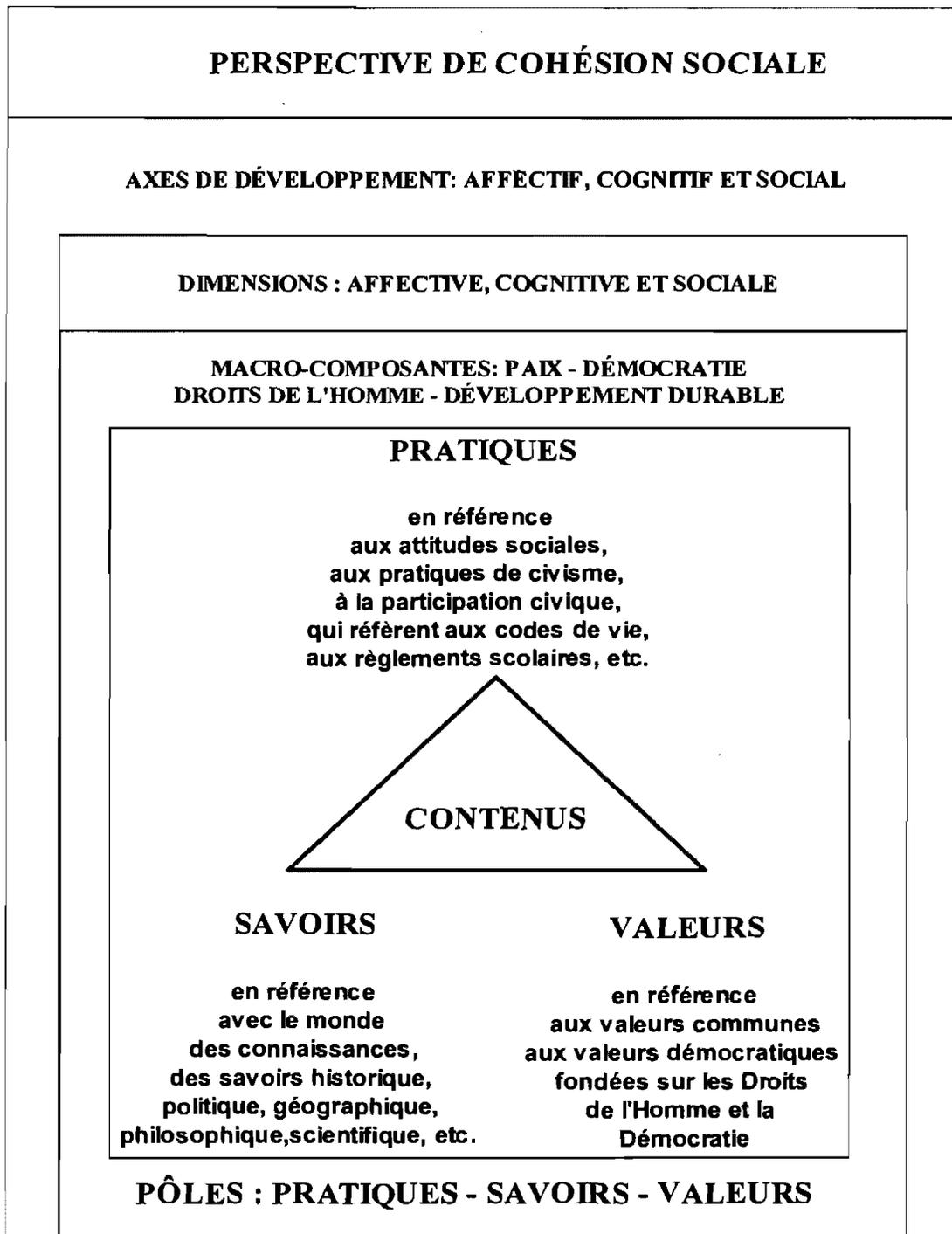
Que faut-il retenir de cette analyse de l'éducation à la citoyenneté ? Cette éducation ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle mais de plusieurs définitions qui ont

cependant en commun cette préoccupation affirmée de la nécessité de préparer le citoyen de demain. Qu'elle a des exigences faisant appel à l'acquisition de savoirs et de connaissances, à l'intériorisation de valeurs, au développement d'habiletés et de compétences diverses, particulièrement au niveau social. Que les systèmes éducatifs légitiment généralement le développement de l'éducation à la citoyenneté sous la perspective de la cohésion sociale qui fait que dans les faits, cette éducation s'articule autour de trois grands axes : affectif, cognitif et social. Ces trois grands axes s'articulent à leur tour autour de trois pôles : valeurs, savoirs et pratique, qui renvoient à des contenus ayant pour socle les macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté, tel que proposé par le BIE. Les buts de l'éducation à la citoyenneté sont largement partagés alors que les objectifs s'avèrent à la fois divers et très nombreux.

En guise de synthèse, nous schématisons cette section par la figure 2.11 qui nous apparaît représenter fidèlement l'ensemble des aspects de ce cadre conceptuel concernant l'éducation à la citoyenneté.

Figure 2. 11

Éléments de l'éducation à la citoyenneté



Le cadre d'analyse de cette recherche prend donc appui sur les éléments du noyau dur de l'éducation à la citoyenneté : valeurs, pratiques et connaissances nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans le cadre scolaire. Cependant, c'est à travers les axes de développement, les dimensions, pôles, et particulièrement les contenus que ces éléments apparaissent.

2.3 LES PROJETS ÉDUCATIFS

Pour le CSÉ (1998), l'élaboration d'un projet éducatif constitue en soi un exercice de citoyenneté et « (...) *les principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté devraient apparaître dans le projet éducatif de l'établissement, être promus par les directions et être véhiculés par l'ensemble des acteurs (MEQ, p.55)* ». Il apparaît donc important d'examiner le projet éducatif dans le cadre scolaire comme véhicule promotionnel de l'éducation à la citoyenneté. Nous allons donc débiter par un bref survol du projet éducatif dans le cadre scolaire.

2.3.1 Survol historique et évolution du projet éducatif

C'est en 1977, dans le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, que le concept de projet éducatif est présenté pour la première fois par le ministère de l'Éducation. On y affirmait que « cette idée de projet éducatif n'est pas entièrement nouvelle... », mais rien n'avait été développé sur le sujet. Le document de l'École québécoise de 1979 énonce encore l'idée du projet éducatif sans toutefois la développer davantage, ce qui avait incité les commissions scolaires à demander au MEQ des précisions sur le sujet. Le MEQ a donc publié un premier document officiel d'information intitulé : *Le Projet Éducatif de l'École (1980)*. Cette publication lance l'idée de projet éducatif comme une invitation à la réflexion collective. Bien qu'associé dès le départ aux objectifs de décentralisation et de participation, le projet éducatif n'a pas connu tout de suite les succès escomptés. Pendant plusieurs années,

les seuls projets éducatifs qui ont existé ont été le résultat d'initiatives individuelles de certaines directions d'école désirant exprimer leur vision de l'école, ou encore le reflet de projets particuliers associés à des courants pédagogiques.

Le projet éducatif a vraiment été introduit au tournant des années 80, dans la loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3.) aux articles 36, 37 et autres. Il se voulait d'abord un élément rassembleur entre les différents acteurs scolaires et les acteurs communautaires. Son but était de renforcer la cohésion entre l'école et la communauté (donc la cohésion sociale) en prenant en compte la culture sociale environnante, le vécu confessionnel des élèves, les valeurs déjà implantées dans le milieu, la tradition pédagogique de l'école, etc. Finalement, il devait inclure des orientations, des mesures et un plan d'action propre à chaque école.

Henry (2001) soutient que, durant les années 80, les projets éducatifs ont grandement évolué. Les premiers projets étaient davantage de type administratif, car ils décrivaient généralement le contenu des services offerts par l'école. D'autres étaient de type agenda et précisaient surtout les règlements de l'école, le code de vie ou de conduite et les conséquences pour les élèves qui en dérogeraient. Selon Schoeb (2001), en 1992-1993, la situation des projets éducatifs des années 80 avait évolué car une enquête menée auprès des écoles francophones des commissions scolaires catholiques dévoilait que 94 % de ces écoles avaient un projet éducatif ou étaient en démarche pour en élaborer un. Autre donnée intéressante de cette enquête : un peu plus du tiers des projets éducatifs étaient prescriptifs, c'est-à-dire qu'ils mettaient de l'avant des choix de valeurs ou un devis pédagogique particulier. Dans le milieu scolaire québécois, l'idée de projet éducatif faisait de plus en plus son chemin et les projets éducatifs se transformaient en prenant davantage en compte la spécificité des clientèles scolaires. La réforme de l'éducation survenue en 1997 réaffirme le principe que le projet éducatif est désigné comme outil essentiel et incontournable du

développement de l'école. Aujourd'hui, toutes les écoles du Québec se doivent d'avoir un projet éducatif et un plan de réussite associé à ce projet.

Le projet éducatif a donc subi au fil des années plusieurs transformations inhérentes à son évolution et plusieurs raisons expliquent celles-ci : la diminution importante de l'homogénéité de la clientèle scolaire, l'augmentation du pluralisme social, la déconfectionnalisation du système scolaire, une réforme importante en éducation; une nouvelle approche retenue pour les nouveaux programmes de formation; une prise de conscience des enjeux de la mondialisation, une plus grande ouverture à la diversité et à la communauté et finalement l'introduction des conseils d'établissements par les lois 180 et 124.

La loi 180 en effet, modifiait la LIP (Loi Instruction Publique) et diverses dispositions législatives ont amené la formation de conseil d'établissement. Par cette loi, des fonctions et des pouvoirs alors dévolus à la commission scolaire ont été transférés à l'école et confiés au conseil d'établissement de l'école. Parmi ces fonctions et pouvoirs, on note que : *le conseil d'établissement adopte le projet éducatif, voit à sa réalisation et procède à son évaluation.*

La loi 124 (2002) a modifié de façon importante les dispositions de la LIP puisque la notion de projet éducatif a été revue. Ce dernier doit désormais, outre les orientations propres à l'école, inclure des objectifs pour améliorer la réussite des élèves et sa mise en oeuvre sera réalisée à travers un plan de réussite. Cette loi 124 modifiait l'élaboration du projet éducatif en y ajoutait une étape importante, *l'analyse de la situation* qui exige souvent la passation de questionnaires, des analyses poussées permettant de dégager des constats afin d'orienter le choix des priorités pour le projet éducatif. Pour mieux saisir la mouvance du projet éducatif et l'impact de ces lois, voyons les schémas montrant la situation des projets éducatifs avant et après la loi 124.

Figure 2.12
Schéma montrant la situation du projet éducatif avant la loi 124
selon Discas

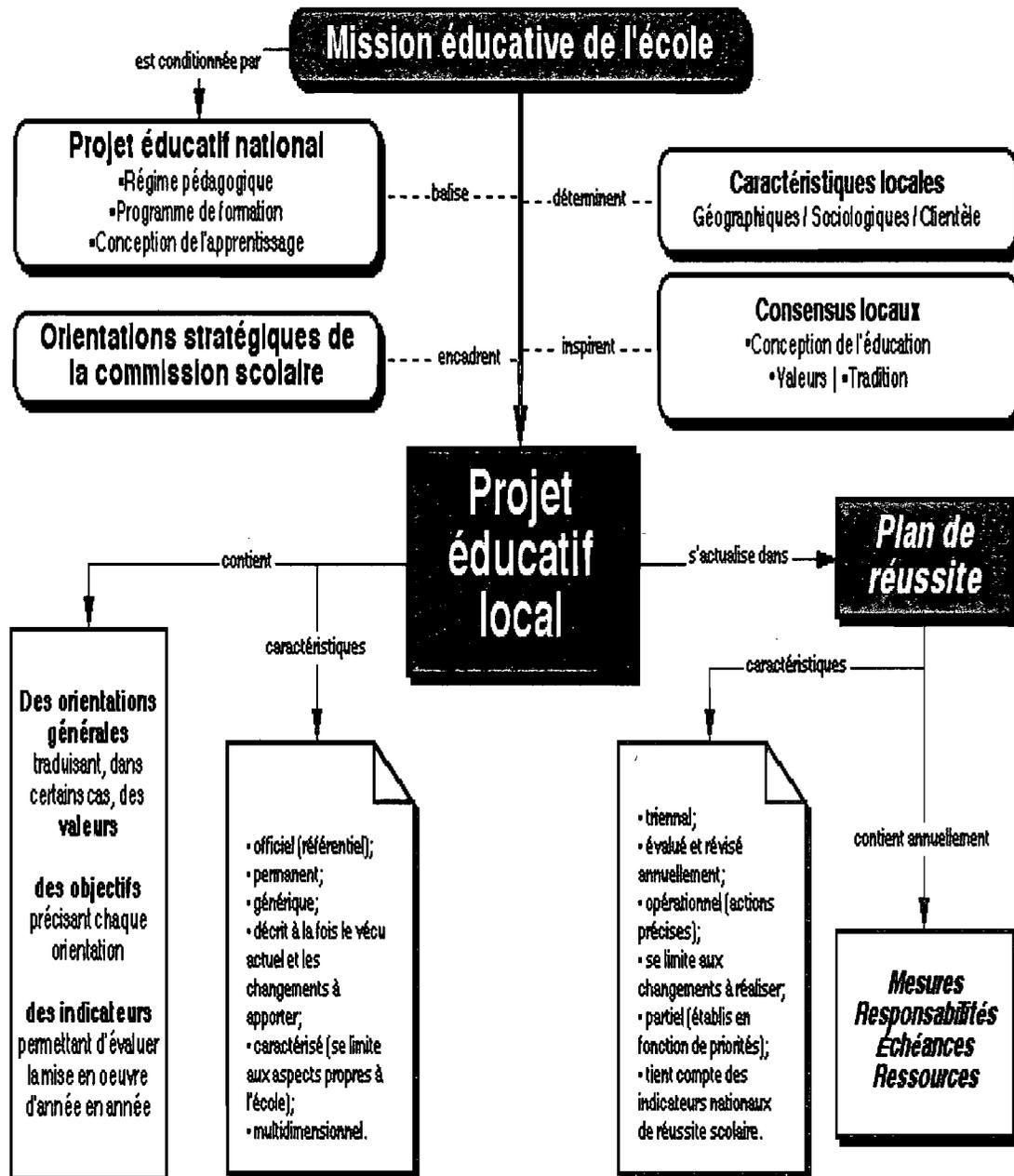
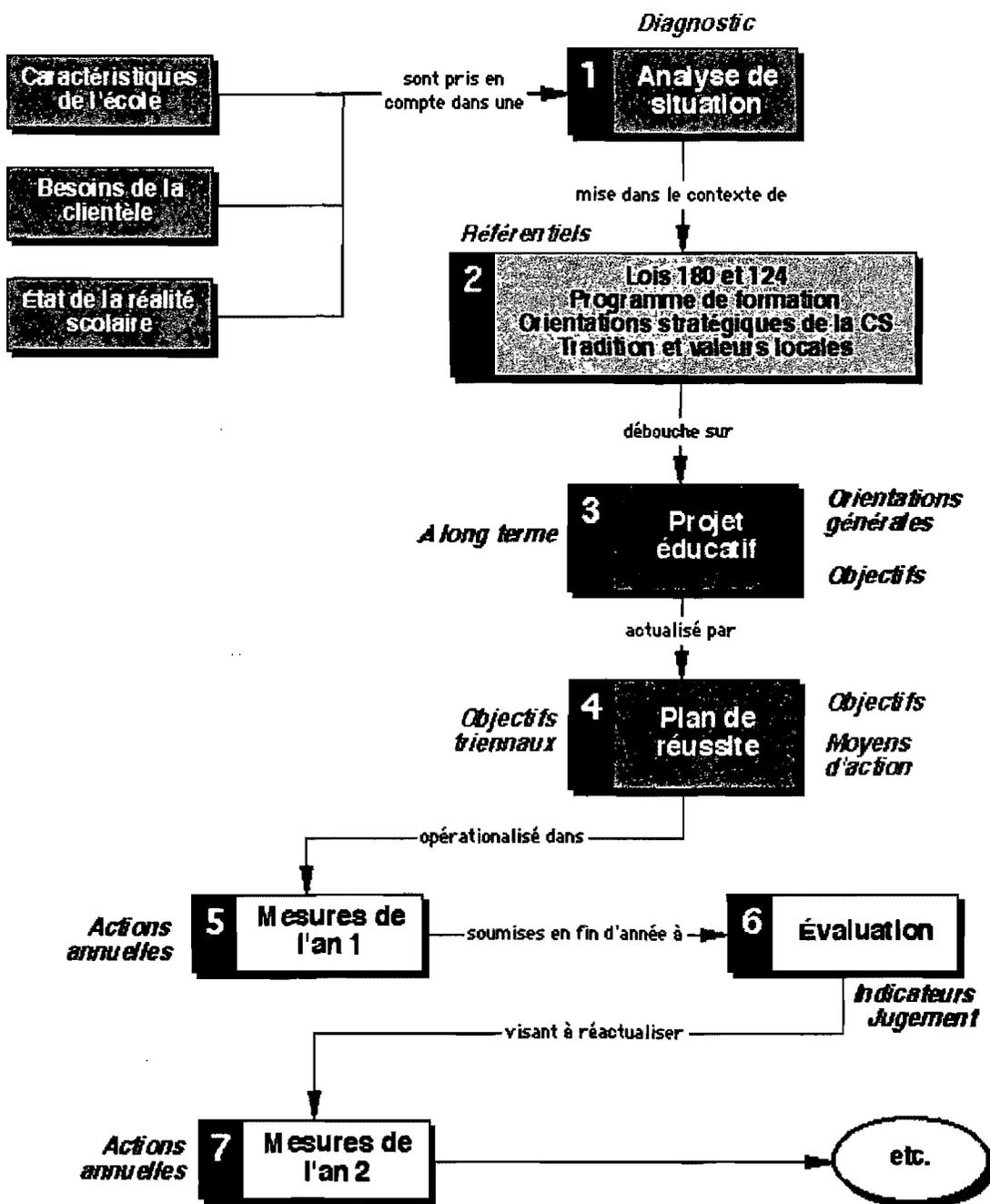


Figure 2.13

Schéma montrant la situation du projet éducatif après la loi 124 selon Discas



Le dernier schéma montre bien que le projet éducatif est devenu l'interface entre le plan stratégique de la commission scolaire et le plan de réussite mais aussi que tout devait prendre appui sur l'analyse de la situation.

Voici deux extraits de la loi 124 (article 36,37) démontrant comment cette loi affecte les projets éducatifs.

«L'article 36 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3) est modifié par le remplacement du troisième alinéa par le suivant : Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. »

«Cette loi est modifiée par l'insertion, après l'article 37, du suivant : 37.1. Le plan de réussite de l'école comporte : 1° les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves ; 2° les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite. »

En définitive, le projet éducatif est graduellement passé d'une simple idée visant la réflexion commune afin de favoriser la cohésion sociale à un document obligatoire dont chaque école doit se doter et d'où découle un plan de réussite. Il est encadré par les lois 180 et 124 qui déterminent ses modalités d'élaboration et d'évaluation. Il est maintenant un document officiel servant de socle pour un ensemble de décisions et d'actions dans le milieu.

2.3.2 Définitions et contenus des projets éducatifs

Au fil des années le projet éducatif s'est beaucoup transformé, et de nouvelles définitions du projet éducatif sont apparues. Selon Paquette (1996) le projet éducatif se définit comme étant « (...), un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité

éducative ». Le projet éducatif est donc d'après lui, une quête de cohérence. Pour cet auteur, la recherche de valeurs et la clarification de celles-ci sont l'un des éléments fondamentaux de l'idée du projet éducatif. Il définit une valeur comme une référence déterminante pour la conduite d'une vie. Il indique aussi qu'il est important d'examiner la situation pédagogique de l'école, en procédant à une analyse des pratiques quotidiennes dans l'école car « (...), un projet ne se vit pas dans une grille, mais par un engagement, par des essais, par un cheminement, par une mobilisation issue de *préoccupations communes* ». Finalement, il précise que la mise en œuvre du projet éducatif fait appel à l'engagement, la participation et l'implication de tous les acteurs.

Tableau III

Le projet éducatif selon Paquette (1996)

| | | |
|---|--|---|
| <p>Adhésion à des valeurs communes et une mobilisation issue de préoccupations communes</p> | <p>Projet éducatif prend appui sur une analyse de la situation</p> | <p>Fait appel à l'engagement, à la participation et à l'implication de tous les acteurs</p> |
|---|--|---|

Pour sa part, Henry définit le projet éducatif des années 2000 en ces termes :

«Une démarche conduisant à un document de référence et d'orientation résultant d'un consensus local et qui décrit, pour toutes les dimensions de l'activité éducative, la façon dont s'incarne, dans une école particulière le projet éducatif national et qui énonce **les principes à respecter, les valeurs à privilégier et les priorités à mettre en place** pour l'élaboration et la gestion **d'activités éducatives** destinées à répondre aux besoins de sa clientèle et de sa communauté.»

Quant à De Carufel et Moreau (2002), ils définissent un projet éducatif en ces termes :

« (...), une démarche dynamique par laquelle une école, compte tenu des besoins des élèves, et en concertation avec ses divers agents, s'applique à assurer un environnement éducatif favorable à l'élève, détermine ses orientations propres et se donne un plan d'action en lien avec sa mission. Il devient alors **l'élément intégrateur** autour duquel se mobilisent les forces vives de l'école. Le projet éducatif (...) émerge d'un processus cohérent de réflexion et de discussions dans lequel les acteurs d'un établissement expriment clairement les idées directrices qui les animent et **se bâtissent progressivement une identité collective** qui les distingue des autres écoles. Ce processus peut s'étaler sur quelques années et il se situe dans une perspective dynamique d'un milieu qui progresse dans le sens de l'amélioration du développement des élèves. La démarche du projet éducatif est cyclique et se renouvelle annuellement.»

Enfin, pour la société GRICS, (Gestion du Réseau Informatique des Commissions Scolaires) le projet éducatif est « une démarche locale dynamique, porteuse de vision et d'action, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement en vue de réaliser la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier les élèves ».

Bien que les définitions du projet éducatif diffèrent, le contenu d'un projet éducatif doit répondre aux lois et aux articles 36, 36.1, 37. Ainsi, le projet éducatif :

- a) il vise la réalisation des missions d'instruire, de socialiser et de qualifier, dans le respect du principe de l'égalité des chances ; *LIP, Loi 180, 1998*
- b) il contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves : les orientations propres à l'école visent à lui donner une couleur locale. Elles peuvent mettre l'accent sur un aspect particulier, tenir compte de réalités locales, insister sur certaines valeurs, sur la philosophie de l'école, sur certaines qualités que l'école entend développer chez les élèves. Ces

orientations doivent tenir compte du plan stratégique de la commission scolaire ;
LIP, Loi 180, 1998

- c) il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer à la vie de l'école. *LIP, Loi 180, 1998*

Le projet éducatif s'appuie sur les trois grands encadrements : la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique, le Programme de formation de l'école québécoise. Finalement, dans le cadre de l'école québécoise, le projet éducatif doit être en lien avec les aspirations du milieu, en cohérence avec la planification stratégique de la commission scolaire et préciser les orientations du plan de réussite de l'école.

2.3.3 Projet éducatif et éducation à la citoyenneté

Concernant les liens entre les projets éducatifs et l'éducation à la citoyenneté, l'étude de McAndrew et Tessier (1997), citée précédemment, révélait que certains administrateurs scolaires avaient décelé *des éléments de l'éducation à la citoyenneté* dans leur projet éducatif sans toutefois les mentionner. En 1998, le CSÉ clarifiait le type de lien qu'il entrevoyait entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté. En ce sens, il indiquait :

« C'est donc par l'intermédiaire du projet éducatif, projet d'établissement ou énoncé de mission (le projet institutionnel, en quelque sorte, quel que soit l'ordre d'enseignement) que le milieu éducatif peut à la fois manifester son adhésion aux principes qui fondent le projet d'éducation à la citoyenneté — démocratie, pluralisme, engagement collectif —, et identifier des moyens concrets pour y parvenir ». (MEQ, 1997. P.84)

Selon la vision du CSE, le projet éducatif devait traduire l'adhésion du milieu au projet d'éducation à la citoyenneté et inclure des moyens permettant la mise en œuvre de celle-ci.

On considère que le projet éducatif renvoie directement aux missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. La mission d'instruire vise à permettre à l'élève d'acquérir des connaissances, de maîtriser des savoirs pour comprendre et transformer le monde. Vue sous cet angle, la mission que l'on retrouve clairement précisée dans les projets éducatifs est en lien avec la perspective de la finalité éducative de l'éducation à la citoyenneté et le développement visé par la dimension cognitive de l'éducation à la citoyenneté, soit l'acquisition de savoirs essentiels pour intervenir sur le monde qui nous entoure. Quant à la mission de socialisation inscrite dans le projet éducatif, elle est aussi en lien avec l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où l'on considère que cette mission favorise le sentiment d'appartenance à la collectivité et vise à mieux préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, notamment par l'apprentissage de leurs droits et de leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. Cette mission de socialisation dévolue à l'école et précisée dans la plupart des projets éducatifs rejoint la dimension sociale de l'éducation à la citoyenneté. Un autre lien entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté apparaît par la présence des valeurs préconisées dans les projets éducatifs. Or, on ne peut parler de valeurs sans référer à la dimension affective et aux compétences éthiques reliées à l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, lorsque les projets éducatifs s'appuient sur les différentes missions de l'école, sur des valeurs, ils sont en lien avec divers aspects de l'éducation à la citoyenneté. Cependant ces liens restent généralement très peu explicites. En effet, malgré les liens apparents entre projet éducatif et éducation à la citoyenneté, nous n'avons pas recensé d'écrits relatant des recherches ou études traitant directement de ces liens et des apports potentiels du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, des

rapports de groupes de travail en éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale, lors d'une plénière tenue à la CDSM, le 29 avril 1999, formulaient la recommandation suivante concernant l'éducation à la citoyenneté :

« Assurer que (*l'éducation à la citoyenneté*) ce soit bien intégré aux projets éducatifs de tous les établissements scolaires du Québec et s'assurer de l'adhésion de tous les partenaires du conseil d'établissement ».

Cette recommandation visait donc à renforcer la volonté du CSÉ 1998 de voir apparaître les principaux éléments de l'éducation à la citoyenneté dans les projets éducatifs des établissements.

2.3.4 Logiques d'actions de projets éducatifs

Malgré plusieurs recherches, très peu d'informations sont disponibles sur les liens entre projets éducatifs et éducation à la citoyenneté. Pour élargir nos horizons, nous avons examiné des projets éducatifs (souvent appelés projet d'établissement) de divers pays francophones notamment en France, en Belgique et en Suisse. Nous avons constaté que les projets éducatifs examinés ont souvent une structure analogue à celle que l'on retrouve en contexte québécois et contiennent des éléments similaires aux projets éducatifs québécois. Nous avons remarqué aussi que l'éducation à la citoyenneté apparaissait quelquefois identifiée à un axe distinct mais non central, et qu'elle semblait poursuivre les objectifs suivants :

- La prévention de la violence et la réduction de l'incivilité.
- L'éducation à la démocratie.
- La promotion de la cohésion sociale.

Les recherches effectuées du côté européen ont permis de retracer les travaux de Gather Thurler (2000) qui examinent les projets éducatifs sous l'angle des logiques d'actions. Ils sont importants dans la mesure où ils indiquent quelle logique sert de socle à l'élaboration des projets éducatifs. Ces travaux présentent différentes logiques d'actions que l'on retrouve dans les projets éducatifs. Il faut se rappeler que les projets éducatifs précisent d'une certaine manière l'organisation scolaire, les choix pédagogiques, les orientations de l'école, ses missions, les priorités d'actions. Donc chaque projet éducatif s'enracine dans une logique d'action, dans une volonté du milieu. Thurler s'est penchée sur les logiques d'actions qui fondent les projets d'établissement. Ses travaux ont dégagé différentes logiques d'actions qui sont présentées dans le tableau IV.

TABLEAU IV

LOGIQUES D' ACTIONS DES PROJETS ÉDUCATIFS SELON GATHER THURLER

| | |
|---------------------|---|
| Activiste | Projet catalogue et mécaniste composé d'une série de prescription. |
| Stratégique | Analyse, redéfinition des rôles et mandats des différents acteurs caractérisés par une forte division du travail. |
| Défectologique | Axé sur les déficiences, les carences, les manques des élèves et des parents. |
| Socio-éducative | Centration sur la socialisation et l'école comme milieu de vie. |
| Sécuritaire | Centration sur la prévention de la violence et des conflits à l'école. |
| Transformationnelle | Axée sur la résolution de problèmes et l'élargissement des compétences professionnelles. |

Ces logiques d'action trouvent leur origine dans les travaux de G.Chauveau et E.Rogovas-Chauveau qui ont étudié principalement l'efficacité des établissements scolaires situés dans les ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) en France, car ces établissements étaient confrontés à des taux de décrochage et d'absentéisme effarants en plus d'être aux prises avec un nombre élevé d'incivilité et de violence. Pour ces auteurs, comme le montre le tableau ci-dessus, il existe plusieurs logiques d'actions qui fondent les projets éducatifs ou d'établissement.

La logique activiste conduit à multiplier des activités tous azimuts ; l'école " bouge " mais elle se disperse et s'éparpille. La logique stratégique est caractérisée par une définition des rôles et mandats des différents acteurs et une forte division du travail. La logique déféctologique focalise sur les déficiences, les carences, les handicaps réels ou supposés des élèves défavorisés et privilégie la réparation et un enseignement " allégé ". La logique socio-éducative s'intéresse surtout à l'accueil, à la socialisation et propose principalement des loisirs, des activités parascolaires. La logique sécuritaire concerne la violence à l'école et la sécurité dans le milieu scolaire si bien que le travail avec la police et la justice y revêt beaucoup d'importance. Selon Thurler, ces logiques ne se rencontrent jamais à l'état pur dans les projets et une logique dominante apparaît généralement.

Quels liens peut-on faire entre ces logiques d'actions et l'éducation à la citoyenneté ? Les missions de l'école guident l'élaboration du projet éducatif et son actualisation dans le milieu est sous-tendue par différentes logiques. Ainsi lorsque le projet éducatif a comme logique dominante une logique socio-éducative, nous devrions retrouver parmi les moyens, les orientations, les principes, etc., des énoncés qui mettent en lumière l'importance de la socialisation, car cette logique la vise expressément. Un objectif important de l'éducation à la citoyenneté est le développement d'habiletés et de compétences sociales donc la socialisation. Un projet éducatif ayant comme logique dominante la logique sécuritaire devrait nous fournir

des éléments (moyens, orientations, principes, etc.) en lien avec la non-violence, la paix, la résolution pacifique des conflits, donc des macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté. Dans une certaine mesure, ces logiques fournissent des indices sur le type de promotion de l'éducation à la citoyenneté qui est proposée. C'est dans cette perspective que l'examen de ces logiques devient contributif à cette recherche. Nous pourrions formuler cela sous forme de questions ressemblant à : comment un projet éducatif s'appuyant sur une logique socio-éducative préconise-il l'éducation à la citoyenneté ?

Que retenir de cette section sur les projets éducatifs ? D'abord que les projets éducatifs ont changé au fil des années, en passant d'un mode prescriptif à un mode axé sur le consentement, prenant appui sur des démarches de recherche de consensus local, qu'ils se veulent davantage adaptés au milieu car ils tiennent compte des besoins et des particularités des clientèles. Aujourd'hui, les projets éducatifs sont encadrés par les lois 124 et 180 qui leurs confèrent une place stratégique car ils sont l'interface entre le plan stratégique des commissions scolaires et le plan de réussite des écoles. Ils semblent porteurs d'éléments de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté sans toutefois que ces éléments soient précisés. De plus, il est recommandé que les projets éducatifs incluent l'éducation à la citoyenneté ainsi que divers éléments qui la composent. Finalement, si les travaux de certains auteurs ont révélé que la mise en œuvre des projets éducatifs s'appuie sur des logiques d'actions, rien n'indique comment ces logiques contribuent à l'éducation à la citoyenneté.

Or, il est tout de même étonnant que les projets éducatifs soient dans le paysage scolaire québécois depuis plus de 25 ans sans que l'on n'ait jamais questionné leurs apports véritables à la formation du citoyen. Compte tenu de l'arrivée de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire québécois, des recommandations du CSÉ et d'autres acteurs scolaires, combinés aux nouvelles dispositions des lois 124 et 180, et l'importance stratégique de ce document, cela justifie amplement d'examiner

attentivement les liens entre les projets éducatifs et l'éducation à la citoyenneté et surtout l'apport du projet éducatif à la formation du citoyen.

Les principaux éléments autour desquels s'articule le cadre conceptuel de cette recherche sont la notion de citoyenneté, sous l'angle de certaines conceptions, de diverses composantes et de différents domaines, susceptibles d'apparaître dans les projets éducatifs. Il expose aussi l'éducation à la citoyenneté en prenant en considération certaines perspectives qu'elle offre, les grands axes de développement qu'elle vise, les dimensions et pôles qu'elle recouvre. Aussi, il relève certains de ses buts, objectifs, et macro-composantes. En somme, plusieurs éléments constitutifs de cette éducation à la citoyenneté devraient se retrouver dans les projets éducatifs que ce soit à titre de connaissances à acquérir, de valeurs à promouvoir, ou de pratiques à travers des activités éducatives. Finalement, ce chapitre traite du projet éducatif en prenant en compte ses définitions, son évolution, ses contenus, les encadrements légaux auxquels il est soumis et finalement les logiques d'actions qui le fondent.

2.4 OBJECTIFS ET QUESTION DE RECHERCHE

À partir de ces différents éléments qui nous servent de cadre d'analyse, nous formulons l'objectif principal de la recherche comme suit :

- Déterminer comment et dans quelle mesure le projet éducatif pourrait s'avérer être un moyen valable pour relever le défi que pose l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire.

Les objectifs spécifiques de recherche sont :

- ◆ Dégager les conceptions, composantes et domaines de la citoyenneté que véhiculent les projets éducatifs analysés.

- ◆ Identifier les axes de développement, dimensions, pôles, objectifs, macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté mis de l'avant dans les projets éducatifs analysés.
- ◆ Dégager les logiques d'action qui fondent ces projets éducatifs.
- ◆ Explorer dans quelle mesure ces différents éléments concourent à l'éducation à la citoyenneté.

Notre question de recherche est :

Jusqu'à quel point et comment le projet éducatif peut-il apporter une contribution à l'éducation à la citoyenneté ?

CHAPITRE TROISIÈME

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre expose le cadre méthodologique de la recherche. Il précise les critères de sélection retenus pour le choix des écoles, des projets éducatifs, et des participants. Il indique nos choix et outils méthodologiques, les types de données recueillies et les types d'analyses réalisés.

Nous avons jugé bon de débiter le présent chapitre par un rappel de la question principale de la recherche, ainsi que des objectifs spécifiques de la recherche.

La question principale de recherche était de savoir jusqu'à quel point et comment le projet éducatif pouvait apporter une contribution à l'éducation à la citoyenneté. Nous cherchions à cerner les contributions potentielles du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté et à savoir dans quelle mesure ces apports étaient susceptibles d'aider à relever le défi de l'éducation à la citoyenneté.

Cette recherche nécessitait une collaboration importante du milieu scolaire. La Commission Scolaire De Montréal (CSDM) avec ses 157 écoles primaires offrait un bassin d'écoles nous permettant de trouver des projets éducatifs en nombre suffisant. Nous avons donc contacté le service des communications de la CSDM qui a autorisé la recherche en s'assurant que celle-ci respectait les critères d'éthiques de la CSDM et de l'Université de Montréal.

Par la suite, nous avons déterminé une série de critères de sélection pour les choix des écoles, des participants et des projets éducatifs.

3.1 SOURCES DE DONNÉES ET CRITÈRES DE SÉLECTION

3.1.1 Les écoles

Comme mentionné précédemment, les écoles sélectionnées relevaient toutes de la Commission scolaire de Montréal. Elles étaient de niveau primaire. Certaines avaient une clientèle avec une Haute Densité Multiethnique (HDM) et d'autres une clientèle ayant une Faible Densité Multiethnique (FDM). Par HDM nous entendons un pourcentage élevé de la clientèle scolaire étant d'ethnies différentes et par FDM une clientèle ayant peu d'ethnies. Le critère école HDM se rapporte à une école dont plus de la moitié des élèves sont des allophones ou des immigrants de première ou deuxième génération et qui comprend plusieurs ethnies. Ainsi dans une école, on retrouvait 67 ethnies différentes et une clientèle composée à 90 % d'allophones. Dans une autre école, 29 ethnies et 86% allophones, une autre 66 ethnies et 99% allophones, dans une autre 30 ethnies et 60% d'allophones. Dans les autres écoles, tous les élèves provenaient de milieu francophone et on ne retrouvait que quelques ethnies.

Une raison qui militait en faveur des écoles primaires était que les projets éducatifs de ces écoles étaient généralement plus détaillés que ceux des écoles de niveau secondaire en termes de buts, d'objectifs, d'orientations, de valeurs et de moyens, ce qui nous fournissait davantage de données.

Une autre raison provenait de l'importance que l'on accordait à l'apprentissage du vivre ensemble au niveau primaire car c'est généralement à l'école primaire que se posent les premiers jalons de cet apprentissage, thème en lien direct avec l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire québécois.

Une troisième raison soutenant ce choix reposait sur le fait que les écoles de niveau primaire expérimentaient le programme de formation de l'école québécoise et dans ce sens, l'éducation à la citoyenneté devait être davantage connue que dans les écoles de niveau secondaire.

3.1.2 Les projets éducatifs

Concernant les projets éducatifs, pour être sélectionnés ceux-ci devaient se conformer aux critères suivants :

- Être disponibles dans leur version officielle.
- Être récents, année scolaire 1998 / 1999 et plus.
- Inclure nécessairement une des composantes suivantes :
 - la démocratie ;
 - les droits de l'Homme, de l'enfant ;
 - l'éducation à la citoyenneté ;
 - la citoyenneté / le vivre – ensemble ;
 - la résolution pacifique de conflits ;
 - la paix / la non-violence / l'appartenance / l'identité.

Nous voulions des projets éducatifs qui mettent en lumière la traduction concrète de ces éléments dans le milieu. Pour repérer des projets éducatifs qui rencontraient l'ensemble de ces critères, le moyen le plus simple et efficace a été de consulter les fiches signalétiques de chaque école sur le site Internet de la CSDM. Ces fiches offraient la possibilité d'avoir accès rapidement à des informations officielles sur les éléments clés du projet éducatif de l'école. Cela nous permettait de faire une sélection rapide des écoles et des projets éducatifs. La figure suivante est un exemple de fiche signalétique qui nous permettait de repérer rapidement les projets éducatifs susceptibles de convenir à la recherche.

Figure 3.1

Exemple de fiche signalétique apparaissant sur le site de la CSDM

| F i c h e é c o l e | |
|--------------------------------------|---|
| Établissement scolaire | <p>École Maisonneuve</p> <p>Quartier :12 / Mercier Régroupement 4 1680, avenue Morgan H1V 2P9 Téléphone: 596-5442() Télécopieur: 596-5444</p> |
| Portes ouvertes : | Le 22 jan., 8h15-11h, 19h-21h |
| Programme : | Régulier |
| Niveau | Préscolaire: 4 ans, 5 ans Primaire: 1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e Cycle |
| Autres programmes: | -Maternelle: 2 groupes de 4 ans, 3 groupes de 5 ans. -Premier cycle: 6 groupes. -Deuxième cycle: 6 groupes. -Troisième cycle: 5 groupes dont 1 groupe d'anglais intensif et 1 classe combinée de 5ième/6ième années. -2 classes de langage. -1 classe de communication. |
| Clientèle étudiante : | 486 élèves |
| Nombre d'enseignants : | 24 titulaires, 1 éducateur physique, 1 professeur de musique, 1 professeur d'anglais. |
| Autres services de soutien : | 2 orthopédagogues, 3 orthophonistes, 1 psychoéducateur, 3 techniciennes en éducation spécialisée, 1 infirmière, 1 travailleur social, 2 hygiénistes dentaires. |
| Activités parascolaires : | Une variété d'activités à l'école et d'autres intégrées au service de garde. |
| Équipements et services : | Cafétéria, bibliothèque, laboratoire d'informatique (25 ordinateurs), ordinateurs en classe, grand gymnase, accès à 2 parcs municipaux pour activités spéciales avec des professeurs, piscine située à proximité de l'école, accès à des ressources culturelles nombreuses grâce à la subvention de l'École Montréalaise. |
| Accessibilité: | Ste-Catherine et Ontario. Territoire élargi et autobus scolaires. |
| Projet éducatif : | Un projet basé sur 6 volets: 1. L'école : un milieu de vie. 2. L'éducation interculturelle : une richesse pour tous les enfants de l'école. 3. Une ouverture sur le quartier. 4. Le partenariat école-parent-enfant : un élément majeur pour la réussite des jeunes. 5. L'école : un lieu d'apprentissage de qualité. 6. La réussite pour tous : une conviction à partager. |
| Service de garde et garderie: | Horaire: 07:00 À 18:00 -Quatre locaux à notre disposition. -Des ateliers de devoirs sont offerts. -Activités et ateliers dirigés. Exemples : ateliers de bricolage, de lecture, de danse, de cuisine, de sports, etc. |

À partir des informations des fiches signalétiques, et après avoir examiné les projets éducatifs disponibles sur Internet, nous avons ordonné les projets éducatifs des écoles selon quatre niveaux de classement.

Tableau V
Niveaux de classement et nombre de projets éducatifs

| | | |
|----------|--|-----|
| Niveau 0 | Projet éducatif non actualisé ou en révision. | 105 |
| Niveau 1 | Projet éducatif axé sur un volet spécifique tel : arts, cultures, technologie, langues ; ou relevant d'écoles spéciales telles : Victor Doré, Centre de réadaptation Marie-Enfant, École Gadbois, etc. | 23 |
| Niveau 2 | Projet éducatif contenant des éléments trop vagues et imprécis s'apparentant à la formation du citoyen. | 17 |
| Niveau 3 | Projet éducatif contenant des éléments clairement identifiés à la formation du citoyen : l'éducation à la citoyenneté, la démocratie, l'appartenance, la paix, etc. | 12 |

Par ce tableau nous pouvons constater, qu'il y avait à cette période un nombre très élevé de projets éducatifs non actualisés ou en révision. Cette situation s'explique par le fait que durant cette période, les écoles étaient à revoir leur projet éducatif en vertu de la loi 124, qui ajoutait une étape incontournable avant l'élaboration du projet éducatif. Cette étape consistait en *l'analyse de la situation*. En effet, celle-ci nécessitait énormément de temps car elle exigeait une démarche consensuelle avec le milieu afin de permettre une bonne compréhension du milieu et de ses

problématiques. Cette analyse de la situation était généralement pilotée par les directions d'école qui, souvent, étaient mutées, malades ou prenaient leur retraite. Toutefois, certaines écoles avaient déjà réalisé cette analyse de la situation et pouvaient procéder en partie à la réécriture de leur projet éducatif. Cela explique pourquoi certaines écoles ont pu procéder plus rapidement à l'élaboration de leur projet éducatif. Certaines directions considéraient que leur projet était en révision alors que d'autres affirmaient qu'il était en réactualisation. Rappelons qu'il importe de saisir, que La loi 124 a créé des délais importants dans l'élaboration de plusieurs projets éducatifs et que c'est précisément à ce moment que notre recherche a été réalisée.

À la fin de cette démarche de sélection, nous n'avions trouvé que 12 projets éducatifs qui respectaient nos critères. Parmi ces projets éducatifs, quatre (4) provenaient d'écoles ayant une clientèle à Haute Densité Multiethnique (HDM). Les huit (8) autres projets éducatifs provenaient d'école où la clientèle était de Faible Densité Multiethnique (FDM). C'est à partir des projets éducatifs sélectionnés que nous avons contacté les directions de ces écoles afin de vérifier leur intérêt à participer à la recherche.

3.1.3 Les participants

Les directions d'école étaient les mieux placés pour décrire les différents volets des projets éducatifs et leur actualisation dans l'école car selon l'article 96.13., « *la direction d'école coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif* ». Le nombre de participants a été fonction de la disponibilité des directions d'école.

Par rapport à la planification initiale des douze projets éducatifs retenus et des entrevues prévues, seulement six (6) entrevues semi dirigées ont eu lieu. Le retrait des autres (6) participants s'explique par les raisons suivantes :

- a) Deux mutations dans une autre école (2)
- b) Deux promotions du primaire vers le secondaire (2)
- c) Un congé de maladie (1)
- d) Une retraite anticipée (1)

La non-disponibilité des directions a eu comme effet, de réduire à six (6) le nombre de projets éducatifs retenus pour la recherche.

3.2 OUTILS DE RECHERCHE

Le mode d'investigation et les choix méthodologiques sont toujours des éléments clés de toutes recherches. Un rationnel soutenant ces choix constitue notre premier sous point. Le deuxième sous point renvoie directement au mode d'investigation et aux choix méthodologiques. Finalement, le dernier sous point traite des matrices utilisées dans la recherche.

3.2.1 Rationnel du mode d'investigation et des choix méthodologiques

Le rationnel qui mène au choix du mode d'investigation et méthodologique considère que chaque projet éducatif :

- a) est un cas distinct ayant ses particularités puisqu'il est élaboré par des auteurs de provenances diverses, ayant des préoccupations différentes ;
- b) s'inscrit dans un contexte spécifique, fortement inspiré par une réflexion et des décisions qui appartiennent à chaque milieu scolaire ;
- c) a un contenu qui lui est propre en terme d'éléments, de moyens et d'activités éducatives spécifiques en réponse aux besoins du milieu ;

- d) est actualisé de façon différente dans le milieu selon l'importance que celui-ci lui accorde et des ressources dont il dispose ;
- e) que l'étude des projets éducatifs et de l'éducation à la citoyenneté demande à être appréhendée de façon qualitative car, comme le démontre le cadre conceptuel, le sens que l'on donne aux concepts de citoyenneté, d'éducation à la citoyenneté et même de projet éducatif fait appel à la subjectivité des personnes appelées à en livrer une interprétation ;
- f) que pour mieux connaître les diverses contributions possibles des projets éducatifs à l'éducation à la citoyenneté, il y a nécessité d'analyser plusieurs projets éducatifs.

3.2.2 Mode d'investigation et choix méthodologiques

Ces considérations ont orienté notre choix vers *l'étude multi-cas* comme mode d'investigation. Pour prendre en compte la spécificité des contenus de chaque projet éducatif, les outils méthodologiques retenus ont été *l'analyse de contenu* (1) à partir des documents officiels et *l'entrevue semi-dirigée* (2).

Rappelons que notre principal objectif de recherche était de connaître l'apport du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté. Dans ce sens, il est apparu essentiel de recueillir des données permettant de saisir à la fois l'aspect théorique du projet éducatif mais aussi, son actualisation dans le milieu. Nous voulions connaître les aboutissants des différents énoncés présents dans les projets éducatifs. Autrement dit, comment ces énoncés se traduisaient de façon concrète dans le milieu. Pour ce faire, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées auprès des directions et questionné certains énoncés du projet éducatif.

L'entrevue semi-dirigée permettait donc de recevoir des explications supplémentaires sur certains aspects du projet éducatif, de centrer nos questions sur des points

particuliers, et finalement de colliger des données complémentaires pour une analyse plus rigoureuse.

Finalement l'entrevue offrait l'occasion de connaître la perspective qui prévalait lors de l'élaboration du projet éducatif, tout en nous donnant la possibilité de rendre plus explicite l'univers du répondant.

En somme, l'entrevue semi dirigée permettait d'obtenir une foule d'informations, de faire surgir des chemins nouveaux de connaissance, de couvrir un thème bien défini tout en laissant de l'espace à la personne interrogée pour que celle-ci puisse dévier vers des voies non connues du chercheur et ajouter des commentaires qui seraient susceptibles d'enrichir les analyses.

La recherche demandait d'analyser le contenu des discours écrits (projets éducatifs officiels) et, le discours oral (verbatim) suite aux entrevues semi dirigées. Les données sources recueillies provenaient donc :

1. des projets éducatifs retenus selon les critères établis ;
2. des verbatim des entrevues semi dirigées.

Ces données, de nature essentiellement qualitative, étaient des énoncés de sens, correspondant à des mots, des portions de phrases, des phrases et même des paragraphes. Ces énoncés de sens retrouvés dans les projets éducatifs ont été classifiés dans trois catégories distinctes : éléments, moyens et activités éducatives. La catégorie « *Éléments* » renvoie aux principes, orientations, finalités, approches, buts, objectifs, valeurs, et intentions précisés dans les projets éducatifs. La catégorie « *Moyens* » comprend des plans, méthodes, documents qui permettent ou qui aident à arriver aux objectifs des projets éducatifs. La catégorie « *Activités éducatives* » renvoie aux différentes activités identifiées dans les projets éducatifs.

Exemples d'*éléments* recensés dans les projets éducatifs :

- L'acquisition de connaissances, de compétences et d'habiletés est indispensable à l'intégration sociale et à la lutte à l'exclusion.
- L'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre - ensemble, pour le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité, pour la promotion de la démocratie afin de former des citoyens responsables.
- L'école est un milieu où l'élève apprend à vivre avec civisme.

Exemples de *moyens* retrouvés dans les projets éducatifs :

- Charte des droits et responsabilités des citoyens de l'école.
- Code des règles de vie de l'école.

Exemples d'*activités éducatives* précisés dans les projets éducatifs :

- Classe neige
- Classe nature

Les énoncés étaient catégorisés dans une des trois grandes catégories puis classifiés en fonction de leurs liens avec les concepts de citoyenneté, d'éducation à la citoyenneté et des logiques d'actions.

Chacun de ces *macro-concepts* incluait des sous-concepts. Par exemple, le concept de citoyenneté incluait les sous-concepts : conceptions de la citoyenneté (1), composantes de la citoyenneté (2) et domaines de la citoyenneté (3). Ces sous-concepts comprenaient à leur tour des sous-sous concepts. Ainsi un énoncé pouvait être catégorisé dans la catégorie Élément, être associé au concept de citoyenneté et au concept de conception de la citoyenneté et finalement classifié sous la conception libérale de la citoyenneté.

Par ces matrices, il était possible de constater, pour chaque projet éducatif, le nombre d'énoncés catégorisés et classifiés selon les grandes catégories et les concepts, et sous-concepts. Ce faisant, nous étions en mesure d'analyser chaque projet éducatif sous l'angle de sa promotion de la citoyenneté, (quelle citoyenneté ?, selon quelle conception?, etc.), et de sa promotion de l'éducation à la citoyenneté (quelles dimensions, quels pôles, quelles macro-composantes, etc.), et finalement de ses logiques d'actions. Nous pouvions donc comparer le contenu des divers projets éducatifs afin d'en dégager les aspects conjoints ou singuliers, de faire ressortir le particulier et le général, d'établir des contrastes entre la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté véhiculées dans les projets éducatifs officiels et celles promues dans les entrevues semi dirigées.

3.2.3 Matrices : outils d'analyse des discours

Les matrices sont très utilisées pour l'analyse de données qualitatives et conviennent à un grand type d'analyse et d'éléments. Elles servent fréquemment d'outils d'analyse des discours parce qu'elles permettent d'ordonner les énoncés de façon rapide et rigoureuse et facilitent la réalisation d'analyses subséquentes plus fines, qui débouchent sur des conclusions plus cohérentes et mieux étayées. De plus, pour l'analyse de données qualitatives et l'interprétation de celles-ci, les matrices fournissent plusieurs stratégies intéressantes dont les suivantes :

Stratégies matricielles pour l'analyse et l'interprétation de données qualitatives

- Repérer les patterns, les thèmes émergents.
- Subdiviser les variables.
- Regrouper, compter.
- Utiliser la métaphore.
- Repérer les relations entre les variables.
- Établir des comparaisons.
- Établir des contrastes.
- Subsumer le particulier du général.

En plus de différentes stratégies, les matrices permettent des analyses intra sites et inter sites, ce qui correspond adéquatement au besoin de notre recherche. Par intra site, on entend des analyses portant sur chaque projet éducatif et sur chaque entrevue, alors que par inter site, on entend des analyses comparatives, de contraste, de relations, de projet à projet et de projets à entrevues et d'entrevues à entrevues.

Les analyses intra-sites permettent d'examiner chaque projet éducatif au regard des éléments, moyens et activités qui renvoient à :

- a) des conceptions, composantes et domaines de la citoyenneté ;
- b) des axes de développement, dimensions, pôles,
- c) des macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté ;
- d) de leur logique d'actions.

Les matrices offrent aussi l'opportunité de réaliser des analyses inter-sites :

- 1. de projet à projet;
- 2. d'entrevue à entrevue;
- 3. de projets à entrevues en fonction du concept de l'éducation à la citoyenneté.

3.2.3.1 *Matrices à groupements conceptuels*

Dans une matrice à groupements conceptuels, les colonnes sont ainsi disposées qu'elles rassemblent les items qui vont ensemble. Ceci peut se faire de deux manières : *conceptuellement* lorsque l'analyste a des questions dérivant d'un même thème global, ou *empiriquement* lorsqu'on découvre, pendant le recueil ou des l'analyse des données, des rapprochements entre des questions différentes ou des réponses similaires. Dans tous les cas, le principe de base est la cohérence

conceptuelle. Voici deux exemples de matrices à groupements conceptuels utilisées lors de la recherche.

Figure 3.2

Exemple d'une matrice intra site à groupements conceptuels

Concept : Citoyenneté

Groupement conceptuel - Conceptions de la citoyenneté

Projet éducatif (#)

| Concept de Citoyenneté | | | |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|
| Sous -concepts | Catégories | | |
| Conceptions | Éléments | Moyens | Activités éducatives |
| Libérales | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Républicaines | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Civile différenciée | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Unitaire nationale | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |

Figure 3.3

Exemple d'une matrice intra site à groupements conceptuels

Concept : Éducation à la citoyenneté

Groupement conceptuel : Macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté

Projet éducatif (#)

| Sous concept Macro-Composantes | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| Sous-sous concept | Catégories | | |
| Macro-composantes | Éléments | Moyens | Activités éducatives |
| Paix | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Démocratie | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Droits de l'Homme | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |
| Développement durable | Énoncés de sens | Énoncés de sens | Énoncés de sens |

2.3.2.2. Matrices à thématiques conceptuelles

Une matrice à thématique conceptuelle est en quelque sorte une matrice qui synthétise des matrices à regroupements conceptuels intra site. Ces matrices aident à faire ressortir les patterns, à mettre en lumière des relations entre certaines variables mais surtout à donner une vision d'ensemble de plusieurs sites simultanément.

Figure 3.4

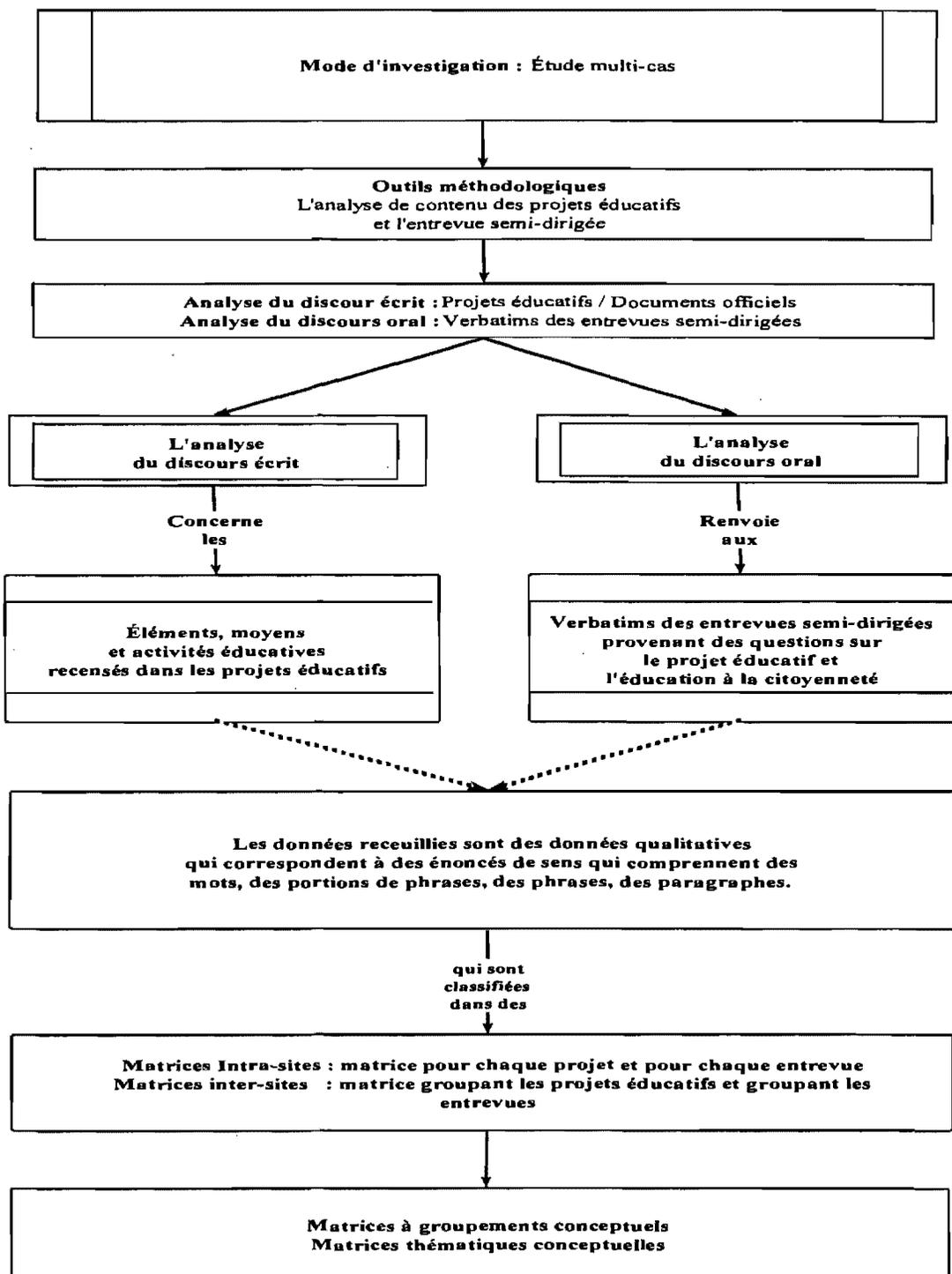
Exemple de matrices à thématiques conceptuelles (inter-sites)

Thématique conceptuelle : *Les logiques d'actions des projets éducatifs*

| Matrice Inter Site | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Logiques d'actions | Projet éducatif (1) | projet éducatif (2) | Projet éducatif (3) | projet éducatif (4) | Projet éducatif (5) | projet éducatif (6) |
| Activiste | Énoncés de sens |
| Stratégique | Énoncés de sens |
| Défectologique | Énoncés de sens |
| Socio-éducative | Énoncés de sens |
| Sécuritaire | Énoncés de sens |
| Transformationnelle | Énoncés de sens |

La figure 3.5 de la page suivante représente de façon schématique l'ensemble de la démarche méthodologique et des grandes étapes de la recherche.

Schéma de la méthodologie de recherche



CHAPITRE QUATRIÈME

L'ANALYSE DES DONNÉES ET L'INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des résultats qui s'appuie sur deux sources de données. La première est constituée par ce que révèle l'analyse de contenu (documents écrits et énoncés retenus) des projets éducatifs concernant :

- a) la citoyenneté ;
- b) l'éducation à la citoyenneté ;
- c) les logiques d'actions qui prévalent dans les projets.

La seconde provient des données recueillies par l'analyse de contenus des entrevues semi-dirigées (verbatim).

Rappelons que les analyses ont été réalisées à partir de six (6) projets éducatifs d'écoles de niveau primaire et des entrevues effectuées auprès des directions de ces écoles. Les projets éducatifs ont été analysés à partir de leurs *éléments* (E), des *moyens précisés* (M) et des *activités éducatives* (AE) indiquées dans le projet éducatif. Les *éléments* (E) des projets éducatifs renvoyaient : aux intentions, finalités et buts énoncés, aux valeurs préconisées, aux principes et orientations retenus, aux objectifs visés, aux approches privilégiées, à la mission que se donne l'école, aux rôles des intervenants, etc. Ils constituaient généralement les assises des projets éducatifs. Ces éléments étaient de l'ordre des finalités et des intentions, donc très différents des moyens et des activités éducatives mises de l'avant dans les projets éducatifs.

Les analyses de contenu ont été réalisées avec des matrices intra sites et inter sites, et selon les groupements de notre cadre conceptuel.

En terminant, précisons que les données sont surtout de nature qualitative, c'est-à-dire formées d'énoncés de sens tels des mots, des parties de phrases, des phrases, des paragraphes, des slogans.

4.1 LA CITOYENNETÉ

Le concept de citoyenneté a été analysé selon trois groupements conceptuels :

1^{er} groupement conceptuel : *Les conceptions de la citoyenneté*

- Libérale
- Civile différenciée
- Républicaine
- Unitaire, nationale

2^{ème} groupement conceptuel : *Les composantes de la citoyenneté*

- L'appartenance
- L'identité
- Le régime effectif de droits
- La participation

3^{ème} groupement conceptuel : *Les domaines de la citoyenneté*

- Affectif
- Économique
- Civil
- Juridique
- Culturel
- Politique
- Éthique
- Social

4.1.1 Conceptions de la citoyenneté

Les quatre grandes conceptions de la citoyenneté retenues dans notre cadre conceptuel étaient : les *conceptions libérales et républicaines* qui reposent toutes deux sur les notions de droits (individuels et collectifs), de devoirs et de responsabilités ; et les conceptions dites *civile différenciée* et *unitaire nationale*, qui se fondent davantage sur l'implication, l'engagement, la participation du citoyen, l'intérêt pour le bien collectif et la reconnaissance de l'importance de la majorité.

L'analyse indique que chaque projet éducatif possède au moins un énoncé faisant référence aux droits, devoirs ou responsabilités. Voici des énoncés en ce sens :

« Les élèves et les intervenants sont régis par un code de vie qui rappelle les responsabilités de chacun ».
projet # 1

« Développer, chez l'élève, le sens de ses responsabilités, de ses devoirs et de ses droits, dans le but de le préparer à devenir un bon citoyen ».
projet # 2

« La charte des droits et responsabilités de l'école sert de cadre de référence pour soutenir le développement des valeurs privilégiées ».
projet # 2

« L'école et la famille doivent préparer l'enfant à devenir un citoyen responsable, capable de bien se comporter dans une collectivité ».
projet # 4

Ces énoncés, bien qu'ils fassent référence aux droits, devoirs et responsabilités des élèves, ne les précisent aucunement dans les projets éducatifs. Cependant ils apparaissent plutôt dans d'autres documents tels : *La charte des droits et responsabilités des élèves de l'école ...* ; *La charte des droits et devoirs des élèves* ; et surtout dans les codes de vie et règlements des écoles. Ces chartes et codes de vie ne sont pas explicitement détaillés dans les projets éducatifs. À la limite, ils ne font pas partie du projet éducatif. Toutefois, ils sont fortement associés à celui-ci et généralement considérés comme des documents complémentaires au projet éducatif. À l'analyse des projets, un seul précise clairement « la Charte des droits et responsabilités des élèves de l'école, (...) » dans son projet éducatif. Les autres projets mentionnent le code de vie comme étant un moyen.

Ces chartes et codes de vie détaillent explicitement les droits, les devoirs et les responsabilités des élèves comme le démontrent les extraits suivants.

Exemple tiré du projet éducatif # 6

Extrait de la : *Charte des droits et responsabilités des élèves de l'école*

Item 6 : Pour vivre dans l'harmonie

Je respecte les règles qui sont en vigueur à l'école pour l'année scolaire en cours. Ces règles sont dictées dans la politique d'encadrement.

Droits : Éducation et environnement

Modèle de conséquences ou réparations :

- Si l'élève circule dans la grande salle plutôt que de le faire à l'étage supérieur, il devra retourner à l'étage supérieur pour effectuer son déplacement.
- Si l'élève glisse sur la rampe de l'escalier, il devra remonter puis redescendre correctement l'escalier.
- Enfin, si l'élève ne se comporte pas de façon convenable, il sera averti. Une récidive entraînera une réflexion écrite.

Exemple tiré du projet éducatif # 4

Extrait de la : *Charte des droits et devoirs des élèves*

Fréquentation scolaire

- J'ai le DROIT de fréquenter l'école.
- J'ai le DEVOIR d'y être présent et d'y être à l'heure.

Égalité

- J'ai le DROIT d'être considéré comme une personne.
- J'ai le DEVOIR de respecter chaque personne comme elle est.

Nom

- J'ai le DROIT que l'on m'appelle par mon nom.
- J'ai le DEVOIR de respecter le nom des autres.

Différence

- J'ai le DROIT d'être aimé comme je suis, pour ce que je suis.
- J'ai le DEVOIR d'aimer et de respecter les autres dans leurs opinions et différences.

L'analyse révèle que les énoncés relatifs à la notion de *responsabilité* ou de *responsabilisation* sont plus nombreux que les énoncés référant aux droits ou devoirs. Cela n'est pas étonnant puisque, dans un contexte scolaire de niveau primaire, l'élève débute son apprentissage de la responsabilisation et son développement de la capacité à assumer ses choix. La notion de responsabilité vise surtout à amener l'élève à répondre de sa conduite, à assumer la conséquence de ses gestes, et est davantage liée à l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage de la responsabilité est souvent associé à l'autonomie. Vue sous cet angle, la notion de responsabilité ne peut être complètement entendue comme des responsabilités de citoyen (aller voter, payer ses impôts, etc.) mais doit plutôt être interprétée comme renvoyant aux responsabilités de citoyen scolaire. Il en est de même des droits et des devoirs car ils sont à petite échelle.

À la lecture des projets éducatifs, il n'a pas été possible de particulariser les conceptions libérales des conceptions républicaines, qui se distinguent notamment par la nature des droits et responsabilités qu'on y promeut. Plusieurs codes de vie ont des énoncés débutant par : *J'ai le droit de*, ce qui renvoie à la conception libérale, dont les droits de l'individu sont au premier plan. Cependant les devoirs et responsabilités inscrites dans ces codes mettent davantage la conception républicaine à l'avant plan car celle-ci met l'accent sur la participation directe du citoyen et sa participation active à la poursuite du bien commun. Nous retrouvons donc des énoncés tels : *Je respecte l'environnement, je garde les lieux propres, je ne fais rien de dangereux pour les autres, etc.*

Au regard des conceptions civile différenciée et unitaire nationale, les énoncés sont presque inexistantes. Nous n'avons en effet recensé qu'un seul énoncé en lien avec la conception unitaire – nationale.

« Nous sommes confiants que les parents partagent notre désir de faire de leurs enfants des citoyens québécois à part entière grâce à leur connaissance de la langue française et de la culture du Québec ».
projet #1

Pour se faire une idée plus précise des énoncés retrouvés en lien avec les conceptions de notre cadre conceptuel, examinons la matrice inter site suivante.

Tableau VI

Matrice Inter site Conceptions Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6. (HDM, FDM²)

| Conceptions De la citoyenneté | P1 HDM | | | P2 HDM | | | P3 HDM | | | P4 HDM | | | P5 FDM | | | P6 FDM | | |
|-------------------------------------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|
| | É | M | A E |
| Civile différenciée (0) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Libérale (13) | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Républicaine (4) | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Unitaire nationale (1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σ : É / M / AÉ | 3 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σ : E + M + AE par projet | 4 | | | 2 | | | 2 | | | 4 | | | 2 | | | 4 | | |
| Σ : E + M + AE | 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

É : éléments, M : moyens, AE : Activités éducatives

² HDM : École avec Haute Densité Multiethnique. FDM : École avec Faible Densité Multiethnique

Cette matrice inter sites confirme la fréquence plus élevée d'énoncés qui s'associent aux conceptions libérales et républicaines que d'énoncés qui rejoignent les conceptions civile différenciée et unitaire nationale. Elle révèle qu'il n'y a pas de différences marquées entre les projets éducatifs d'écoles FDM et des écoles HDM et indique que ces énoncés se retrouvent en plus grands nombres dans les *éléments* des projets éducatifs que dans les moyens et activités éducatives. En d'autres mots, lorsqu'on traite des droits, devoirs et responsabilités des élèves, ces énoncés se retrouvent généralement dans les principes, orientations et intentions.

L'ensemble des énoncés des projets éducatifs ne dégage pas une conception dominante de la citoyenneté. Toutefois si l'on prend en considération les chartes et les codes de vie mis en place dans les écoles, on retrouve plusieurs énoncés référant aux droits, devoirs et responsabilités, éléments qui renvoient aux conceptions libérales ou républicaines. Cet état de fait ne nous apparaît pas surprenant dans le cadre d'une société de droit, caractérisée par les traditions démocratiques de ses institutions.

4.1.2 Composantes de la citoyenneté

Notre cadre conceptuel proposait les composantes suivantes de la citoyenneté :

- ◆ l'identité nationale ;
- ◆ les appartenances sociale, culturelle et supranationale ;
- ◆ le régime effectif de droits ;
- ◆ la participation politique et civile.

Toutes les matrices intra site fournissent des énoncés concernant les composantes de la citoyenneté. En d'autres mots, tous les projets éducatifs ont des énoncés relatifs aux différentes composantes de la citoyenneté. Voyons ce qui ressort en lien avec chacune de ces composantes.

◆ *Identité Nationale*

En ce qui concerne la composante de l'identité nationale au sens strict, les matrices ne fournissent aucune indication. Mais lorsqu'il s'agit des caractéristiques associées à l'identité que tous sont incités à partager, elles livrent alors des indications précieuses. En effet, elles indiquent que la connaissance, l'apprentissage, l'utilisation et la fierté de la langue française apparaissent comme des caractéristiques importantes associées au sentiment d'identité nationale.

Voici quelques exemples énoncés.

« Fierté de la langue française ». projet #1

« Une école où le français est la langue commune ». projet #1

« Identité linguistique francophone, développement du français ». projet #1

« La connaissance de la langue française mobilise vers la construction d'une identité linguistique francophone et le développement d'une langue seconde chez les enfants ». projet #3

« L'apprentissage de la langue française et de la communication est une préoccupation constante pour assurer la réussite scolaire de l'élève ». projet #3

« Soutenir le développement de la langue française ». projet #3

L'analyse démontre que les projets éducatifs des écoles à haute densité multiethnique (HDM) relèvent l'importance de la langue française dans une perspective différente de celle des projets éducatifs des écoles ayant une clientèle à faible densité multiethnique (FDM).

En effet, les projets éducatifs des écoles à HDM abordent la connaissance, l'apprentissage et l'utilisation de la langue française comme un moyen d'intégration,

de communication, aidant au développement de l'identité alors que ceux des écoles à faible densité multiethnique (FDM) semblent viser la qualité du français écrit et parlé, et sont davantage en lien avec les exigences académiques.

Les projets éducatifs des écoles HDM approchent les différents aspects de la langue française comme étant une véritable composante de la citoyenneté et en ce sens, rejoignent l'esprit des propos de Pagé (2001) :

« La francisation n'est pas une entreprise d'assimilation à l'identité culturelle particulière du groupe majoritaire mais davantage une intégration à la vie sociétale respectueuse du pluralisme. L'usage du français devient ainsi parfaitement compatible avec la conservation des identités particulières qui sont portées par les groupes démographiques minoritaires qui choisissent de plus en plus d'exprimer leurs identités en français. L'usage du français au Québec est un moyen essentiel d'intégration à une société démocratique, moderne et libérale, donc pluraliste et inclusive.»

Un autre élément associé à l'identité semble être la connaissance de la culture québécoise comme en témoignent ces énoncés.

« Identité culturelle québécoise ». projet #1

« La connaissance de la diversité culturelle mobilise vers la construction d'un sentiment d'identité et d'un apport personnel à la culture québécoise ». projet #3

« L'intégration à la société québécoise par la connaissance de la langue française et de la diversité de sa culture, dans le respect des différences ». projet #3

Lorsque l'on compare les projets éducatifs des écoles FDM et ceux des écoles HDM, des préoccupations différentes au regard de l'identité et de l'intégration deviennent évidentes. Pour les écoles FDM, l'identité est en lien avec « l'identité profonde de

l'individu » et l'intégration se fait par des « activités » telles que des camps de neige, de ski, etc. En d'autres mots, pour ces écoles, l'identité serait individuelle, non collective, en ce sens qu'elle est associée aux représentations et aux sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même (Tap, 1998). Quant à l'intégration, elle réfère à une intégration de l'individu dans le groupe, une intégration de l'individu dans l'école, ce qui fait davantage référence à sa capacité en tant qu'individu à s'adapter à l'école et à son groupe classe, à se faire des amis, à développer des relations interpersonnelles harmonieuses. L'intégration se fait par des activités, c'est-à-dire, lorsque l'élève participe, avec son groupe classe, ou groupe degré, à une ou des activités.

La situation est tout autre pour les écoles HDM, car l'identité ou du moins son développement est associé à la connaissance, l'apprentissage et l'utilisation de la langue française, à la connaissance de la culture québécoise et ce, dans le respect des différences. Dans ce sens, l'identité n'est plus seulement l'identité individuelle, mais apparaît plutôt comme une facette civique de l'individu. Cette facette civique comprend la connaissance et la maîtrise de la langue et de la culture de la société d'accueil. Quant à l'intégration, elle ne renvoie plus seulement à la capacité de s'adapter à sa classe et à son école, mais au développant des attitudes favorisant les contacts avec la société d'accueil, à savoir la société québécoise. Les sens donnés à l'identité et à l'intégration dans les projets éducatifs des écoles HDM sont donc très différents de ceux proposés dans les projets éducatifs des écoles FDM.

◆ *Appartenances*

Au regard des appartenances, celles-ci sont souvent amenées comme une intention large, un sentiment à développer et une valeur à promouvoir dans l'école. Elles sont traduites par des énoncés tels que :

« Développer la fierté de l'appartenance à son milieu ». projet # 1

« L'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre - ensemble, pour le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité, pour la promotion de la démocratie afin de former des citoyens responsables ». projet # 1

« L'intégration mobilise vers le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, au quartier et plus largement à Montréal ». projet # 3

« Augmenter le pourcentage d'élève ayant développé le sentiment d'appartenance et de fierté à leur école ». projet # 2

« Tous les efforts du personnel sont conjugués afin que les enfants et leurs parents commencent à développer un sentiment d'appartenance à l'égard du Québec francophone ». projet # 3

« Développer la fierté de l'appartenance à son milieu et offrir des possibilités de réalisation de soi en lien avec la communauté ». projet # 3

« Certaines activités supportent l'intégration de nos valeurs et nourrissent le sentiment d'appartenance ». projet # 5

L'analyse dévoile encore que les projets éducatifs d'écoles HDM présentent plusieurs énoncés en lien avec le développement du sentiment d'appartenance alors que les projets éducatifs des écoles FDM n'ont qu'un seul énoncé.

D'une part, nous avons les projets éducatifs des écoles HDM, qui relèvent clairement ce souci au regard du sentiment d'appartenance et une préoccupation importante pour son développement et, d'autre part, les projets éducatifs des écoles FDM, pour qui l'appartenance, son développement et cette valeur vont de soi dans le milieu, étant considérée comme *acquise* puisque ce sentiment n'est mentionné qu'une seule fois.

Au regard de l'appartenance, seuls les projets éducatifs des écoles HDM ont donc cette particularité d'associer le sentiment d'appartenance à leur école, leur milieu, le

quartier, la communauté et le Québec francophone. Il s'agit donc d'une appartenance territoriale et culturelle.

Bref, l'appartenance comme composante de la citoyenneté se retrouve bien représentée dans la plupart des projets éducatifs des écoles HDM et quasi-absente dans les projets éducatifs des écoles FDM.

◆ *Régime Effectif de droits*

Une autre composante de la citoyenneté est le régime effectif de droits. Il vise à assurer que les citoyens soient égaux devant la loi, qu'ils jouissent des mêmes droits et surtout à garantir l'égalité entre les citoyens. L'analyse indique à ce sujet que cette égalité entre les citoyens n'apparaît clairement précisée que dans un seul projet éducatif et sous cette forme :

« Éduquer les élèves à l'exercice d'un certain pouvoir sur leur environnement dans le respect de la liberté et de l'égalité des membres de la communauté ». projet # 6

Toutefois, si l'on prend en considération « *La charte des droits et responsabilités de l'école...* » on retrouve un extrait traitant explicitement de l'égalité des droits.

*Extraits de la Charte des droits et responsabilités des citoyens de l'école...
Égalité J'ai droit à l'égalité.*

« Les droits sont pour tout le monde sans exception qu'importe la race, la couleur de la peau, la religion, la langue, qu'ils soient garçons ou filles, riches ou pauvres, handicapés ou non, jeunes ou personnes âgées ». projet # 6

« J'ai la responsabilité de reconnaître et d'accepter que tous les êtres humains ont, comme moi, les mêmes droits et libertés et la responsabilité de les respecter ». projet # 6

En somme, cette composante de la citoyenneté apparaît quasi-absente des projets éducatifs, sauf peut-être, si l'on tient compte des chartes comme documents complémentaires au projet éducatif et même dans ce cas, elle demeure très marginale.

◆ *Participation politique et civile*

Lorsque nous abordons la dernière composante de la citoyenneté, soit la participation politique et civile, toutes les matrices livrent des informations intéressantes. Cependant, il faut départager car les projets éducatifs font généralement référence à deux types de participation. La première concerne celle des parents afin que ceux-ci s'impliquent, s'engagent dans les différents comités, viennent aux rencontres, alors que la seconde regarde la participation des élèves, par laquelle ils manifestent leur engagement, leur implication dans la vie et la gouverne de l'école.

En ce qui concerne la participation des parents à la vie scolaire, les projets éducatifs proposent et souhaitent une plus grande participation et une implication accrue de ces derniers. Voici quelques énoncés qui en témoignent.

*« Complicité parentale dans le maintien des exigences scolaires ».
projet# 1*

« Améliorer la qualité des apprentissages en développant un système de communication efficace entre la famille et l'école ». projet # 2

*« Les parents sont également invités à participer aux perfectionnements donnés à l'école sur la résolution de conflits et le code de vie ».
projet # 3*

« Comme cette orientation fondamentale ne peut se réaliser sans la participation des parents, nous souhaitons augmenter le nombre de parents s'impliquant dans la vie scolaire et dans l'intégration sociale de leur enfant ». projet # 3

« La participation des parents est suscitée tant en classe lors d'ateliers où ils soutiennent leur enfant dans ses apprentissages que lors de soirées auxquelles ils sont conviés en présence de leur enfant ou non. Les parents sont non seulement invités par écrit, mais ils le sont aussi par téléphone afin de s'assurer de leur compréhension. Nous les associons à nos interventions éducatives ». projet # 3

« Entrer en contact avec les parents et la communauté ». projet # 5

« Les parents et les enseignants de chaque classe se rencontrent entre eux pour échanger sur le vécu des enfants, les projets, les préoccupations des parents et des enseignants ». projet # 5

« Les adultes de l'école assurent la communication entre l'école et la famille afin de favoriser un bon partenariat ». projet # 6

L'analyse permet aussi de dégager quatre grands axes de participation des parents à la vie scolaire :

- Axe pédagogique qui renvoie aux actions liées à l'accompagnement scolaire et aux activités de la classe.
- Axe d'actions éducatives parents / enfants pour valoriser le monde familial et socioculturel.
- Axe participatif à la vie de l'établissement visant la participation des parents.
- Axe de communication avec les familles et la communauté qui réfère aux rencontres de rentrée et régulières au cours de l'année, remise des bulletins.

L'analyse dévoile en outre que les projets éducatifs des écoles HDM ont plus d'énoncés en lien avec la participation et l'implication des parents que les projets éducatifs des écoles FDM.

En effet, les projets éducatifs de ces écoles sont formulés de telle sorte que la participation des parents est fortement encouragée et supportée, comme le démontrent les énoncés suivants :

« La communication avec les parents demeure préoccupante et, pour cette raison, l'équipe école a tenu à développer une politique qui facilite l'intégration des enfants de parents immigrants à la société québécoise ». projet # 3

« Intégrer les parents aux perfectionnements donnés à l'école quand le sujet s'y prête ». projet # 3

« Les parents sont également invités à participer aux perfectionnements donnés à l'école sur la résolution de conflits et le code de vie ». projet # 3

« Les parents participent aux activités et aux comités de travail et soutiennent les enfants par leur implication continue dans la vie de tous les jours tant sur les plans personnel et académique que dans la réalisation de projets spéciaux ». projet # 5

« L'école s'engage à développer un système de communication adéquat afin de rejoindre tous les parents ». projet # 6

Au regard de la participation des élèves, les projets éducatifs sont révélateurs. L'analyse confirme que la participation des élèves est sollicitée à travers diverses activités scolaires et parascolaires, à travers des instances démocratiques telles que : conseil de coopération, conseil de classe, comité de coopération, et finalement à travers des activités soutenant l'encadrement des élèves, telles que les élèves médiateurs, les brigadiers sur la cour d'école, etc. Enfin, l'analyse fait ressortir quelques grands axes de participation des élèves à la vie scolaire :

Axe pédagogique

- Actions liées à la réalisation d'activités académiques (travail en équipe, etc.).

Axes parascolaire et sportif

- Activités parascolaires et sportives diverses.

Axe participatif à la vie de l'établissement

- Activités en lien avec l'apprentissage de la paix, de la non-violence, de la résolution pacifique des conflits.
- Activités en lien avec la prise de la parole et de décisions par des instances élues (élection du conseil de coopération, du conseil étudiant, du conseil, etc.).

Cette composante de la citoyenneté est donc fortement représentée dans les projets éducatifs de toutes les écoles.

Pour en avoir une idée plus précise, abordons maintenant les composantes de la citoyenneté par le biais de la matrice inter sites qui permet d'avoir une vue d'ensemble.

Tableau VII

Matrice Inter site Composantes Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6

| Composantes de la citoyenneté | P1 HDM | | | P2 HDM | | | P3 HDM | | | P4 HDM | | | P5 FDM | | | P6 FDM | | |
|--|--------|----|----|--------|---|-----|--------|---|-----|--------|---|-----|--------|---|-----|--------|---|-----|
| | É | M | AE | É | M | A E | É | M | A E | É | M | A E | É | M | A E | É | M | A E |
| Appartenance (15) | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Identité (22) | 4 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Participation à la vie de l'école (47) | 3 | 13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 7 | 0 | 0 | 6 | 3 |
| Régimes effectifs de droits (8) | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Σ : É- M -AE | 13 | 16 | 0 | 5 | 0 | 0 | 18 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 | 9 | 1 | 5 | 6 | 3 |
| Σ :E+M+AE par projet | 29 | | | 5 | | | 25 | | | 1 | | | 18 | | | 14 | | |
| Σ : E+M+AE | 92 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

É : éléments, M : moyens, AE : Activités éducatives

Cette matrice permet de constater que :

- a) l'identité, l'appartenance et la participation à la vie scolaire sont représentées par un plus grand nombre d'énoncés que le régime effectif de droits ;
- b) l'identité et l'appartenance sont des composantes de la citoyenneté présentes dans presque tous les projets éducatifs des écoles HDM alors qu'elles sont peu présentes dans les projets éducatifs des écoles FDM ;
- c) l'identité et l'appartenance renvoient à des perspectives différentes dans les projets éducatifs des écoles HDM et dans les projets éducatifs des écoles FDM ;
- d) tous les projets éducatifs favorisent et encouragent la participation des parents et des élèves ;
- e) la composante *régime effectif de droits* est presque absente de tous les projets éducatifs.

Elle indique que les projets éducatifs des écoles HDM démontrent des considérations réelles en regard du développement de l'identité, de l'appartenance et de la participation des parents et des élèves à la vie de l'école. Elle met en évidence divers moyens et activités que proposent les projets éducatifs pour favoriser le développement de ces composantes de la citoyenneté. Somme toute, l'analyse révèle que les composantes de la citoyenneté se retrouvent dans les projets éducatifs, mais à des degrés divers.

4.1.3 Domaines de la citoyenneté

Notre cadre conceptuel exposait la citoyenneté selon les domaines suivants : civil, social culturel, politique, juridique, économique, affectif et éthique. Les matrices intra site repèrent des énoncés référant à différents domaines de la citoyenneté et ce, dans tous les projets éducatifs. Compte tenu des différents domaines et du nombre des projets éducatifs, il est plus aisé d'examiner la situation à partir de la matrice inter site afin de dégager les ressemblances et les différences qui caractérisent les projets éducatifs au regard des domaines de la citoyenneté.

Tableau VIII

Matrice Inter Site Domaines⁵ de la citoyenneté Projets éducatifs HDM et FDM

| Domaines | P1 HDM | | | P2 HDM | | | P3 HDM | | | P4 HDM | | | P5 FDM | | | P6 FDM | | |
|--------------------------------------|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|---|----|
| | É | M | AE |
| Affectif 12 | ■ | | | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | | | ■ | | | ■ | | |
| Civil 7 | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | |
| Culturel 7 | ■ | | | | | | ■ | | | | | | | | | ■ | | |
| Économique 0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éthique 7 | ■ | | | | | | | | | | | | ■ | | | ■ | | |
| Juridique 8 | ■ | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | |
| Politique 22 | ■ | ■ | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| Social 11 | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | |
| Σ É / M / AE | 16 | 7 | 0 | 7 | 0 | 0 | 6 | 3 | 0 | 4 | 0 | 0 | 9 | 9 | 0 | 9 | 4 | 0 |
| Σ E + M + AE par projet | 23 | | | 7 | | | 9 | | | 4 | | | 18 | | | 13 | | |
| Σ = projets E + M + AE | 74 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

É : éléments, M : moyens, AE : Activités éducatives

⁵ Légende : un carré coloré indique que des énoncés ont été classifiés dans ce domaine de citoyenneté

Cette matrice inter site révèle différents patterns et met en lumière certaines similitudes et particularités des projets éducatifs. Une première similitude se traduit par la présence, dans tous les projets éducatifs, des domaines affectif, civil, juridique et social de la citoyenneté. Pour une meilleure compréhension, rappelons brièvement les grandes lignes de ces domaines de la citoyenneté. Le domaine affectif concerne le désir de vivre ensemble, le sentiment d'appartenance, l'entraide et la solidarité. Le domaine civil renvoie aux valeurs fondamentales collectives, à la liberté d'association à l'accès à l'information et surtout à l'apprentissage de la civilité. Le domaine social implique notamment la notion de responsabilité et les exigences de loyauté, de solidarité, et finalement le domaine juridique réfère à la loi et au respect des règles et règlements. Voici quelques exemples d'énoncés en lien avec les différents domaines :

Domaine affectif

«L'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre - ensemble, ...». projet #1

«Vivre-ensemble multiculturel et démocratique». projet #3

Domaine Civil

« L'école est un lieu où l'élève agit avec civisme ». projet #1

« Agir avec tolérance (savoir recevoir un point de vue divergent et le respecter) ». projet # 2

Domaine Juridique

« Les élèves et les intervenants sont régis par un code de vie qui rappelle les responsabilités de chacun ». projet #1

« Le respect de l'ordre et la discipline ». projet #6

Domaine Social

« Amener l'enfant à répondre de sa conduite, de ses gestes, en toutes circonstances, avec la médiation d'un adulte pour identifier l'impact de ses choix ». projet #3

« L'enfant autonome est capable de prendre ses responsabilités, de faire des choses par lui-même, d'observer et de s'adapter ». projet #5

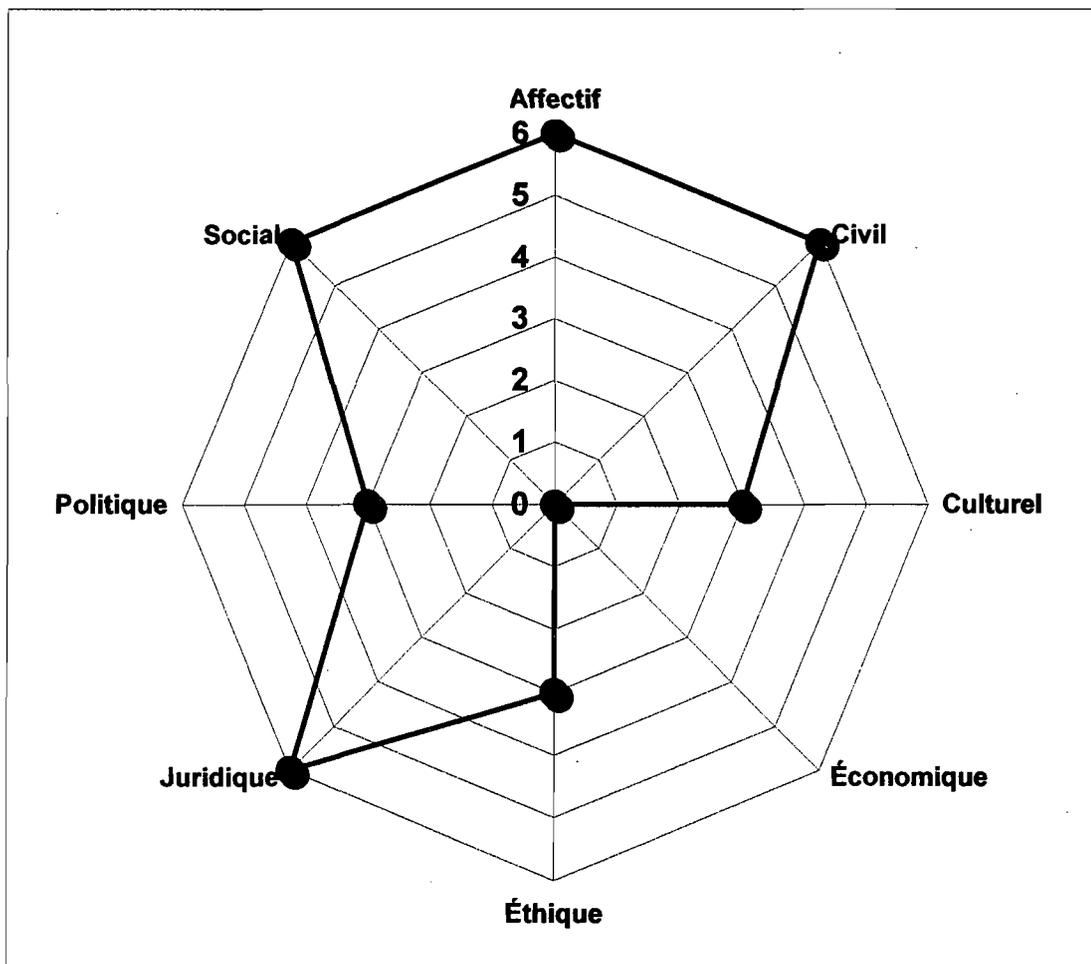
En termes de différences entre les projets éducatifs, notons que les domaines culturel et éthique ne se retrouvent que dans trois projets éducatifs dont deux provenant d'écoles HDM alors que le domaine politique a été décelé dans trois projets éducatifs dont deux proviennent d'écoles FDM.

Sous forme graphique, la matrice inter site se transforme ainsi :

Graphique 4.1

Domaine de la citoyenneté

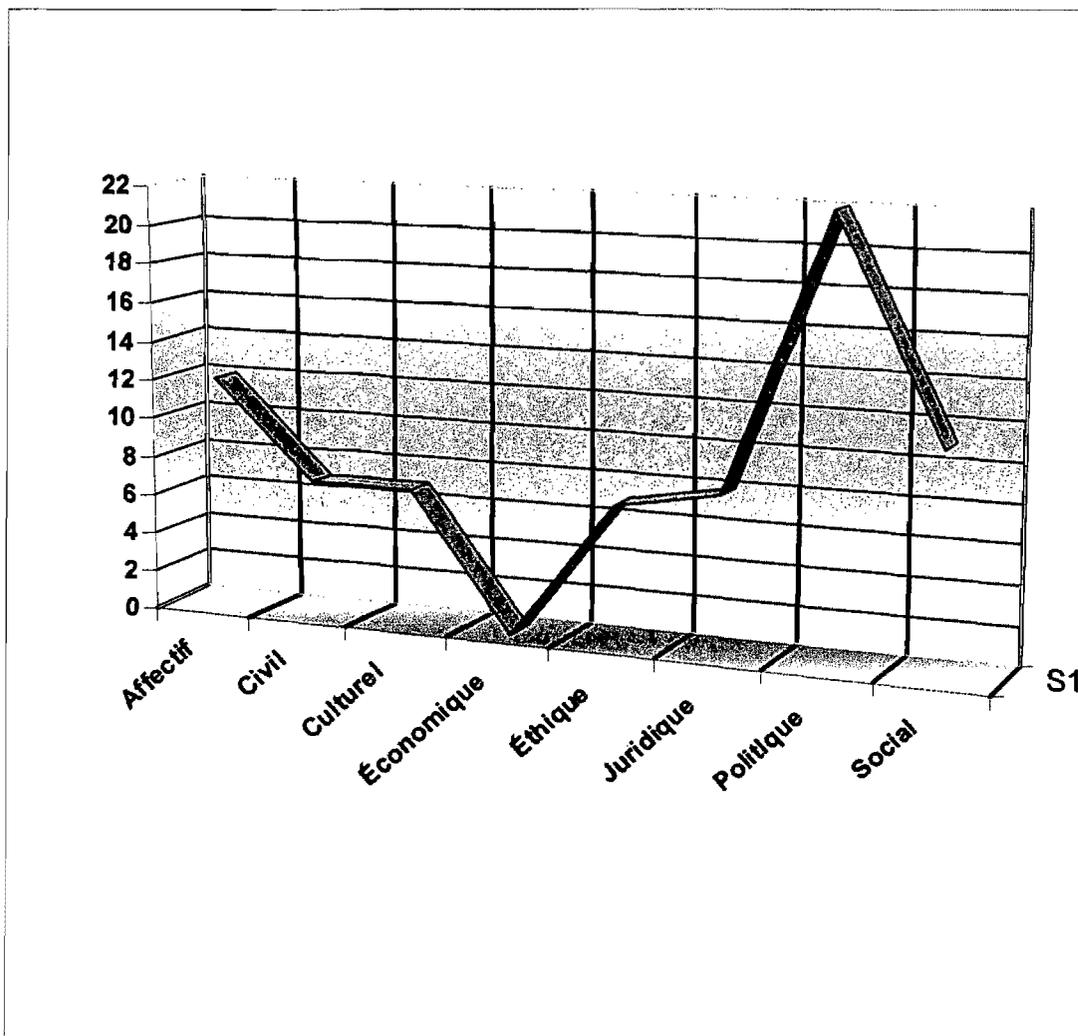
Nombre de projets éducatifs (6) et domaines présents de la citoyenneté.



Lorsque nous mettons en relation les divers domaines de la citoyenneté et le nombre d'énoncés recensés dans les projets éducatifs nous obtenons le graphique suivant :

Graphique 4.2

Nombre d'énoncés recensés par domaines de la citoyenneté

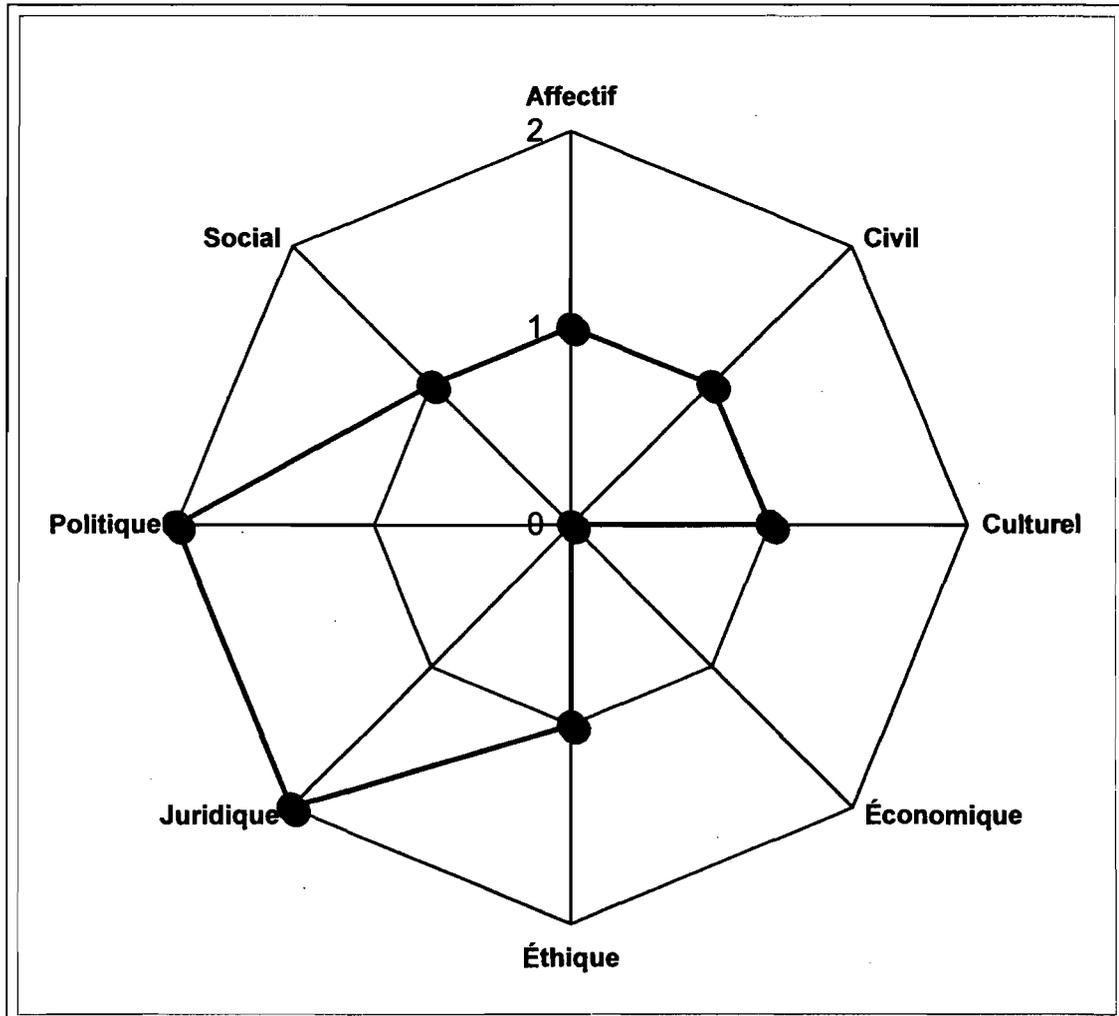


Ce graphique permet d'affirmer que malgré le fait que les domaines affectif, civil, juridique et social de la citoyenneté soient représentés dans tous les projets éducatifs, le domaine politique est plus que non négligeable puisqu'il semble être le plus représenté du moins en termes d'énoncés. Le domaine du politique renvoie au pouvoir de débattre, d'argumenter, de dire, de prendre la parole. Les projets éducatifs

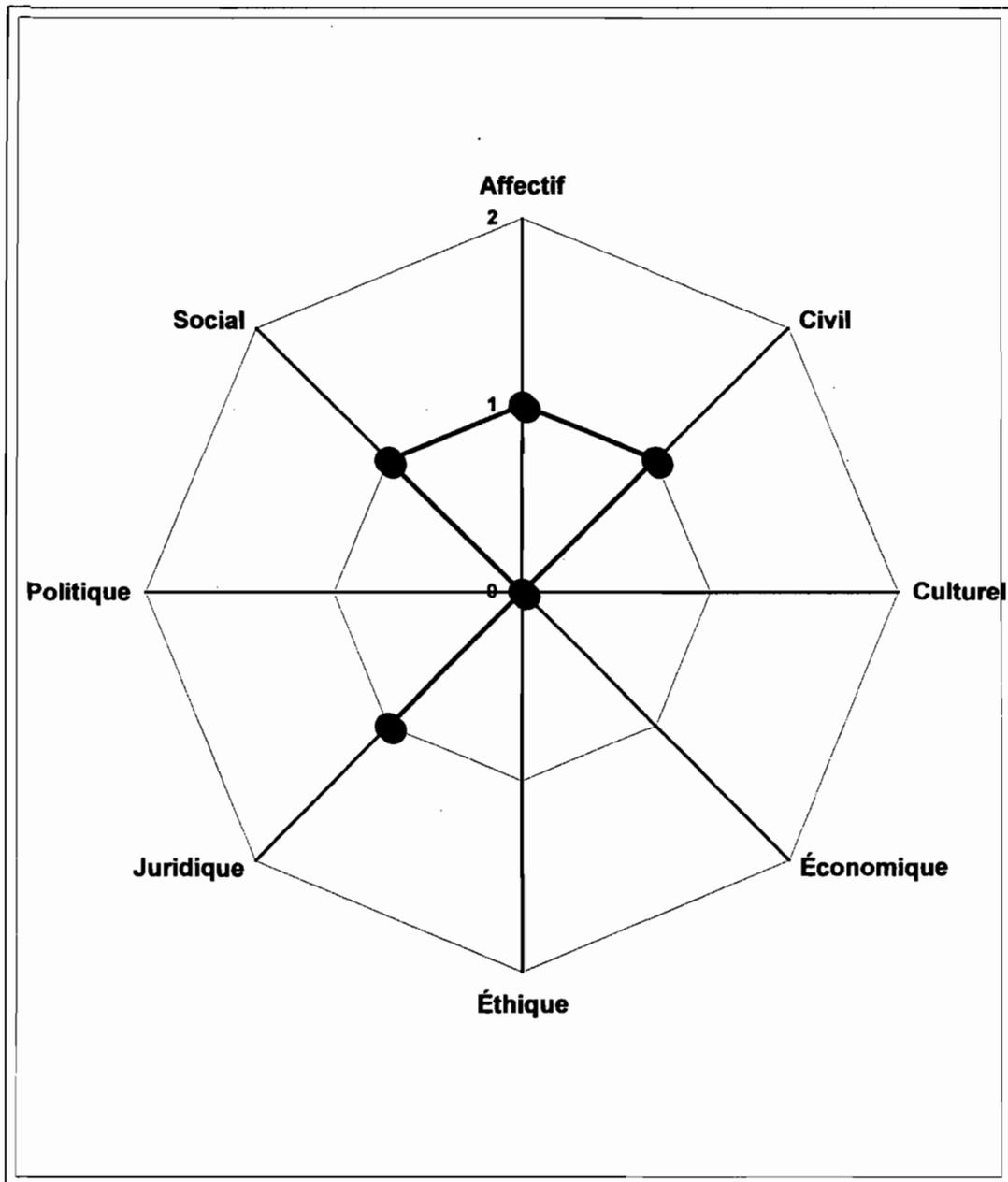
offrent des opportunités réelles de prendre la parole et de créer un espace civique de discussions et de débats.

Voyons de façon graphique chaque projet éducatif et les domaines de la citoyenneté qu'ils mettent en valeur.

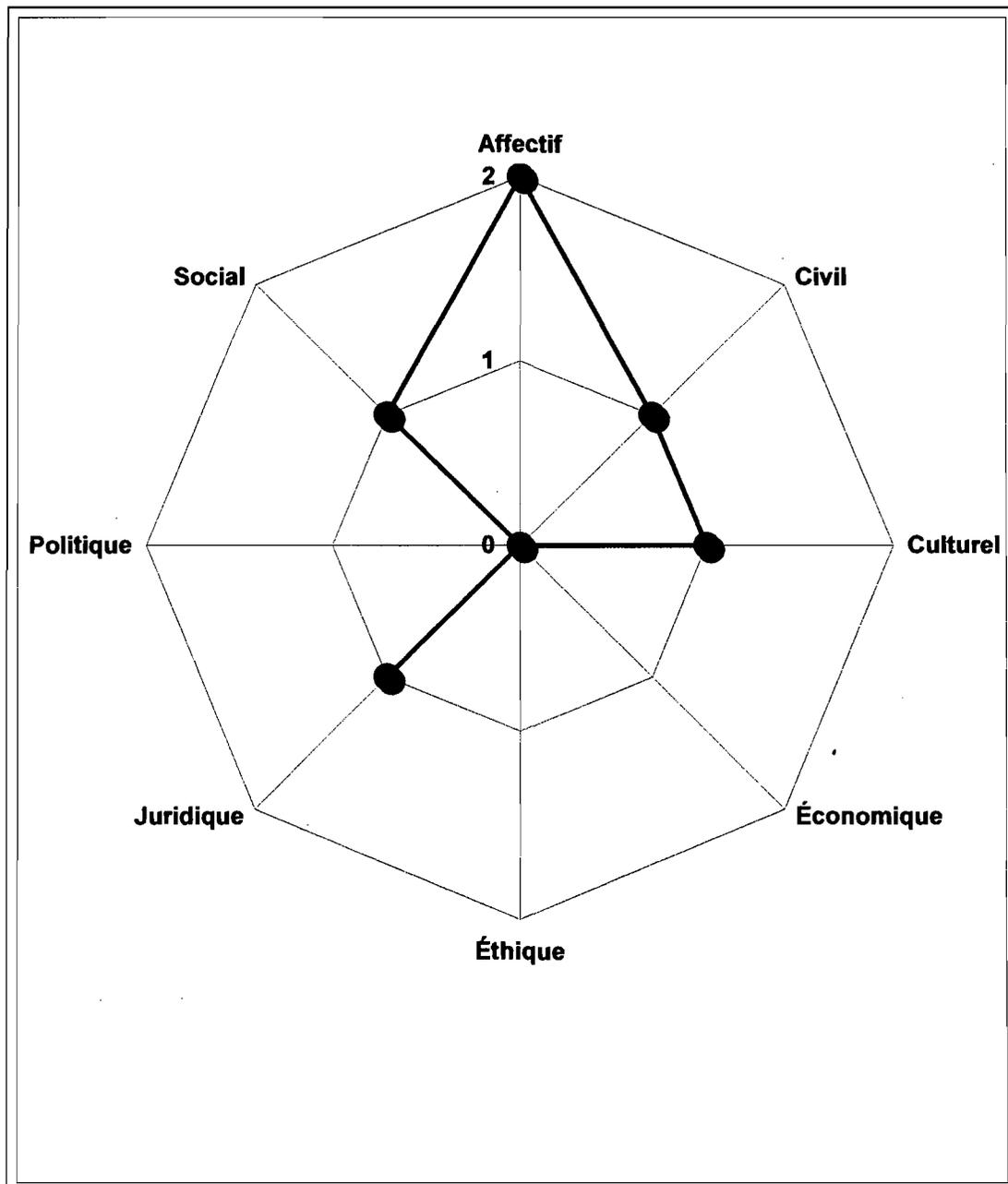
Graphique 4.3
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 1 École à Haute Densité Multiethnique



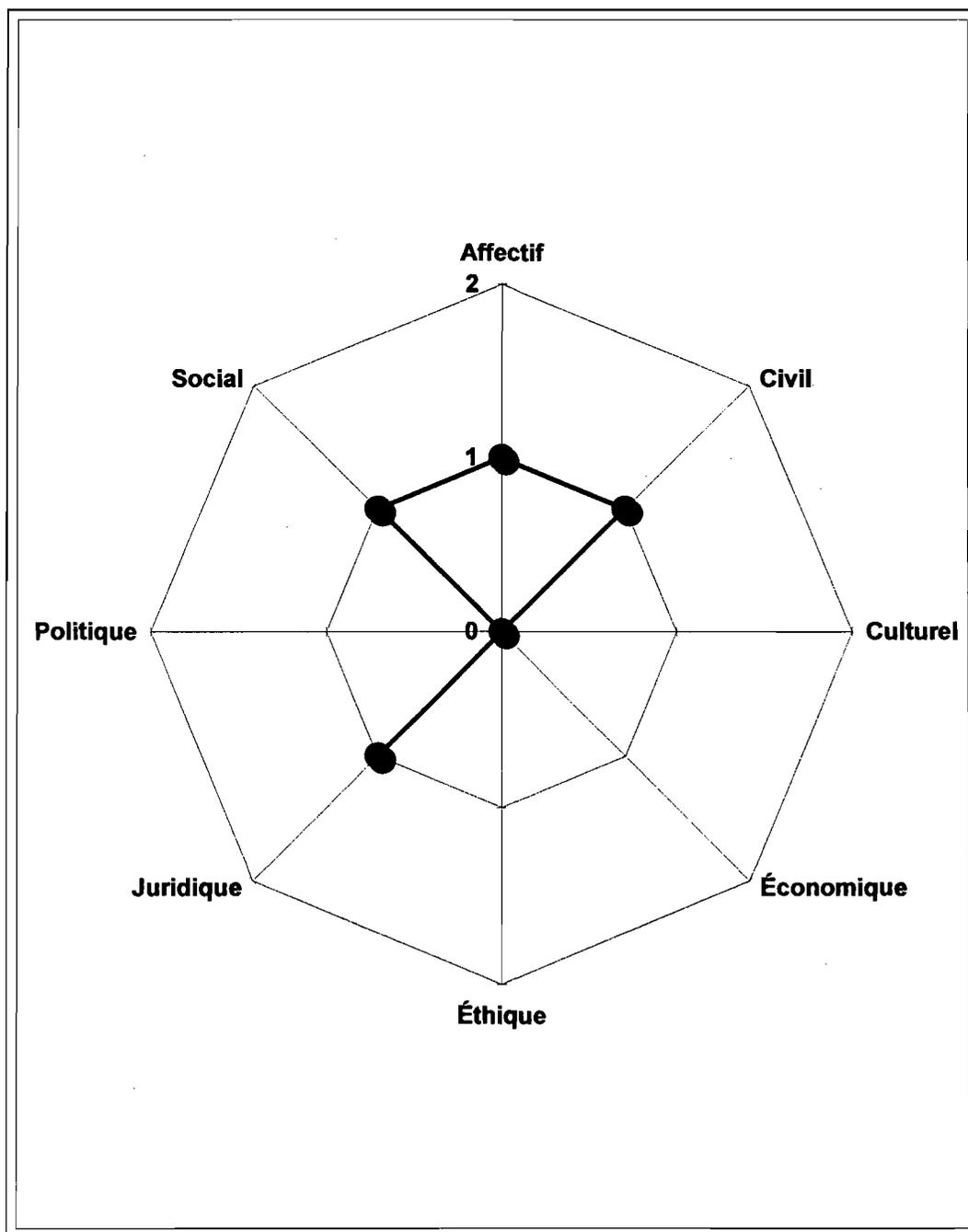
Graphique 4.4
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 2 École à Haute Densité Multiethnique



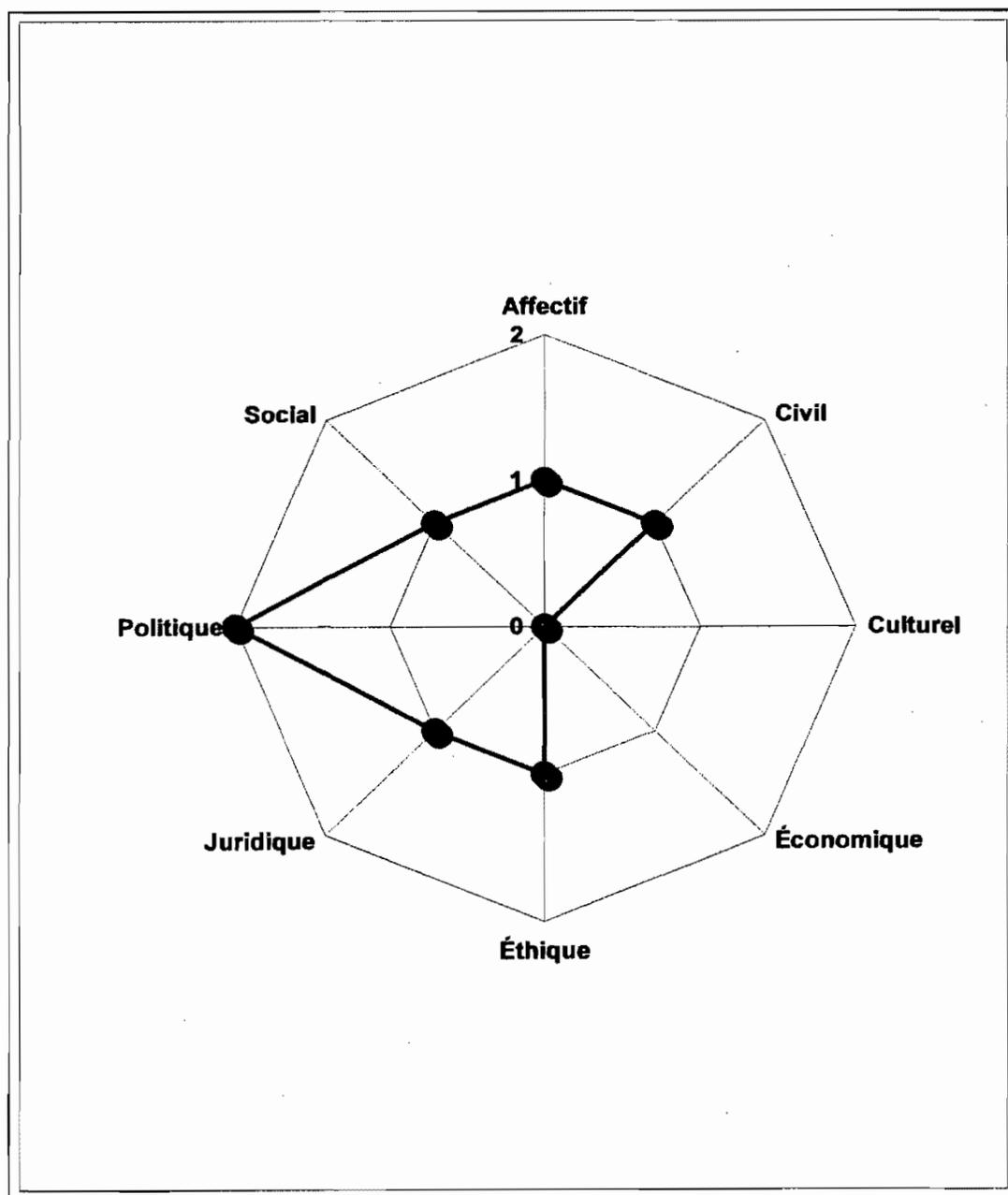
Graphique 4.5
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 3 École à Haute Densité Multiethnique



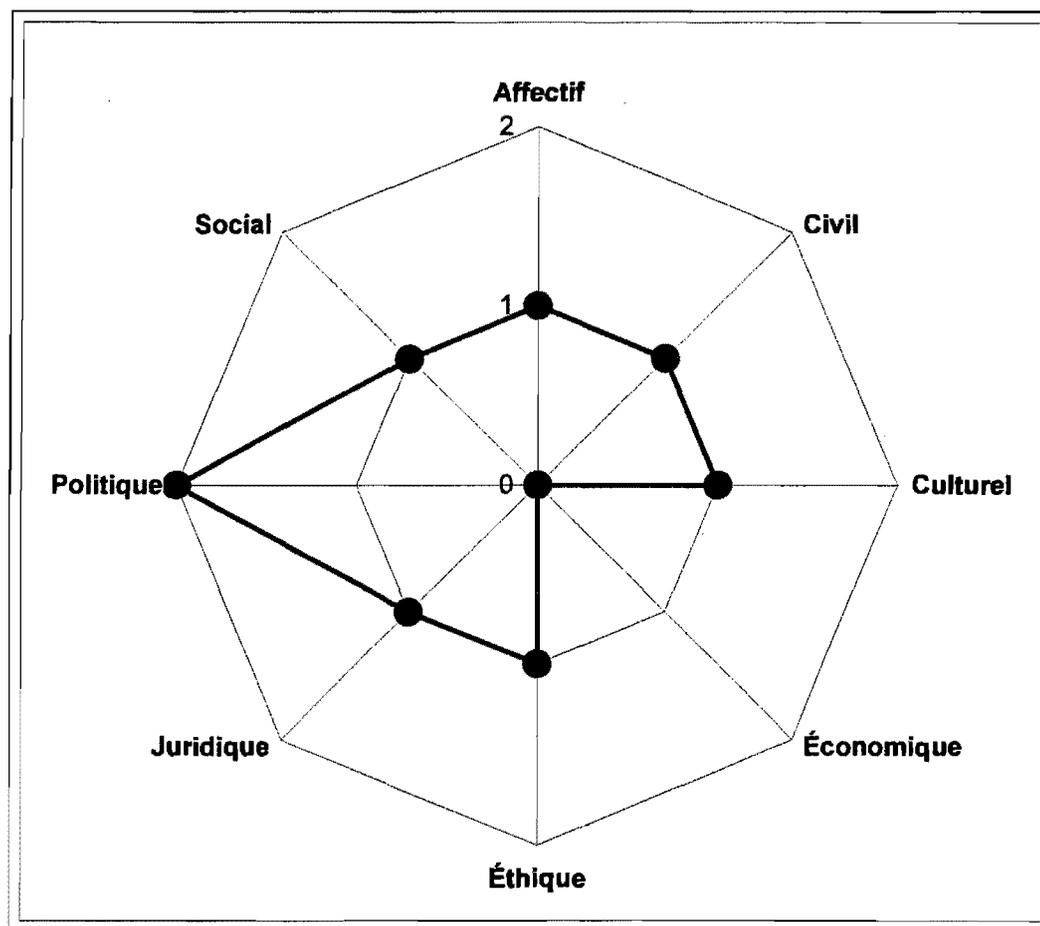
Graphique 4.6
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 4 École à Haute Densité Multiethnique



Graphique 4.7
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 5 École à Faible Densité Multiethnique



Graphique 4.8
Domaines de la citoyenneté
Projet éducatif # 6 École à Faible Densité Multiethnique



Les graphiques mettent en évidence que les projets éducatifs sont très disparates dans les domaines de la citoyenneté. Une autre similitude caractérise les projets éducatifs puisque aucun d'eux ne possède d'énoncés en lien avec le domaine économique de la citoyenneté, celle-ci est totalement absente. Dans un contexte scolaire, cela apparaît tout à fait compréhensible car ce domaine renvoie principalement au marché du travail. Pour conclure le premier volet de ce chapitre, nous nous appuyerons sur la matrice synthèse à thématique conceptuelle.

Tableau IX
Matrice à thématiques conceptuelles⁴ : Concept de citoyenneté

| Citoyenneté | P1 HDM | | | P2 HDM | | | P3 HDM | | | P4 HDM | | | P5 FDM | | | P6 FDM | | |
|---|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|-----------|---|--------|
| | É | M | A E |
| Civile différenciée | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Libérale Républicaine | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unitaire nationale | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Appartenances | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identité | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participation à la vie de l'école | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Régimes effectifs de droits | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Affective | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Civil | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Culturel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Économique | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éthique | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Juridique | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Politique | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Social | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

É : éléments, M : moyens, AE : Activités éducatives

⁴ Légende : un carré coloré indique que des énoncés ont été classifiés dans ce domaine de citoyenneté

Dans cette première partie du chapitre, le concept de citoyenneté a été analysé selon trois groupements conceptuels : les conceptions, les composantes et les domaines de la citoyenneté. La matrice inter site à thématique conceptuelle constitue la synthèse de l'ensemble des matrices intra site et nous amène à conclure que :

- a) les projets éducatifs ne permettent pas de dégager une conception spécifique de la citoyenneté, mais ont une tendance vers les conceptions libérale ou républicaine, particulièrement si l'on tient compte des chartes et des codes de vie de l'école ;
- b) les autres conceptions de la citoyenneté (civile différenciée et unitaire nationale) sont quasi-absentes ou totalement absentes ;
- c) les composantes de la citoyenneté apparaissent fortement représentées dans les projets éducatifs et plus particulièrement dans les projets éducatifs des écoles HDM qui ont sur ce point des perspectives différentes de celles des projets éducatifs des écoles FDM ;
- d) la participation est la composante de la citoyenneté qui apparaît la plus évidente et la plus importante dans les projets éducatifs. De plus, elle concerne tout autant les parents que les élèves ;
- e) les domaines affectif, civil, juridique et social de la citoyenneté se retrouvent dans tous les projets éducatifs ;
- f) le domaine économique est totalement absent des projets éducatifs ;
- g) le domaine politique est celui qui fournit le plus d'énoncés ;

En somme, dans les six projets éducatifs examinés, la citoyenneté renvoie à des conceptions déjà établies, à des composantes et des domaines de la citoyenneté. Cette citoyenneté « *scolaire* » est caractérisée par une forte possibilité de participation des élèves et des parents à la vie de l'école.

4.2 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Au regard de l'éducation à la citoyenneté, les données sont à la fois très peu nombreuses et imprécises car les projets éducatifs ne mentionnent que très rarement l'éducation à la citoyenneté. En fait, l'éducation à la citoyenneté n'est mentionnée que deux fois dans l'ensemble des projets éducatifs sans que le moindre détail y soit associé. Il a donc fallu bien lire entre les lignes pour trouver le sens caché.

L'éducation à la citoyenneté a été analysée selon trois groupements conceptuels :

1^{er} groupement conceptuel : Les axes de développement, les dimensions et les pôles

- | | | | |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| • Axes de développement : | Cognitif | Affectif | Social |
| • Dimensions : | Cognitive | Affective | Sociale |
| • Pôles : | Savoirs | Valeurs | Pratiques |

2^{ème} groupement conceptuel : Les macro-composantes

- Macro-composantes
 - a. Paix.
 - b. Droits de l'Homme, droits des personnes.
 - c. Démocratie.
 - d. Développement durable.

3^{ème} groupement conceptuel : Les buts et objectifs

- Buts
 - a. Renforcer et protéger la culture démocratique des droits et responsabilités en tant que fondement d'une participation efficace et durable des citoyens.
 - b. Promouvoir l'apprentissage de la démocratie, l'apprentissage de la coopération et aussi l'éducation aux droits humains et à la paix.

- Objectifs
- c. Affirmer son identité
- d. Développer une capacité de vivre ensemble
- e. Participer activement à la vie politique et à la société civile

4.2.1 Axes de développement, dimensions et pôles de l'éducation à la citoyenneté

Les axes de développement, dimensions et pôles de l'éducation à la citoyenneté sont très étroitement reliés entre eux : nous avons donc, lors de l'analyse, amalgamé ces regroupements conceptuels.

- *Axe cognitif, dimension cognitive et pôle Savoirs*

L'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté est très peu présent dans les projets éducatifs. Toutefois, nous retrouvons des éléments en lien avec l'axe cognitif, le pôle Savoirs et la dimension cognitive de l'éducation à la citoyenneté. Il y a donc l'apprentissage de l'histoire, des connaissances de la diversité culturelle et des autres cultures. Voici quelques énoncés qui en témoignent :

« Apprendre les divers éléments de la culture québécoise ». projet # 1

« Connaissances des diverses origines ethniques des pairs ». projet # 1

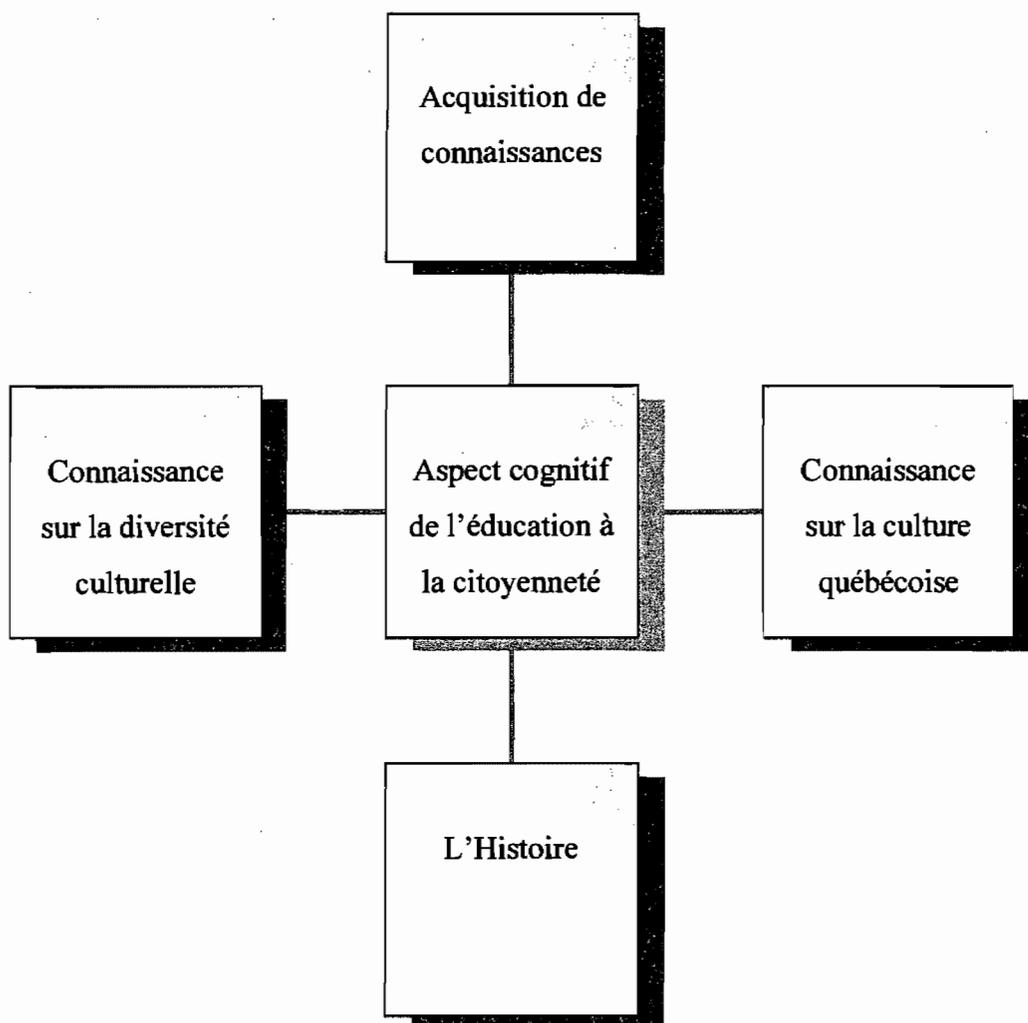
« L'histoire et la citoyenneté sont à l'honneur ». projet # 6

« Favoriser la mise en place de situations variées amenant l'élève à s'ouvrir à la diversité culturelle, sociale, etc. ». projet # 6

« L'acquisition de connaissances, de compétences et d'habiletés est indispensable à l'intégration sociale et à la lutte à l'exclusion ». projet # 3

L'analyse révèle que cet aspect réfère surtout à la connaissance de la diversité culturelle et de la culture québécoise quoique, un projet éducatif mentionne l'Histoire. Cela n'est pas étonnant, car le slogan du projet éducatif est : *L'histoire et la citoyenneté sont à l'honneur*. En fait, l'aspect cognitif n'est pas souligné de façon très évidente dans les projets éducatifs, néanmoins nous retrouvons quelques composantes de l'éducation à la citoyenneté.

**Composantes de l'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté
retrouvées dans les projets éducatifs**



◆ *Axe affectif, dimension affective et pôle Valeurs*

L'analyse indique que l'axe affectif, la dimension affective et le pôle *Valeurs* sont davantage présents dans les projets éducatifs puisque ceux-ci se fondent généralement sur des valeurs. Elle démontre aussi que les projets éducatifs des écoles HDM nomment plus de valeurs que les projets des écoles FDM. Les matrices nous ont permis d'identifier les valeurs de chaque projet éducatif et de ressortir les valeurs dites « communes » des différents projets éducatifs.

Les valeurs d'autonomie, de civisme, de respect et du sens des responsabilités sont les valeurs partagées par tous les projets éducatifs. L'autonomie et le sens des responsabilités du citoyen sont essentiels à une citoyenneté responsable. Le respect fonde toute relation à l'autre et le civisme est la base de la vie en société. Ces valeurs communes et partagées sont directement associées à l'éducation à la citoyenneté.

Cependant les valeurs inscrites dans les projets éducatifs des écoles HDM telles que l'apprentissage de la non-violence, le respect des autres, le respect des différences, l'ouverture d'esprit, la coopération, etc., même si elles ne sont pas des valeurs partagées par toutes les écoles, demeurent des valeurs qui sont caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté. Elles visent à rendre les relations plus harmonieuses entre élèves-citoyens, à développer le vivre-ensemble, valorisent la Paix et ouvrent aux processus démocratiques, etc. C'est en ce sens que ces valeurs, qui visent à promouvoir certains comportements, soutiennent implicitement l'éducation à la citoyenneté.

Le tableau suivant expose les valeurs partagées par les différents projets éducatifs selon les types d'écoles.

Tableau 4.5
Valeurs selon les écoles HDM et écoles FDM

| Écoles HDM | Valeurs communes | Écoles FDM |
|--|-------------------------|----------------------------------|
| Appartenance Apprentissage de la non-violence | | |
| Autonomie | | |
| Civisme | | |
| Collaboration | | |
| Coopération | | |
| Confiance en soi Discipline Fierté de la langue française Goût de la réussite Effort Entraide Justice Ordre Ouverture d'esprit Persévérance | | Démocratie Relation à l'autre |
| Respect | | |
| Respect mutuel Respect des différences Respect de soi, des autres Respect de l'environnement | | |
| Sens des responsabilités | | |
| Souci du travail bien fait Tolérance | | Responsabilisation |

◆ *Axe social, dimension sociale et pôle des Pratiques*

Presque tous les projets éducatifs proposent des énoncés relevant de l'axe social, de la dimension sociale et du pôle des Pratiques. Les énoncés suivants en témoignent.

« Éduquer à la citoyenneté ». projet # 1

« Offrir des moyens et des façons de régler pacifiquement les conflits ». projet # 1

« Former des élèves à agir comme médiateur ». projet # 1

« L'école s'engage à promouvoir et à pratiquer la tolérance envers les différences individuelles ». projet # 2

« Appliquer la médiation des conflits ». projet # 3

« Pratiquer la non violence dans toutes les sphères du quotidien ». projet # 5

« Développer et maintenir une conscience plus grande de l'importance de la protection de l'environnement ». projet # 5

« Favoriser l'éducation à la citoyenneté ». projet # 6

Les pratiques apparaissent diverses et touchent plusieurs aspects de l'éducation à la citoyenneté. Étant formulées généralement sous forme des *moyens*, il devient alors difficile de connaître jusqu'à quel point ces pratiques sont mises en œuvre dans le milieu. Les pratiques précisées renvoient à :

1. Faire des messages par les élèves au télévoix de l'École.
2. Faire des exposés oraux en classe sur des sujets tels : droits des enfants.
3. Présentation de travaux devant public.
4. Conseil d'élèves.
5. Conseil de coopération.
6. Organisation d'élections scolaires.

Les entrevues semi dirigées apportent des éclairages concernant la mise en œuvre de ces pratiques.

En somme, l'analyse indique que tous les axes de développement, dimensions et pôles de l'éducation à la citoyenneté ont été décelés dans les projets éducatifs et ce, à des degrés divers selon les projets éducatifs. Deux constats se dégagent : le premier est que l'aspect cognitif n'apparaît pas très important dans les projets éducatifs et le second constat est que les pôles **Valeurs** et **Pratiques** sont dominants.

4.2.2 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Le but ultime de l'éducation à la citoyenneté est de « *promouvoir, renforcer et protéger la culture démocratique des droits et responsabilités en tant que fondement d'une participation efficace et durable des citoyens* ». Nous ne pouvons affirmer avec certitude que les projets éducatifs visent sciemment ce but. En revanche, si nous nous appuyons sur les buts de l'éducation à la citoyenneté formulés par Marzouk et Hénaire, nous pouvons affirmer que les projets éducatifs tendent définitivement à la promotion de ces buts. Rappelons que pour Marzouk, le but de l'éducation à la citoyenneté est l'apprentissage d'une certaine socialité alors que pour Hénaire, c'est l'apprentissage du vivre ensemble et le développement du lien social.

Les projets éducatifs tendent vers ces buts notamment en s'appuyant sur des chartes des droits et responsabilités, des codes de vie qui visent l'apprentissage de droits, devoirs et responsabilités et en préconisant des valeurs de respect, de civisme, d'ouverture d'esprit, d'entraide, de collaboration, de responsabilisation. De plus, ils convergent toujours vers ces buts en insistant sur la nécessaire participation des parents à la vie de l'école, en souhaitant établir une communication utile et profitable avec la famille, la communauté et les organismes afin d'accroître et d'améliorer le lien entre l'école et la « société », en faisant preuve d'ouverture, en accueillant les

parents, en mettant en place une politique d'intégration, et en offrant des cours de français, etc. Bref, toutes ces actions mises de l'avant visent implicitement l'atteinte des buts de l'éducation à la citoyenneté.

4.2.3 OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans notre cadre conceptuel, nous avons relevé les trois objectifs suivants de l'éducation à la citoyenneté :

- Affirmer son identité.
- Développer une capacité de vivre ensemble.
- Participer activement à la vie politique et à la société civile.

Les projets éducatifs se soucient du développement de l'identité linguistique, culturelle, personnelle, sociale, et profonde de l'élève, et ce souci est particulièrement présent dans les projets éducatifs issus des écoles HDM. Selon nous, l'énoncé suivant exprime bien l'esprit de plusieurs projets éducatifs au regard de l'affirmation de l'identité.

« L'école s'engage à favoriser chez l'élève, l'expression de son identité personnelle et sociale et de lui permettre de la manifester de façon adéquate afin qu'il puisse prendre sa place comme citoyen à part entière ». projet # 2

En ce qui concerne l'objectif du développement d'une capacité de vivre ensemble, les projets éducatifs visent définitivement l'atteinte de cet objectif, notamment lorsqu'ils précisent des pratiques qui encouragent la résolution pacifique des conflits, la médiation entre les élèves, l'exploitation du volet historique pour élargir les horizons et la culture des jeunes. Cela transparait aussi lorsqu'ils s'engagent par leur

orientation à promouvoir la tolérance, qu'ils reconnaissent la diversité culturelle et sa richesse, tout en soutenant l'apprentissage et l'utilisation de la langue française comme langue commune de communication, etc. Finalement, les projets éducatifs soutiennent l'apprentissage de ce vivre-ensemble en précisant que l'école est un lieu privilégié pour son développement. Plusieurs énoncés en témoignent :

« L'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre - ensemble, pour le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité, pour la promotion de la démocratie afin de former des citoyens responsables ». projet # 1

« L'élève prend conscience de la diversité (culturelle) et en apprécie la richesse ». projet # 1

« Le respect des différences engage l'apprentissage du vivre-ensemble multiculturel et démocratique ». projet # 3

« L'école et la famille doivent préparer l'enfant à devenir un citoyen responsable, capable de bien se comporter dans une collectivité. C'est l'apprentissage du vivre ensemble ». projet # 5

« Développer chez l'élève le sens des responsabilités et de la démocratie, valeurs qui le rendront plus habile à vivre en société ». projet # 6

4.2.4 MACRO-COMPOSANTES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Notre cadre conceptuel retenait les quatre macro-composantes suivantes : les Droits de l'Homme et Droits de la personne (1), la Paix (2), la Démocratie (3) et le Développement durable (4). Nous retrouvons effectivement quelques énoncés qui utilisent ces termes mais sans associer directement ces éléments à l'éducation à la citoyenneté. En d'autres mots, aucun projet éducatif ne présente de contenus qui renvoient de façon précise aux macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, rappelons que plusieurs pratiques et activités mises en évidence précédemment renvoient à l'apprentissage et à la pratique de la non-violence, ce qui

réfère à la Paix. D'autres pratiques concernent la prise de la parole, la participation aux élections scolaires, aux assemblées générales, à la formation de comités, et peuvent donc être mises en relation avec la Démocratie. Finalement certains énoncés dénotent une préoccupation envers l'environnement, ce qui pourrait être interprété comme étant en lien avec le Développement durable. Voyons quelques énoncés à ce sujet :

« Les élèves et les intervenants vivent dans le respect de la vie, de soi, d'autrui, des groupes, du milieu et de l'environnement ». projet # 1

« Ce respect se traduit également à l'égard des biens matériels et de l'environnement selon un sentiment d'appartenance au milieu ». projet # 3

« Développer et maintenir une conscience plus grande de l'importance de la protection de l'environnement ». projet # 5

Concernant les droits de la personne et de l'Homme, aucun énoncé n'a été recensé en lien avec ce thème.

Nous concluons ce deuxième volet du chapitre en affirmant qu'il y a une réelle présence d'éléments de l'éducation à la citoyenneté dans les projets éducatifs. Ceux – ci concernent spécifiquement les buts et objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté ainsi que les pôles Valeurs et Pratiques qui constituent des éléments du noyau dur de l'éducation dans les projets éducatifs.

Selon nous, les projets éducatifs encouragent et soutiennent l'éducation à la citoyenneté mais de façon peu explicite, et « affirmée ». En fait, l'éducation à la citoyenneté semble perçue comme le *pendant théorique*, abstrait, académique du vivre ensemble.

Tableau XI
Matrice inter site à thématique conceptuelle⁷

Concept d'éducation à la citoyenneté

| Éducation à la citoyenneté | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | HDM | HDM | HDM | HDM | FDM | FDM |
| <i>Dimensions, pôles et développements</i> | | | | | | |
| Pôle cognitif - Savoirs Dimension cognitive Développement cognitif | | | | | | |
| Pôle affectif - Valeurs Dimension affective Développement affectif | | | | | | |
| Pôle social - Pratiques Dimension sociale Développement social | | | | | | |
| <i>Objectifs et buts</i> | | | | | | |
| Promouvoir renforcer la culture démocratique | | | | | | |
| Développer la capacité de vivre ensemble | | | | | | |
| Participer activement à la vie politique & sociale | | | | | | |
| <i>Macro-Composantes</i> | | | | | | |
| Droits de l'Homme/ de la personne Paix Démocratie Développement durable | | | | | | |

HDM : Haute Densité Multiethnique
 FDM : Faible Densité Multiethnique

⁷ Légende : un carré hachuré indique que des énoncés ont été classifiés dans ce sous concept de l'éducation à la citoyenneté.

4.3 LES LOGIQUES D' ACTIONS DES PROJETS ÉDUCATIFS

Le cadre conceptuel réfère aux travaux de Thurler qui soutiennent que les projets éducatifs se fondent sur différentes logiques d'actions. Les projets éducatifs ont été analysés selon le groupement conceptuel des logiques d'actions suivantes :

| | |
|----------------|---------------------|
| Activiste | Socio-éducative |
| Stratégique | Sécuritaire |
| Défectologique | Transformationnelle |

Sous l'angle des logiques d'actions, l'analyse indique que chaque projet éducatif est particulier, mais mentionnons d'emblée que les projets éducatifs semblent présenter davantage de similarités que de différences. Pour avoir un meilleur portrait, examinons la matrice inter site suivante.

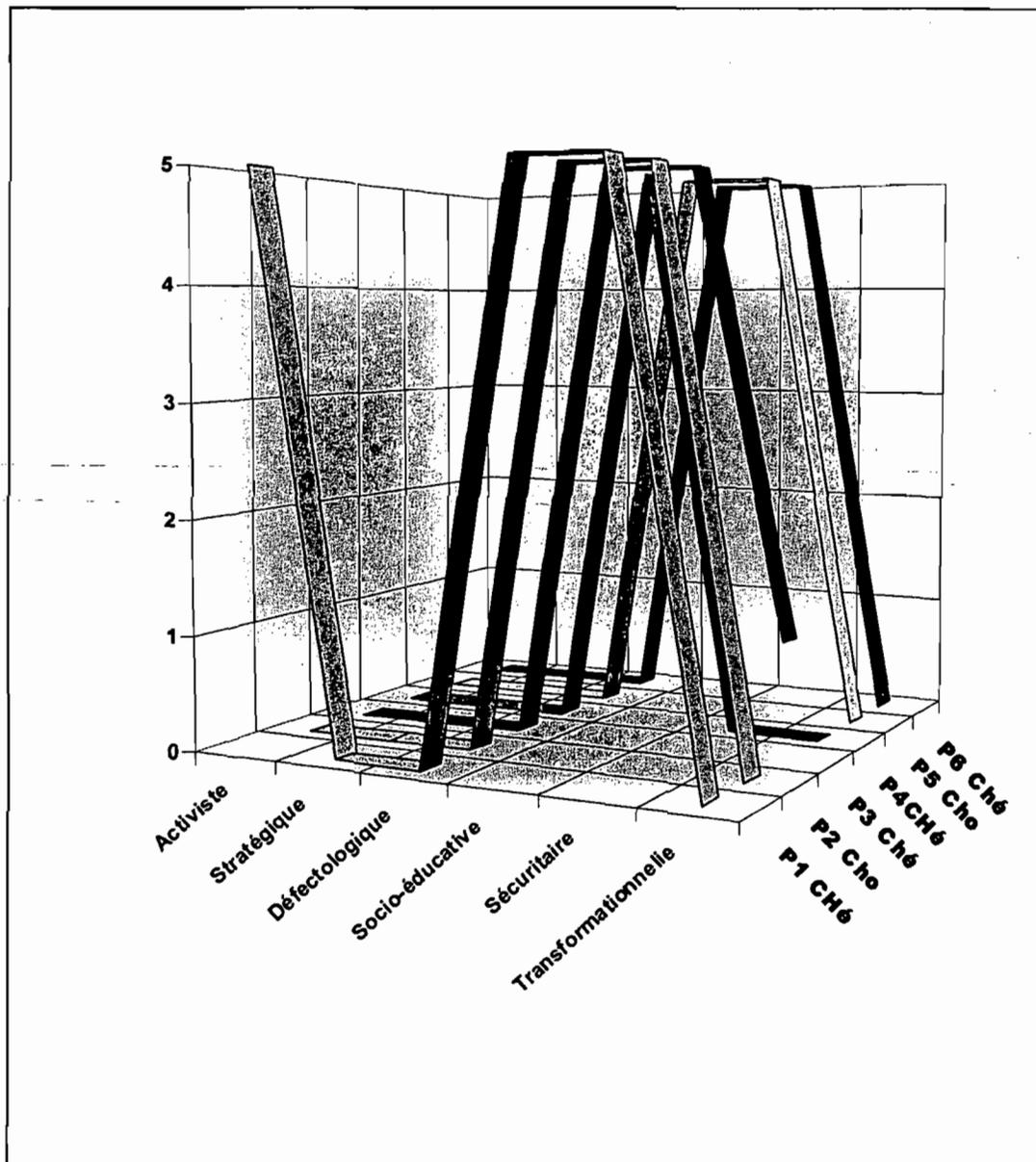
Tableau XII

Matrice Inter site - Logique d'actions- Projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6

| Logiques d'actions | P1 HDM | P2 HDM | P3 HDM | P4 HDM | P5 FDM | P6 FDM |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Activiste | | Aucun énoncé |
| Stratégique | Aucun énoncé |
| Défectologique | Aucun énoncé |
| Socio-éducative | | | | | | |
| Sécuritaire | | | | Aucun énoncé | | |
| Transformationnelle | Aucun énoncé | Aucun énoncé | | Aucun énoncé | Aucun énoncé | Aucun énoncé |

Les carrés en gris indiquent la présence d'énoncés en lien avec cette logique. Le graphique suivant représente ces logiques selon les projets éducatifs.

Graphique 4.1
Logiques d'actions et projets éducatifs # 1, 2, 3, 4, 5, 6



La matrice inter sites montre que sous l'angle de la logique activiste, qui se particularise par un projet composé d'une série de prescriptions, un seul projet

éducatif (projet #1) contient des énoncés prescriptifs sans toutefois être exclusivement composé de prescriptions. Dans ce projet on y retrouve des prescriptions telles :

Projet # 1

*Je règle pacifiquement mes conflits.
Je respecte l'autorité.
J'accepte les différences.
Je m'intègre à la culture québécoise.
Je contribue au bien-être de la collectivité.*

Par contre, si l'on prend en considération les codes de vie et les chartes des droits, devoirs et responsabilités, on constate que deux autres projets éducatifs présenteraient cette logique d'actions. Voici des extraits prescriptifs du code de vie de l'un des projets éducatifs. L'abondance et la variété de prescriptions sont étonnantes dans le sens où ces prescriptions touchent la ponctualité, l'hygiène personnelle, la santé, le langage, etc.

Projet # 4

Extraits du code de vie

*Je suis présent à l'école tous les jours et je suis ponctuel.
J'identifie tous mes vêtements et mes effets scolaires.
J'ai une attitude et un langage polis en tout temps.
Je suis poli avec tous les adultes et les élèves que je rencontre.
Je suis fier de communiquer en français en classe et durant les activités organisées.
Je circule toujours calmement dans l'école.
Je prends soin de moi.
Je mange uniquement ce qui est sain pour moi.
Je m'assure d'une bonne nuit de sommeil.
Je ne fume pas à l'école.
Je me lave tous les jours, je me brosse les dents.*

L'analyse dévoile que les logiques stratégique et défectorologique sont absentes des projets éducatifs. Rappelons que la logique stratégique est caractérisée par une définition des rôles et mandats des différents acteurs et une forte division du travail. Quant à la logique défectorologique, elle est axée sur les déficiences, les carences, les manques des élèves et des parents. Dans aucun projet éducatif, des énoncés ayant une connotation stratégique ou défectorologique n'ont été recensés. Tout au contraire, le partenariat et le travail de coopération en équipe sont soutenus comme le montrent ces énoncés.

« Favoriser les rencontres de concertation. Favoriser les rencontres d'harmonisation des services éducatifs. Mettre en place des coopérations pédagogiques pour l'intégration des élèves de l'accueil ». projet # 3

« Les adultes de l'école assurent la communication entre l'école et la famille afin de favoriser un bon partenariat ». projet # 6

L'analyse indique que la logique socio-éducative se retrouve dans tous les projets et que la logique sécuritaire est absente d'un seul projet éducatif. Finalement la logique transformationnelle ne se retrouve que dans un seul projet éducatif.

En ce qui regarde la logique socio-éducative, rappelons qu'elle renvoie à une centration sur la socialisation et l'école comme milieu de vie. De plus, elle se caractérise par le fait qu'elle propose des loisirs, des activités para-scolaires et se préoccupe de l'accueil des élèves. Dans les projets éducatifs, la socialisation se traduit notamment par des énoncés qui renvoient au respect des êtres, des lieux, de l'environnement, des différences, aux développements du sens des responsabilités, à l'apprentissage du vivre-ensemble, à la promotion de la tolérance, à la relation à l'autre, à vivre en harmonie et à faire preuve d'ouverture à la diversité. De plus, certains projets éducatifs précisent comme *moyens* des activités parascolaires, des activités d'intégration et des activités éducatives sans toutefois toujours les détailler.

« Activités scolaires et parascolaires ». projet # 1

« L'école s'engage à fournir à l'élève une gamme d'activités et de ressources permettant le maintien d'un climat de vie stimulant et agréable ». projet # 2

« Activités éducatives ». projet # 6

Dans un projet d'une école HDM, la préoccupation de l'accueil s'est traduite de façon concrète par une politique d'accueil et d'intégration.

« Comme nous accueillons des enfants venus des quatre coins du monde, le personnel enseignant et éducatif a défini également une politique d'accueil et d'intégration (...) ». projet # 3

Pour sa part, la logique sécuritaire concerne la violence à l'école, la sécurité dans le milieu scolaire, et le travail avec la police et la justice y revêt beaucoup d'importance. Elle réfère donc à une centration sur la prévention de la violence et des conflits à l'école. Dans les projets éducatifs, cette logique est soutenue par la mise en place de moyens tels que la résolution pacifique des conflits, la pratique de la non-violence, le maintien d'un climat sécuritaire, des brigadiers scolaires sur la cour d'école, des codes de vie qui rappellent les droits, devoirs et responsabilités de chacun. Cette logique se confirme à travers divers énoncés dont voici des exemples :

« L'école est un lieu où l'élève peut évoluer en toute sécurité ». projet # 1

« Intervenir et faire respecter l'autorité ». projet # 1

« L'école s'engage à promouvoir et à pratiquer la tolérance envers les différences individuelles ». projet # 2

« Maintenir un climat de sécurité permettant d'inculquer ce sentiment de confiance dans ses compétences et dans l'actualisation de ses apprentissages ». projet # 3

« Le respect, c'est (...), moduler ses actions de façon à garder une

attitude qui consiste à ne pas porter atteinte à autrui ni physiquement par la violence, ni moralement par le jugement ». projet # 5

« Les adultes de l'école sont soucieux et rigoureux quant au maintien d'un climat sain et sécuritaire dans l'école ». projet # 6

Concernant la logique transformationnelle qui est axée sur la résolution de problèmes et l'élargissement des compétences professionnelles, un seul projet éducatif rejoint cette logique par l'énoncé suivant :

« Promouvoir le développement professionnel ». projet #3

À la lumière des énoncés, il apparaît évident que les projets éducatifs prennent appui principalement sur des logiques socio-éducative et sécuritaire notamment en voulant faire de l'école un lieu harmonieux, sain, sécuritaire, stimulant et en créant un climat qui favorise l'échange, le respect et la coopération. Ces logiques d'actions sont perceptibles du fait que les projets éducatifs précisent clairement des moyens pour contrer la violence ; ont des préoccupations évidentes pour amener les élèves à résoudre pacifiquement les conflits et ont le souci d'offrir des activités parascolaires. Plusieurs des écoles visitées ont le programme : *Vers le pacifique*⁸.

Il nous apparaît évident que les logiques socio-éducative et sécuritaire, qui sont probantes dans les projets éducatifs cadrent véritablement dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté. À notre avis, Elles sont des indices réels à la promotion de l'éducation à la citoyenneté puisqu'elles préconisent précisément l'éducation, la socialisation, la résolution pacifiques des conflits, etc.

⁸ Programme qui promeut les conduites pacifiques dans les milieux scolaires, par l'enseignement de la résolution de conflits et de la médiation par les pairs.

4.4 LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Les entretiens semi dirigés avaient pour objectif entre autre, l'enrichissement de l'analyse de contenu notamment par l'explicitation de la mise en œuvre des projets éducatifs dans les différents milieux permettant ainsi d'établir des concordances, des contrastes entre les discours écrits et les discours oraux . Elles respectaient un schéma bien établi qui comprenait des questions ouvertes sur les thèmes suivants :

1. La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté (définitions et composantes)
2. La participation à l'école et dans l'école
3. L'appartenance
4. Le climat de l'école
5. Les comportements à l'école
6. Les liens des parents avec l'école
7. Les valeurs de l'école
8. Les savoirs et connaissances
9. Les droits de la personne / Droits de l'Homme
10. La Paix, Démocratie, le Vivre-ensemble

4.4.1 Citoyenneté et Éducation à la citoyenneté

Par ce thème, nous voulions connaître les conceptions des directions en regard de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté car nous nous proposons de dégager des ressemblances et des dissemblances entre les conceptions de notre cadre conceptuel et celles issues des projets éducatifs.

4.4.1.1 *Concept de citoyenneté*

Pour l'ensemble des directions, la conception de la citoyenneté s'articule autour du vivre-ensemble (1) et des droits et devoirs de l'élève (2). Le vivre-ensemble réfère « à la capacité et aux moyens que l'on se donne pour être capable de vivre-ensemble ». L'énoncé suivant reflète bien l'ensemble des définitions que les directions en ont données:

« La citoyenneté, c'est beaucoup le vivre-ensemble, c'est beaucoup d'être capable de connaître les règles, le civisme nécessaire au fait de vivre dans un environnement où il y a plusieurs personnes qui cohabitent ».
verbatim projet # 1

Il y a une très grande ressemblance entre les définitions de la citoyenneté fournies par les directions et la définition du CSÉ (1998) pour qui la citoyenneté est à la fois « la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde», et « la capacité de construire ensemble une société juste et équitable, qui concilie le respect des particularismes et le partage de valeurs communes ».

Les autres définitions de la citoyenneté données par les directions sont en lien avec les droits, devoirs et responsabilités. Par exemple : la direction précise que la « *citoyenneté, c'est la connaissance des droits et des devoirs des élèves à l'école* » (*verbatim Projet # 6*). Dans ce cas précis, il y a une nette cohérence entre le discours écrit (projet éducatif) et oral (l'entrevue). Pour les autres directions, le vivre ensemble est aussi associé à l'apprentissage de la règle, des règlements du code de vie.

Lorsque l'on compare les conceptions de la citoyenneté qui se dégagent des verbatim et celles qui ressortent des projets éducatifs, on note que, dans ces derniers, la notion de citoyenneté relève surtout des sphères civile et sociale alors que dans les verbatim,

la notion de citoyenneté prend l'aspect d'une capacité à pratiquer des attitudes de partage, de respect, de tolérance, de civisme, tout en ayant une connotation avec les droits et responsabilités. En fait, dans les projets éducatifs, la citoyenneté est difficile à saisir alors que dans les verbatim, elle revêt un caractère pratique car elle est axée sur les liens dynamiques entre les individus et non sur le lien entre individu-État.

4.4.1.2 *Concept de l'Éducation à la citoyenneté*

Les directions interviewées ont fourni des définitions différentes de l'éducation à la citoyenneté. Elles réfèrent toutes à ce vivre-ensemble comme en témoignent ces énoncés :

« C'est apprendre le fonctionnement du vivre-ensemble ». verbatim # 1

« Il y a un ensemble de règles qu'un élève doit respecter et cela fait partie du vivre-ensemble. Le respect des règles de la place et la prise de responsabilités ». verbatim #2

« L'Éducation à la citoyenneté, c'est vivre-ensemble dans notre milieu, dans notre école, dans notre classe, dans notre quartier, au Québec dans Montréal ». verbatim # 3

« C'est leur montrer des valeurs que j'espère qu'ils vont réussir à prendre et à transmettre à l'intérieur de la société, que ce soit dans le respect des autres, dans le respect de l'environnement, dans le respect des adultes, dans l'autonomie qu'on veut donner aux élèves, dans les responsabilités qui sont attachées à cette autonomie, aux choix que les enfants font ». verbatim # 5

Pour les directions, l'éducation à la citoyenneté renvoie principalement à l'adhésion aux valeurs de l'école, à la participation à la vie de l'école, à l'ouverture à l'autre, au respect des règles et du code de vie et finalement, à l'apprentissage du vivre ensemble.

Lorsque l'on posait la question sur la définition de l'éducation à la citoyenneté, les interviewés semblaient perplexes, hésitants, d'autant plus que juste auparavant, ils avaient répondu à la question demandant leur définition de la citoyenneté. Il nous a semblé que les participants associaient indistinctement citoyenneté et éducation à la citoyenneté, comme s'ils éprouvaient de la difficulté à définir l'un en rapport avec l'autre. Toutefois, les verbatim confirment que pour l'ensemble des répondants citoyenneté et éducation à la citoyenneté se recoupent sous le « vivre ensemble » avec une simple petite nuance. En effet, les verbatim indiquent que la citoyenneté apparaît comme étant synonyme « du vivre ensemble » alors que l'éducation à la citoyenneté devient l'équivalent de « l'apprentissage du vivre ensemble ». De plus, les directions associaient directement le domaine *Vivre ensemble et citoyenneté* à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté du programme de formation de l'école québécoise mais la notion de vivre ensemble leur semblait nettement plus familière. Pour eux, le vivre ensemble était inclus dans la notion de citoyenneté et l'apprentissage du vivre-ensemble était un élément de l'éducation à la citoyenneté.

4.4.2 Participation à la vie de l'école

Nous désirions savoir comment le projet éducatif soutenait les occasions de participation des élèves à la vie de l'école et à la vie démocratique de l'école. Voici quelques réponses à ce sujet :

« Les élèves participent à un tas d'activités (semaine interculturelle internationale, les mains de la paix, la journée des droits de l'enfant) reliés à la citoyenneté. Entre autres, on a un conseil étudiant, un comité de fêtes pour souligner les fêtes des différentes ethnies et communautés religieuses ». verbatim # 1

« Pour former un conseil étudiant, on a fait des élections dans chaque classe, dans le gymnase avec des bulletins de votes et on a élu trois représentants par classe à partir de la première année. » verbatim # 1

« Le conseil étudiant va souligner les fêtes telles : le Ramadan, les fêtes religieuses, le nouvel an Hindou ». verbatim # 2

« La participation à la vie démocratique se fait par le conseil étudiant de la maternelle jusqu'à la sixième année. Il y a des élections scolaires faites en début d'année en bonne et due forme avec scrutin, présentation des candidats, affiches, programmes, etc. ». verbatim # 6

Toutes les écoles que nous avons visitées ont diverses instances permettant aux élèves de faire valoir leurs droits d'avoir la parole, de débattre d'objets qui les concernent, de faire des demandes, de pouvoir participer activement et réellement à la vie de l'école. Ces pratiques sont bien implantées dans les écoles visitées et les mécanismes de fonctionnement bien rodés. La participation des élèves à la vie de l'école et à la vie démocratique de l'école apparaît une préoccupation réelle pour les directions interviewées. Il semble donc y avoir une forte cohérence entre les moyens précisés dans les projets éducatifs et les moyens mis de l'avant dans le milieu pour permettre la participation des élèves.

Les entrevues confirment en effet, que plusieurs des pratiques inscrites dans les projets éducatifs sont véritablement mises en œuvre. Lors des entrevues, il a été possible de visiter des classes, de questionner les élèves, d'assister aux déplacements des élèves à l'entrée et aux sorties de l'école, et lors des récréations, d'observer plusieurs pratiques mises en œuvre. À titre d'exemples, citons les pratiques suivantes : les agents de la paix, les brigadiers et le comité des élèves.

Nous pouvons affirmer que les pratiques mises de l'avant dans les écoles constituent une avancée concrète de l'éducation à la citoyenneté car elles offrent l'opportunité à l'élève d'expérimenter les processus de prise de décisions démocratiques, et de vivre des projets liés au vivre-ensemble. De plus, elles peuvent être l'occasion pour les élèves de s'approprier dans une certaine mesure, la complexité des mécanismes à la prise de décisions démocratiques.

4.4.3 Appartenances - Climat

Par ce thème, l'objectif visé était de connaître les types d'appartenances car l'appartenance est une composante de la citoyenneté. Les réponses des directions indiquent que l'appartenance varie beaucoup d'une école à l'autre comme le démontrent ces extraits :

« Au niveau de l'appartenance socio-économique, les parents ne font pas de distinctions entre eux mais au niveau des appartenances culturelle, religieuse et linguistique, on retrouve ça dans l'école non pas de façon forte pour faire une séparation entre les gens, mais bien parce que c'est riche culturellement, qu'entre eux, les élèves s'identifient et peuvent donc par exemple parler la même langue dans la rue ». verbatim # 1

« Il y a un tas d'activités les fins de semaine et le soir et les enfants viennent à l'école. C'est un peu le centre communautaire du quartier. Les enfants se sentent bien dans le parascolaire. Ici, l'école est au centre du quartier » (...) « Le français c'est l'élément unificateur et l'appartenance à l'école est forte parce qu'on a énormément d'activités parascolaires ». verbatim # 1

« Chez les enfants, on ne ressent pas trop de problématique (d'appartenance) mais on la ressent dans la communauté parentale. Dès la troisième année, les élèves se disent québécois. Ils ne veulent plus être identifiés par leur nationalité d'origine ». verbatim # 1.

« L'appartenance est socio-économique dans notre école. Même si les cultures sont différentes, le milieu socio-économique est le même. Ce sont tous des enfants qui participent aux mêmes activités après l'école. Ils fréquentent les mêmes milieux ». verbatim # 2

« Ce qui aide à l'appartenance à une école, c'est le fait de sentir que son enfant y est en sécurité et que l'on est respecté comme adulte (parents immigrants) ». verbatim # 3

« Lorsque nous avons passé le QES (Questionnaire de l'Environnement Socio-éducatif), il est ressorti qu'il n'y avait pas de sentiment d'appartenance à l'école. On a mis en place un système de thématiques pour essayer de bâtir un sentiment d'appartenance. Il n'y a pas de sentiment d'appartenance parce qu'on a des communautés culturelles, ça fait des blocs ethniques de 10 ou 15 %. Alors je ne peux pas dire au

niveau culturel, on a un gros sentiment d'appartenance. Religieusement, il y a une grande disparité, j'ai presque 1/3 morale, 1/3 protestants, 1/3 catholiques. Linguistique, mais il y a beaucoup d'ethnies. Socio-économique, il y a une vraie communauté là parce qu'ils sont tous pauvres ». verbatim # 4

« Appartenance culturelle car c'est vraiment la petite école du quartier. C'est très fort chez les parents, l'appartenance à l'école du quartier ». verbatim # 6

Dans les écoles HDM, l'appartenance semble davantage en lien avec l'école comme entité physique, comme lieu communautaire, lieu de services et de rencontres pour les parents et les enfants, un lieu de rassemblement pour pratiquer des sports, vivre des activités de toutes sortes, échanger, se connaître et implicitement vivre-ensemble malgré les différences de culture, de langue, de religion. Dans cette perspective l'école appartient à la communauté. Il s'agit alors d'une appartenance communautaire à l'école.

Pour les écoles FDM, l'appartenance est aussi en lien avec l'école comme entité physique mais dans une perspective de quartier, de localisation géographique. C'est l'école de notre quartier, l'école à laquelle on s'identifie, à laquelle on appartient parce que nous l'avons fréquentée. C'est davantage une référence historique. Contrairement aux écoles HDM, la perspective d'être un lieu de rassemblement n'est pas perceptible.

Pour les directions des écoles HDM, l'appartenance est importante et se fait par l'apprentissage de la langue, les activités et surtout par l'ouverture à la diversité culturelle. En somme, les verbatim réaffirment l'importance de la langue, de la culture, pour soutenir et favoriser l'appartenance. Tous ces aspects avaient été relevés dans les projets éducatifs.

Nous voulions savoir enfin de quelle manière le projet éducatif influençait le climat de l'école afin de déceler des indices qui confirmeraient les analyses sur les logiques d'actions des projets éducatifs.

Le climat de l'école est une préoccupation que toutes les directions considèrent importante. Des mesures sont mises en place pour assurer que le climat demeure bon et sécuritaire. Tout en maintenant un climat de calme et de paix, les directions demeurent constamment préoccupées par la violence et les incivilités à l'école. La sécurité est donc un autre élément fondamental du climat de l'école.

Plusieurs mesures sont mises en place pour maintenir un sentiment de sécurité : le programme *Vers le pacifique*, les agents de la paix, les médiateurs sur la cour d'école, les brigadiers aux entrées, la politique d'encadrement des élèves, les règles de vie, l'application rigoureuse du code de vie, etc. Selon les directions, les valeurs promues et les principes énoncés dans les projets éducatifs traduisent l'importance qu'ils accordent au climat de l'école et dans ce sens confirment bien les logiques socio-éducative et sécuritaire des projets éducatifs.

« Pour ce qui est de la sécurité, (climat de sécurité) un des points forts de notre projet éducatif c'est la discipline. Donc on parle de communautés qui valorisent beaucoup ce genre de démarche là. Les parents sont très stricts à la maison, ce sont des parents conservateurs. On ne cachera pas que les punitions corporelles sont fortement présentes dans certaines communautés. L'aspect de la sécurité et de l'encadrement des enfants est très fort et ça fait partie du projet éducatif ». verbatim #1

« Nous, on a tolérance zéro sur la cour de récréation. C'est un bel énoncé théorique. Lors d'une bataille sur la cour, les élèves sont rentrés à l'intérieur, font un retour avec un intervenant et font du piquet. On a aussi une politique d'encadrement qui est assez respectée. On a des brigadiers qui s'assurent le maintien de la paix pendant les entrées libres. On a des interventions assez homogènes de la part des profs, les profs sont interventionnistes ». verbatim #4

« On est dans un continuum d'intervention et l'intervention est toujours la même (parents, enseignants, services de gardes) et l'enfant est dans un milieu de vie et cela crée un climat d'école. C'est un climat de non-violence ». verbatim #5

Fait à noter, la matrice inter site révélait que le projet # 4 ne présentait pas d'énoncés en lien avec la logique sécuritaire. Or, l'entrevue a permis de constater qu'il y avait en fait, plusieurs mesures mises en place pour assurer la sécurité dans l'école, sur la cour de récréation et ce, très tôt le matin avant l'ouverture de l'école.

4.4.4 Comportements

L'objectif de cette question était de savoir si le projet éducatif préconisait des comportements particuliers ou spécifiques dans le cadre scolaire. En fait l'école faisait-elle preuve de tolérance, et d'ouverture face à certains comportements ?

Cette question a été perçue différemment selon les milieux. Certains ont compris par *comportements particuliers* : le port du voile par des jeunes filles islamiques, port d'un costume en l'honneur d'une fête religieuse. Les directions ont dit être arrivées à des accommodements convenant à l'ensemble des personnes concernées.

« Pour être en accord avec notre projet éducatif «Vivre en harmonie» il faut que tu tolères et le hijab est toléré dans notre école. Il n'a jamais été contesté par les autres enfants et par les autres parents ». verbatim # 1

Pour certaines directions, les comportements particuliers faisaient référence à des comportements violents ou agressifs. Elles disent promouvoir des comportements non-violents et l'ouverture à la différence par certaines valeurs telles : la paix, la tolérance, l'ouverture. Voici quelques énoncés révélateurs à ce sujet :

« On a mis en place le projet «Vers le Pacifique», les enfants aiment ça. Ils commencent à coopérer, la gestion des conflits ça se fait avec les élèves médiateurs qui ont suivi une formation de 12 heures, etc. On leur a donné aussi un local où ils peuvent amener les enfants pour régler des conflits après les heures de classe ». verbatim #1

« Il y a une certaine violence qui est là à l'extérieur, il y a des gangs de rue dans le quartier. Il y a parfois des chicanes ethniques, il y a des façons d'élever les enfants dans certaines ethnies qui sont beaucoup plus rudes que la façon québécoise. Alors oui, ça engendre des comportements particuliers. Il y a peu de manque de respect verbal envers les adultes mais il va avoir manque de respect non-verbal, par un doigt d'honneur, de la nonchalance, une espèce d'effronterie. Il faut être vigilant là-dessus. Comme il y a un haut taux d'exigence, il y a peu de tolérance aux écarts ». verbatim #4

« Je ne vois pas de comportements particuliers sinon que les comportements que l'on connaît de civisme, de respect, ce qui existe dans tous les milieux lorsque l'on veut régler des conflits, le message je, (...) on n'a pas de comportements particuliers. On a aussi des comportements dissidents comme dans toutes les écoles et on doit donner des copies, des réflexions dans les cas d'impolitesse ». verbatim #5

4.4.5 Liens de l'école avec la famille et la communauté

Ce thème visait à découvrir de quelle manière le projet éducatif appuyait les liens entre l'école et la famille, l'école et la communauté en somme comment le projet éducatif contribuait à la formation du lien social.

Dans certains cas, les liens avec la famille s'avèrent difficiles à cause des barrières linguistiques notamment dans les écoles HDM. Les directions affirment qu'il est difficile d'entrer en relation avec les parents malgré plusieurs invitations et que les raisons de refus ne sont pas toujours claires et facilement compréhensibles. L'ouverture de l'école sur la communauté et l'amélioration des liens avec la famille demeurent une préoccupation constante pour les directions car selon les dires des directions ces liens sont en construction constante.

« Les liens que j'essaie de tisser sont après l'école et par le biais de leur enfant. Il faut être attentif à leurs besoins, les diriger dans l'école, dans les organismes communautaires ». verbatim # 1

« C'est difficile car il y a les barrières culturelles et linguistiques avec la famille. Les enfants parlent français mais pas les parents. Le vivre-ensemble avec la famille est difficile. Le problème majeur provient du fait qu'il est très difficile d'établir des liens avec la famille particulièrement à cause des barrières linguistiques non pas des enfants mais des parents ». verbatim #2

« C'est une école (...) où les parents ont l'obligation de s'impliquer dans les comités, les groupes-classes, dans les projets écoles. C'est une exigence de l'école. Les liens sont tissés serrés, avec les parents c'est quelquefois problématique, c'est l'effet pervers de la petitesse de l'école et de l'aspect communautaire ». verbatim # 5

« Il n'y a rien d'établi de façon systématique mais il y a beaucoup de communication avec les parents et aussi par le biais de l'agenda de l'élève ». verbatim # 6

Les verbatim traduisent ce souci d'améliorer, de maintenir les relations avec la famille et la communauté. En voici un exemple :

« L'école invite les parents et on les met en classe avec les enfants. On les invite à des sorties avec les enfants. On les invite même à des perfectionnements où le personnel reçoit des perfectionnements. Ils sont toujours invités alors ils finissent par comprendre qu'ils ont une place assez large à l'école. Doucement ils apprennent à donner leur opinion ». verbatim # 3

Sur ce point, une réelle cohérence apparaît entre les énoncés des projets éducatifs et les verbatim recueillis lors des entrevues semi dirigées.

4.4.6 Valeurs

Ce thème examinait dans quelle mesure les valeurs préconisées dans le projet éducatif contribuaient à l'apprentissage de la citoyenneté et quelles valeurs semblaient y concourir le plus. Il est difficile de répondre avec exactitude mais il ressort que les directions sont convaincues que les valeurs retenues dans leur projet éducatif ont un impact sur l'apprentissage de la citoyenneté.

« La valeur qui fait l'unanimité c'est le respect. Le respect des diversités culturelles, des communautés, des règles du code de vie. Les élèves connaissent par cœur le code de vie. Le code de vie fait l'unanimité et les enfants l'acceptent et le connaissent. Aucun problème avec les parents, ils le connaissent aussi. Ici le code de vie est détaillé pour des types d'infractions. Les parents ont participé à l'élaboration du code de vie ».
verbatim # 1

« L'entraide, la coopération, on passe beaucoup par là pour régler les problèmes qui nous arrivent. La démocratie c'est aussi être capable de réagir quand il arrive quelque chose à l'autre et de prendre les moyens pour aider l'autre et pour ça, il faut être capable d'entraide. (...). Le respect, la tolérance. C'est comprendre qu'on ne peut pas faire violence à une culture, il faut essayer de comprendre mais aussi de faire comprendre à l'enfant qu'il vit dans une autre culture puis que ce n'est pas pour être impoli ».
verbatim # 2

« La première valeur dans mon projet éducatif, c'est l'autonomie et oui, c'est une valeur très importante pour développer la citoyenneté. Étrangement, je ne mets pas le respect comme première valeur, je mets plus l'autonomie parce que je trouve que pour être citoyen il faut être capable d'avoir du jugement, d'évaluer une situation et de prendre le comportement qui est adéquat compte tenu de la situation. Être citoyen quand on est deux cents personnes ensemble on n'a pas nécessairement les mêmes comportements que lorsque que l'on est trente, dix ou cinq ».
verbatim # 3

« La relation à l'autre est une valeur qui favorise les apprentissages en lien avec la citoyenneté. La relation à l'autre elle a plus une couleur en lien avec la citoyenneté. (...) La valeur du respect sous-entend la non-violence, la paix. Tout ça c'est au cœur du projet éducatif, la

problématique, c'est de faire prendre substance à ces notions là, qu'elles s'enracinent dans la quotidienneté de l'école ». verbatim # 5

Quant à savoir quelles valeurs contribuent le plus à l'apprentissage de la citoyenneté, les directions affirment que le respect est la valeur qui répond le plus car elle est le fondement de la relation à l'autre. Il est intéressant que l'analyse de l'éducation à la citoyenneté sous l'angle du pôle des Valeurs ait révélé que cette valeur de respect soit parmi les valeurs partagées, c'est-à-dire *communes* à tous les projets éducatifs. Il y a donc, ici encore, un point de cohérence entre les discours écrits et oraux.

4.4.7 Savoirs et connaissances

Nous voulions savoir quelle importance les projets éducatifs accordaient aux savoirs et connaissances nécessaires à l'apprentissage de la citoyenneté. À cette question, les réponses sont courtes et parfois étonnantes. Cependant il faut se rappeler que cette question renvoie à l'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté qui, rappelons-le, est très peu présent dans les projets éducatifs. Sur ce point, les directions hésitent et ou s'en tiennent à des aspects très précis.

« Eux (parents et les élèves) sont centrés sur l'apprentissage par cœur tandis que nous, c'est sur la compréhension et l'explication des choses ». verbatim # 3

« Je ne me suis pas encore approprié le programme d'éducation à la citoyenneté ». verbatim # 4

« Le projet éducatif est axé sur la valeur de l'éducation globale de l'enfant dans un milieu stimulant où il va être heureux, où il va s'épanouir, actualiser ses forces, etc. L'idée c'est une approche globale. Par rapport à cela, ça fait dire aux parents que ça ne nous dérange pas si les acquis académiques sont moins complets ». verbatim#5

« L'histoire, oui ça peut être l'histoire du quartier, l'histoire de l'individu, de sa famille, etc. (...) C'est une préoccupation des

enseignants, souvent identifier les temps forts de l'année, Noël, Pâques, la Saint-Valentin, tous ces évènements là. On a la préoccupation d'indiquer aux enfants d'où viennent ces coutumes, ces traditions».
 verbatim # 6

On peut conclure que l'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté est peu présent dans les projets éducatifs et encore moins dans les verbatim. En somme l'aspect cognitif de l'éducation à la citoyenneté est peu promu et pourtant, il s'avère essentiel car il vise la promotion des connaissances qui ouvrent sur les compétences, et le sens des pratiques. Encore ici, il y a, concordance entre projets éducatifs et verbatim.

4.4.8 Droits de la personne - Droits de l'Homme

Les questions sur les droits visaient à mieux connaître l'importance que les projets éducatifs accordaient aux droits de l'homme (toute personne) et aux droits de la personne, par conséquence à l'élève. Nous voulions aussi vérifier si des pratiques concernant les droits étaient mises en place.

Les directions d'école ne mentionnent pas les droits de la personne ou de l'Homme, sauf dans un cas où l'une d'elles précise que « le projet éducatif respecte les droits de la personne » verbatim #1. Paradoxalement, toutes confirment que les élèves ont des droits et même plusieurs. Voici quelques extraits

« Les élèves ont des droits : droits de recevoir de l'enseignement, d'être en sécurité, etc. Il y a un conseil étudiant qui se rencontre régulièrement, qui a un rôle bien clair, soit d'activer et d'animer la vie de l'école mais de l'animer en harmonie, donc de voir à ce que le code de vie de l'école soit respecté ». verbatim# 2

« Il y a le droit à la parole des parents et des enfants. Le droit de venir à l'école, le droit à l'éducation. (...) On a affiché la chartre des droits à l'entrée de l'école ». verbatim # 3

« Les immigrants ont tendance à penser qu'ici il n'y a que libertés et des droits à toutes sortes de choses. Ils pensent qu'ils ont droit à tout gratuitement. Il faut faire voir la facette obligation. Il faut la faire voir aux parents et il faut le faire voir aux enfants. Ils pensent que parce que l'on a une éducation ou l'on négocie avec les enfants il n'y a pas de règles. Alors tout de suite dans le projet éducatif, quand je vous ai parlé de nos valeurs, je vous ai parlé des règles de l'école. On a imposé des règles aux enfants ». verbatim # 3

« L'autonomie confère des droits pas parce que l'on mise sur les droits, (...), le discours qui est le plus porté, c'est : je te fais confiance, soutiens ma confiance. J'ai telles attentes envers toi, ça va te donner des droits si tu respectes cette attente-là mais soutiens la confiance que je te fais. Ça ne fait pas des enfants en revendication mais plutôt des enfants qui vivent une harmonie ». verbatim # 4

« C'est un problème dans l'école. On a des problématiques en lien avec l'application du code de vie, le respect, etc. La problématique que l'on rencontre c'est que les enfants-souvent contestent-les règles de vie. (...) Un code de vie ce n'est pas seulement des contraintes, c'est des droits, des devoirs et des responsabilités. C'est la facette de la citoyenneté dans notre école ». verbatim # 5

« C'est difficile de remettre (donner) les droits en tenant compte de l'âge de l'enfant. Il y a des concepts qui vont prendre six ans à comprendre. La Charte des droits et responsabilités des citoyens de l'École est mise dans l'agenda avec le code de vie de l'école. Les enfants connaissent bien leurs droits mais rarement la responsabilité qui vient avec le droit. Verbatim #6

Pour les directions, invoquer les droits, c'est faire constamment référence au code de vie, au respect des règles, à la charte des droits et responsabilités des citoyens de l'École. L'analyse des projets éducatifs ne faisait pas ressortir des liens si évidents entre les droits et les codes de vie. Pour les directions, les droits de l'Homme ou de la personne sont les droits des élèves et ces droits renvoient au code de vie. On comprend davantage que les codes de vie, les chartes, même s'ils ne font pas partie intégrante des projets éducatifs, demeurent des documents qui y sont très fortement

associés. Toutefois, si l'on sent tient strictement aux droits de la personne, une seule école a fait preuve d'initiative comme l'indique cet extrait.

« Il y a une journée des droits de l'enfant. Les élèves se sont promenés avec des pancartes dans l'école. Les jeunes se sont promenés dans le quartier avec les pancartes sur les droits des enfants. Les jeunes organisateurs se sont présentés dans chaque classe pour expliquer aux autres jeunes que beaucoup d'enfants travaillent dans des usines à tel âge. Cela a été une belle réussite et les professeurs ont adoré cette activité car les jeunes ont fait beaucoup de recherche sur internet. Les enseignants ont trouvé que c'est un sujet assez intéressant à discuter dans les classes. Les enseignants n'en n'avaient jamais parlé et ce n'est pas un sujet dont on discute à la maison. Les enfants sont à élaborer leur propre chartre des droits et devoirs des élèves qui fréquentent l'école». verbatim # 1

Les verbatim confirment que les projets éducatifs n'accordent pas ou peu d'importance aux droits de l'Homme mais beaucoup aux droits des élèves (de la personne). Ces droits sont toutefois assortis de devoirs et de responsabilités bien encadrés par le code de vie, la charte des droits.

4.4.9 Paix, Démocratie, Non-Violence et Vivre - Ensemble

La question était de savoir comment les projets éducatifs reflétaient les macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté : la paix, la démocratie, la non-violence et le vivre-ensemble. Les projets éducatifs proposaient divers moyens mais nous étions concernés par l'application concrète de ceux-ci, autrement dit par la mise en œuvre des pratiques issues des moyens proposés.

Pour toutes les directions, il est manifeste que les projets éducatifs soutiennent ces macro-composantes que ce soit par les valeurs prônées, les différents moyens mis en place et les activités éducatives. Ce soutien est affirmé par quelques extraits qui témoignent de certaines pratiques mises en œuvre dans le milieu.

« Dans le cadre d'un projet sur le racisme, les enfants ont construit des murales sur lesquelles on voit leurs mains, les mains de la Paix, les mains de l'amitié des enfants de l'école ». verbatim # 1

« Dans notre projet éducatif, toute la partie du vivre-ensemble qu'on dénomme le Projet Harmonie, c'est tout ce qui est bâti comme activité dans l'école qui aide d'une part les élèves à prendre une place dans l'école, dans les décisions qui vont affecter la vie de l'école et qui font des moyens qui sont mis en place pour procurer aux enfants des occasions de vivre-ensemble, des activités de partage. Les agents de la Paix, c'est une initiative du comité étudiant qui a pensé mettre ça sur pied. (...) Par le conseil étudiant, on travaille beaucoup la démocratie. Toute décision qui est prise au conseil étudiant provient d'une consultation des représentants de la première année jusqu'à la sixième année de chacune des classes ». verbatim #2

« Ici, dans l'école, il faut comprendre que la démocratie se fait à petite échelle ». verbatim # 3

« Pour la Paix, on fait des tournées de classe, c'est le thème qui est repris. Je parle beaucoup de civisme. Le civisme c'est une foule de petites choses, c'était de bien s'entendre avec l'autre à côté, de jeter son papier dans la poubelle, beaucoup de choses qu'on ne peut pas nommer qui font partie de codes qui se sont pas écrits et qu'il fallait découvrir et apprendre (...) que c'est comme ça que l'on devenait un bon citoyen, une bonne personne. C'est un message qui est repris par les profs. On va utiliser le mot civisme pour englober un ensemble de comportements visant la paix ». verbatim # 4

« Toute notre structure est en lien avec la démocratie, les AG des enfants, les familles coopératives, ce sont des choses qui sont directement dans le sens de l'éducation à la démocratie » (...) La démocratie, c'est non seulement faire une réflexion collective et arriver à un consensus collectif, mais c'est à partir de ce consensus collectif qu'ils doivent prendre conscience que de ça, découlent des droits, des devoirs et des responsabilités. verbatim # 5

Les verbatims confirment la mise en œuvre de plusieurs pratiques en regard des macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, l'analyse des projets éducatifs démontrait qu'aucun projet éducatif ne présentait de contenus précis renvoyant aux macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté mais proposait

plusieurs moyens qui pouvaient ouvrir sur certaines pratiques. Des observations du milieu et des entrevues permettraient de confirmer ou d'infirmier ces pratiques.

Or, lorsque l'on compare les projets éducatifs et les verbatim, une cohérence devient évidente entre les deux, entre ce qui est écrit dans les projets éducatifs et ce qui est fait sur le terrain. Nous avons pu observer les diverses pratiques, voir les murales de la paix, les pancartes et les affiches réalisées par les élèves. Nous avons aussi questionné brièvement les élèves sur ces activités. Les directions étaient fières de décrire les multiples activités organisées dans leur école. Ces pratiques nous paraissent constituer une avancée certaine de l'éducation à la citoyenneté car les élèves ont l'opportunité de s'engager, de participer, de vivre une expérience concrète, d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate, ce qui contribue à l'acquisition des compétences reliées à l'exercice d'une citoyenneté responsable.

4.5 Appréciation du projet éducatif

Nous désirions à la fin de l'entrevue semi-dirigée, que chaque direction donne une appréciation personnelle de son projet éducatif en regard de l'éducation à la citoyenneté. Les appréciations ont révélé des informations non seulement au regard de l'éducation à la citoyenneté mais aussi envers les projets éducatifs eux-mêmes. Voici quelques extraits :

« Le projet force la réflexion, le projet éducatif a été lu par tous les enseignants et les enseignants l'ont lu avec les élèves. Le projet éducatif est une ligne de conduite de l'âme ou de l'esprit et c'est plus qu'un travail. C'est une ligne de pensée que l'on se donne et il faut y adhérer tout le monde. Le projet éducatif c'est se donner une manière de vivre ensemble pour atteindre les objectifs que l'on se donne. C'est de l'éducation à la citoyenneté ». verbatim # 2

« Le thème du projet éducatif est «Vivre en Harmonie». Une des pierres

angulaires du projet éducatif, c'est l'identité à la société québécoise avec la langue française. Un des points forts de notre projet éducatif est la discipline. Ici on fait la promotion du vivre-ensemble car on a placé à l'entrée de l'école une énorme affiche sur laquelle est inscrit Vivre en harmonie. C'est souvent en rappelant ce qui est inscrit sur la pancarte que j'aborde les élèves de l'école. C'est un des aspects importants de notre projet éducatif, la citoyenneté. Je crois que le projet tel qu'il a été conçu, pensé est très d'actualité. Il respecte bien les démarches que l'on entreprend pour éduquer les jeunes à la citoyenneté ». verbatim # 1

« Il faut que les (parents d'immigrants) prennent conscience que le projet éducatif de l'école les concerne parce que ça vise l'intégration à la société québécoise par la connaissance du français et par la connaissance de la diversité culturelle québécoise ». verbatim # 3

« Nous avons beaucoup de préoccupations avant et pendant l'élaboration du projet éducatif : souci de communication relationnelle, acception des différences, accueil de la diversité, clarification des attentes des parents et des organismes communautaires. Chaque année, il faut ré-expliquer le projet éducatif car le personnel bouge (nouveau personnel, retraite, congé de maternité). Le projet éducatif a un lien direct d'intégration à la société québécoise. Le but du projet éducatif, c'est que l'enfant sente qu'en allant à l'école, il va s'intégrer à la société québécoise ». verbatim # 3

« Ce que j'ai vu comme épanouissement, c'est beaucoup la place de la femme à travers un projet éducatif très démocratique et comment on considère un enfant ». verbatim # 3

« À chaque réunion de personnel, on relance le projet éducatif. J'ai vu plusieurs projets éducatifs qui ne se vivaient pas, qui mouraient où les enseignants n'avaient pas contribué à bâtir le projet éducatif. Le projet éducatif c'est quelque chose qui appartient à chacun des enseignants par la loi, mais qui appartient à la direction dans l'actualisation de ce qui va se faire. Il y a beaucoup de principes, d'objectifs, de choses qui veulent amener l'élève à bien faire, oui, c'est sur que c'est (le projet éducatif) une bonne promotion de l'éducation à la citoyenneté ». verbatim # 4

« Tout en étant pas spécialiste du programme, pour moi, c'est clair que sa mise en place est dans l'optique du programme qui existe actuellement mais lorsque nous avons écrit notre projet éducatif c'était plus en lien avec le civisme, vivre en harmonie avec les autres dans une société pluraliste. Les notions de paix, démocratie, non-violence et vivre – ensemble c'est le cœur de l'école. Elles sont au cœur de notre école».
verbatim # 5

« De plus en plus, les gens le connaissent parce qu'un projet éducatif, il faut le faire vivre et ça prend un certain temps avant de voir tout ce qui peut s'imbriquer et tous les projets. Le projet éducatif devient de plus en plus le fil conducteur des actions dans l'école». verbatim # 6

« Le projet éducatif apporte beaucoup à l'éducation à la citoyenneté. Les gens ont le focus sur le projet éducatif. Le projet permet d'être à la recherche d'activités qui vont permettre le développement du citoyen et c'est le plus (la distinction, couleur) que l'on veut donner à l'école ».
verbatim # 6

Les verbatim relèvent certains constats sur le projet éducatif. D'une part, les directions admettent que le projet éducatif nécessite un certain temps d'appropriation, qu'il faut une relance continue, notamment à cause de la mouvance du personnel et d'autre part, qu'une adhésion réelle des enseignants et de la direction est nécessaire. Ces propos réaffirment certains obstacles auxquels les projets éducatifs sont toujours confrontés dans le milieu et qui avaient été mentionnés au chapitre premier.

Dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, toutes les directions affirment de façon très assurée et convaincante que leur projet éducatif constitue un apport à l'éducation à la citoyenneté. Pour eux, les orientations, les principes, les valeurs, les moyens, les pratiques inscrits dans les projets éducatifs ainsi que toutes les activités sportives, parascolaires, les opportunités de participation des élèves et des parents à la vie de l'école supportent non seulement l'éducation à la citoyenneté mais aussi l'intégration à la société québécoise.

Ce qui est paradoxal, c'est que lorsque nous les questionnions sur leur définition de l'éducation à la citoyenneté, cette question les laissait interrogatifs et les faisait hésiter. À la fin des entrevues, toutes les directions soutenaient que leur projet éducatif contribuait à l'éducation à la citoyenneté.

Nous avons noté qu'au cours des entrevues, aucune direction n'avait soulevé de doutes, de contradictions, d'incohérences entre le projet éducatif et son actualisation dans le milieu. Il semblait que les pratiques et activités dans le milieu correspondaient fidèlement aux orientations du projet éducatif.

4.5.1 Commentaires finaux

Pour terminer l'entrevue, nous avons demandé à chaque participant (e) s'il avait d'autres éléments dont il voudrait nous faire part pour la recherche. Nous n'avons recueilli que le commentaire suivant :

« Je trouve triste que l'on soit obligé de redéfinir ce qu'est un citoyen quand c'est quelque chose qui va de soi. Il y a une promotion de l'individu, de l'individualisme, le moi, le nombrilisme. Quand on est basé sur le moi comme individu, c'est évident qu'on ne se préoccupe pas de l'autre ». verbatim # 4

À lui seul, ce commentaire légitime davantage l'éducation à la citoyenneté.

L'ensemble des données recueillies à travers les analyses et les entrevues permettrait de croire au premier abord, que les projets éducatifs constitueraient un apport à l'éducation à la citoyenneté. Il y a effectivement un apport « *potentiel* » qui se doit être nuancé. C'est ce que le prochain chapitre présente.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de la recherche était de connaître jusqu'à quel point et comment le projet éducatif constituait un apport à l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous avons effectué une étude qualitative d'un certain nombre de projets éducatifs d'écoles primaires. Nous avons sollicité la Commission Scolaire De Montréal car elle offrait un nombre important d'écoles, donc un plus grand bassin de projets éducatifs possibles. Par la suite, nous avons établi les critères de sélection des projets éducatifs, des écoles et des participants.

Dans un premier temps, notre démarche a consisté à analyser le contenu des projets éducatifs, puis dans un deuxième temps, à interviewer les directions d'école dont les projets éducatifs avaient été sélectionnés. L'analyse de contenu des projets éducatifs retenus a été faite sous l'angle de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et de leurs logiques d'actions. L'analyse s'est faite à partir de matrices intra sites et inter sites. Les premières avaient pour but de dégager les aspects de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et des logiques d'actions de chaque projet selon notre cadre conceptuel. Elles faisaient ressortir le caractère propre de chaque projet éducatif. Les secondes visaient à établir des comparaisons pour trouver des ressemblances, dégager des contrastes entre les projets, ressortir des singularités. Ces matrices avaient donc l'avantage de révéler à la fois le caractère commun et distinctif de chaque projet et d'offrir une vue d'ensemble des projets éducatifs en lien avec la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté et les logiques d'actions.

Pour leur part, les entrevues semi-dirigées abordaient la citoyenneté et particulièrement l'éducation à la citoyenneté sous l'angle de ses composantes. Un des objectifs visés par les entrevues était de mieux saisir le sens et la portée de certains

énoncés retrouvés dans les projets éducatifs qui semblaient promouvoir l'éducation à la citoyenneté.

Avant de présenter la conclusion, il est pertinent de rappeler les principaux objectifs de recherche. Un des objectifs visait à dégager les conceptions, composantes et domaines de la citoyenneté présents dans les projets éducatifs. Un autre cherchait à identifier les axes de développement, pôles, objectifs, macro-composantes de l'éducation à la citoyenneté mis de l'avant dans les projets éducatifs. De plus, nous voulions ressortir les logiques d'action qui fondent les projets éducatifs pour savoir si elles concouraient à la promotion de l'éducation à la citoyenneté.

La recherche s'est appuyée sur le contenu de six projets éducatifs et d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès des directions dont les projets éducatifs avaient été retenus.

D'un point de vue global, les analyses des projets éducatifs et des verbatim ne permettent pas d'apporter une réponse simple et catégorique à la question de recherche. En effet, la recherche indique plutôt que l'apport des projets éducatifs à l'éducation à la citoyenneté demeure mitigé. En effet, cet apport est plutôt faible sous l'angle des aspects conceptuels de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, mais il est manifeste sous l'angle expérientiel de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire, sous l'angle de l'intégration d'activités permettant l'expérimentation de la citoyenneté.

Dans les discours écrits, nous ne retrouvons pas de conceptions distinctes de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, dans les projets, plusieurs valeurs sont communes. On note aussi que la participation des élèves et des parents à la vie de l'école est un élément constant dans le discours écrit. La recherche révèle que les directions sont préoccupées par le climat sécuritaire de l'école et que la non-

violence, la paix, le règlement pacifique des conflits sont promus dans la vie de l'école. Finalement, deux grandes logiques d'action se démarquent dans les projets éducatifs.

En premier lieu, nous verrons ce qui se dégage de la citoyenneté, dans un deuxième temps, nous examinerons ce qui ressort de l'éducation à la citoyenneté et finalement, nous présenterons ce que révèlent les logiques d'action. Nous terminerons par la présentation de certaines limites et de quelques pistes pour les recherches futures.

La citoyenneté

La citoyenneté a été analysée sous trois aspects : les conceptions, les composantes et les domaines de la citoyenneté. Dans les projets éducatifs, l'intention de former le citoyen responsable, le citoyen de demain est constamment présent. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'école s'est donnée comme mandat de préparer le citoyen. Déjà en 1994, le rapport Corbo (p.11) précisait que « *l'école doit préparer non seulement au travail, mais à l'expérience humaine et à un exercice lucide et responsable de la citoyenneté* ». Le nouveau programme de formation de l'école québécoise (2000) abonde dans le même sens en ces termes :

On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste (...). (Chapitre 1, p.2)

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble, (...), et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. (p.3)

Soucieuse de former des citoyens responsables, libres et autonomes l'école doit donc entraîner les élèves à prendre une distance critique (...). (p.48)

Les intentions et orientations formulées dans les projets éducatifs sont généralement en cohérence avec le programme de formation. Toutefois, cela n'aide en rien à définir la citoyenneté véhiculée pour former le citoyen responsable, libre et autonome.

En revanche dans les entrevues, la citoyenneté est conçue comme un vivre-ensemble et généralement décrite par cette capacité de partager des valeurs communes, de vivre dans le respect des différences, de résoudre pacifiquement des conflits, de s'entraider, de travailler à un objectif commun, de partager des points de vue divergents, de faire preuve de solidarité, d'ouverture face à la différence, etc.

Sous l'angle des conceptions de la citoyenneté, les discours écrits ne permettent pas d'affirmer qu'il y a une conception dominante de la citoyenneté. Toutefois, dans la mesure où l'on tient compte du code de vie de l'école et de la charte des droits, devoirs et responsabilités de l'élève qui sont généralement inscrits comme un moyen dans les projets éducatifs, les notions de droits et de responsabilités sont importantes. Vue sous cet angle, la conception de la citoyenneté promue emprunterait à la fois aux conceptions libérales et républicaines certains aspects puisque nous y retrouvons un mélange de droits personnels et de droits collectifs, de responsabilités personnelles et collectives.

Dans les entrevues, la citoyenneté est conçue comme « *une capacité que l'on se donne pour être capable de vivre-ensemble* ». Elle ne prend plus appui exclusivement sur les droits, mais plutôt sur des considérations plus pragmatiques. Toutefois, même dans les entrevues, la citoyenneté évoque toujours l'apprentissage de la « règle et du règlement ». Malgré des perspectives différentes entre les discours écrits et les discours oraux, l'importance de la règle et le respect du règlement demeure.

La conception dégagée dans les discours oraux rejoint en partie celle du CSÉ (1998) qui définit la citoyenneté à la fois comme « *la capacité de vivre-ensemble dans une*

société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde». Les discours écrits, notamment par les orientations, les intentions et les moyens mettent l'accent surtout sur une autre partie de cette définition, soit « *la capacité de construire ensemble une société juste et équitable* ».

Ainsi les discours oraux soutiennent principalement le vivre-ensemble. Cela s'explique en partie par le fait, qu'il est plus adéquat d'intervenir en expliquant que, pour vivre-ensemble, il faut se respecter, respecter l'autre, ne pas se battre, se parler pour régler les conflits, s'entraider, accepter la différence, être tolérant, etc. que de sortir le projet éducatif et en faire lecture à toutes les interventions. De plus, promouvoir le vivre-ensemble, c'est à la fois promouvoir la cohésion dans l'école, un climat scolaire plus sécuritaire et agréable. C'est encourager la paix et le civisme. Il est donc compréhensible que les directions perçoivent plus la citoyenneté dans le vivre-ensemble car elles sont gagnantes à tous points de vue.

En regard des composantes de la citoyenneté que sont l'identité nationale, les appartenances sociale, culturelle et supranationale, le régime effectif de droits, la participation politique et civile, elles se décèlent particulièrement dans les projets éducatifs des écoles à Haute Densité Multiethnique (HDM). En effet, ces écoles associent le développement de l'identité à la connaissance, à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue française. Les projets éducatifs de ces écoles accordent une grande importance au développement du sentiment d'appartenance, à la participation à la vie de l'école et aux activités parascolaires.

Néanmoins, la composante « régime de droits » y est absente sauf si on inclut les droits, les responsabilités et les règles de vie de l'école dans les projets éducatifs.

Bien que les écoles HDM et FDM présentent certaines similitudes, on note toutefois quelques différences entre ces écoles. Dans les écoles HDM, la citoyenneté se

promeut à travers différentes facettes : l'apprentissage de la langue, la socialisation lors d'activités parascolaires, l'intégration à la société d'accueil par l'apprentissage des droits et libertés, par l'acceptation de la diversité des cultures et des valeurs, par le respect des différences et par la tolérance. Cela s'expliquerait peut-être par le fait que les élèves provenant de différentes ethnies ont à composer avec une langue nouvelle, des valeurs différentes, des nouvelles lois et règles. Ils ont à apprendre, à intégrer ces nouvelles connaissances alors que dans les écoles FDM, les élèves n'ont pas à apprendre une nouvelle langue mais surtout à mieux maîtriser leur langue. Les écoles HDM ne peuvent donc faire l'économie de différents apprentissages non seulement utiles mais indispensables à l'intégration scolaire et civile des élèves à la société d'accueil. Cela justifie qu'elles accordent plus d'importance à la langue française (langue de la société d'accueil) et à la connaissance de la culture québécoise. L'apprentissage de la langue permet, entre autres l'apprentissage des règles de vie de l'école, la compréhension des consignes dans les devoirs, l'explication des conséquences suite à une altercation, etc.

L'identité comporte un aspect culturel à ne pas négliger, particulièrement pour les élèves des écoles HDM. En effet, ces écoles doivent parvenir à concilier le respect de la culture de l'élève avec la promotion de la culture de la société d'accueil. Elles doivent favoriser le respect de différences en tenant compte des bagages historique, familial, social et culturel des élèves provenant d'autres ethnies tout en offrant des opportunités d'intégration à la société d'accueil. Ainsi, les activités parascolaires revêtent un aspect important car elles favorisent la socialisation tout en aidant à l'apprentissage de la langue, de la culture, de part et d'autres, l'apprentissage des lois et règles. Par ces activités, différentes facettes de la citoyenneté sont en œuvre.

Pour ce qui est des divers domaines de la citoyenneté, affectif, civil, juridique, social et politique, ils sont présents dans les projets éducatifs. Seul le domaine économique est absent. Pour une meilleure compréhension, rappelons brièvement les grandes

lignes de ces domaines de la citoyenneté. Le domaine affectif concerne le désir de vivre-ensemble, le sentiment d'appartenance et l'entraide. Le domaine civil renvoie aux valeurs fondamentales collectives, à la liberté d'association, à l'accès à l'information et surtout à l'apprentissage de la civilité. Le domaine juridique réfère à la loi et au respect des règles et règlements alors que le domaine social est en lien avec la responsabilité et les exigences de loyauté et la solidarité. Quant au domaine politique, il se rapporte au débat, à la discussion, à la prise de la parole.

Dans les projets éducatifs comme dans les entrevues, ces domaines se reconnaissent à travers les activités éducatives et parascolaires. En regard du domaine politique, le plus important, dans le sens où ce domaine possède le plus d'énoncés, les discours écrits et oraux sont très cohérents. Cela est plus probant dans les entrevues car les directions ont bien décrit les activités liées à ce domaine. Cela s'expliquerait en partie par le fait que nous vivons dans une société démocratique fondée sur le droit, et par la préoccupation de valoriser les règles de vie en société et de faire participer les élèves à un processus démocratique. En fait, pour les directions, cette participation des élèves aux décisions de l'école se présente comme une réelle opportunité de promouvoir la démocratie dans l'école ou du moins le processus démocratique. Il y avait une certaine fierté chez les directions à nommer toutes les activités dans lesquelles les élèves avaient exprimé leur avis. Il ne faut pas oublier que tous les intervenants tirent profit de ce processus démocratique, car il facilite la cohésion scolaire par la suite.

Pour ce qui est du domaine juridique, il est principalement représenté par le code de vie et la charte des droits, des devoirs et responsabilités. Ils servent de référence pour faciliter le fonctionnement de l'école, pour informer des conséquences encourues en cas de digression et constitue des supports favorisant la cohésion dans le milieu. De fait, le code de vie vise à accroître le respect entre les personnes, la responsabilité de tous, en fixant certaines normes de sécurité et de civisme. Il a aussi pour objectif de

favoriser la mise en place de conditions propice à l'apprentissage et à l'enseignement. Le code de vie, lorsque bien expliqué, permet de comprendre l'importance de la règle et du règlement et ses applications. Selon Cloutier (2007) « *une compréhension et une application commune des règles de vie deviennent une condition favorable au mieux-vivre-ensemble* ».

Le domaine affectif renvoie au désir de vivre-ensemble, au sentiment d'appartenance et à l'entraide alors que le domaine social est en lien avec la responsabilité et les exigences de loyauté et de solidarité. Ces domaines ne se départagent pas de façon stricte car il est difficile de dissocier entraide et solidarité.

Dans les projets éducatifs, la citoyenneté est soutenue principalement à travers ses composantes dont l'identité, l'appartenance, la participation sont les principales. Ces composantes se retrouvent dans certains domaines de la citoyenneté.

Dans le cadre scolaire, la citoyenneté se vit à l'échelle scolaire, échelle qui est différente de celle du citoyen adulte. Par conséquent, les différents moyens de même que les activités éducatives et parascolaires offrent un substrat sur lequel les processus démocratiques tels que la prise de la parole, la participation, l'engagement, le partage de valeurs peuvent se déployer. En ce sens, les projets éducatifs soutiennent une citoyenneté en émergence.

L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté a été analysée sous les angles suivants : les conceptions, les axes de développement, les dimensions, les pôles, les buts, les objectifs et les macro-composantes. Dans certains projets éducatifs, l'éducation à la citoyenneté est clairement citée comme moyen, comme un slogan alors que dans d'autres, elle est

absente. Elle n'apparaît donc pas de manière très explicite, mais transparaît surtout au travers des valeurs prônées et des moyens préconisées. Dans les entrevues, cela devient plus évident.

Sous l'angle des conceptions de l'éducation à la citoyenneté, les discours écrits ne permettent pas de dégager une conception dominante alors que dans les entrevues, les directions conçoivent l'éducation à la citoyenneté comme *l'apprentissage du vivre-ensemble*, *l'apprentissage du fonctionnement du vivre-ensemble*. Cette conception est une suite logique et cohérente de la conception de la citoyenneté qu'ils avaient formulée. Il y a la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Il y a par conséquent *la capacité de vivre-ensemble* (citoyenneté) et *l'apprentissage de ce vivre-ensemble*, *l'apprentissage du fonctionnement du vivre-ensemble* (l'éducation à la citoyenneté). Rappelons que dans le programme de formation de l'école québécoise, il y a un domaine général de formation appelé : *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Il n'est donc pas étonnant que l'apprentissage du vivre-ensemble s'apparente fortement à l'éducation à la citoyenneté.

Dans le cas de la conception de l'éducation à la citoyenneté, nous sommes devant une situation analogue à celle qui concerne la conception de la citoyenneté, c'est-à-dire, une conception peu développée ou presque absente dans les discours écrits et une conception plus précise dans les discours oraux. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que la citoyenneté se développe, s'apprend, s'enseigne et se vit au quotidien dans l'école et aussi par le fait que les directions doivent, jour après jour, éduquer au civisme, faire appliquer le code de vie, rappeler les règlements de l'école, encourager la participation des élèves, s'assurer que le climat scolaire demeure sécuritaire, etc. Les adultes composent donc avec des élèves qui développent leur citoyenneté, et l'éducation de cette citoyenneté se fait dans les gestes quotidiens. Pour

les directions, l'éducation à la citoyenneté se conçoit généralement sous un aspect pratique plutôt que conceptuel.

Abordons maintenant les axes de développement, les dimensions, les pôles de l'éducation à la citoyenneté. Ces grands axes de développement recourent simultanément les dimensions et pôles de l'éducation à la citoyenneté. Un axe de développement concerne une dimension qui se déploie dans un pôle donné. Ainsi l'axe de développement cognitif est associé à la dimension cognitive et au pôle Savoir alors que l'axe de développement affectif est associé à la dimension affective et au pôle Valeurs. Finalement l'axe de développement social est associé à la dimension sociale et au pôle Pratiques.

En regard de l'axe cognitif, qui renvoie aux savoirs en lien avec l'apprentissage de la citoyenneté, il est très peu présent dans les projets éducatifs. Bien sûr on y mentionne l'Histoire et la connaissance sur la diversité culturelle, mais sans élaborer davantage. Lors des entrevues, les directions affirmaient ne pas être des spécialistes de l'éducation à la citoyenneté ou ne pas connaître suffisamment le programme de l'éducation à la citoyenneté. Ce qui pourrait expliquer que cet aspect soit si peu présent dans les projets éducatifs, c'est qu'il serait associé naturellement au programme de formation de l'école québécoise et à ses contenus disciplinaires. En d'autres mots, puisque cet aspect relèverait du pôle du Savoir, il serait presque naturellement associé à l'enseignement proprement et se situerait principalement en classe. Sous cet angle, l'éducation à la citoyenneté est très peu supportée par les projets éducatifs et dans ce sens, ils ne constituent pas un apport véritable à sa promotion.

Pourtant, cet aspect est un pilier important, un élément du noyau dur de l'éducation à la citoyenneté qui s'applique surtout à trois niveaux de connaissance : la connaissance

aspect, même s'il est très étroitement associé à la vie de la classe, devrait avoir une plus grande importance dans les projets éducatifs. Si l'on veut former le citoyen de demain, un citoyen éclairé, responsable et critique, il y aurait avantage à ce que les projets éducatifs soient plus spécifiques plus précis sur les connaissances à faire acquérir en ce domaine.

Sous l'axe affectif, la dimension affective et le pôle Valeurs, l'analyse démontre que les projets éducatifs partagent plusieurs valeurs communes que l'on associe à l'éducation à la citoyenneté. Parmi elles, il y a le respect, l'autonomie, le sens des responsabilités et le civisme. Dans une école, le sens de responsabilités a été associé au respect de l'environnement. Ainsi les élèves ont la responsabilité de la cueillette sélective dans leur école afin de favoriser le recyclage. Dans une autre école, ils sont responsables de la propreté de leur cour d'école. Les projets éducatifs, par les valeurs préconisées et les actions mises en place, offrent la possibilité aux élèves de s'approprier certaines valeurs. Par la promotion de ces valeurs, les projets éducatifs sont contributifs à la promotion de l'éducation à la citoyenneté.

Quant à l'axe social, la dimension sociale et le pôle Pratiques, les projets éducatifs proposent des activités qui se concrétisent par des activités telles que ; la marche de la paix dans le quartier ; la murale des droits des enfants sur un mur intérieur de l'école, la journée de la culture, etc. Toutes ces activités permettent à l'élève de vivre des expériences concrètes et significatives de citoyenneté, d'ouverture à la différence et à vivre la tolérance. Les activités ne sont pas toujours inscrites dans les projets. C'est par l'entrevue que nous découvrons l'ensemble des activités mis en place dans les écoles. Sous cet angle, les projets éducatifs constituent un apport véritable à la promotion de l'éducation à la citoyenneté. Signalons que ces activités ne sont pas faites dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, mais bien dans celle du vivre-ensemble.

Les buts et objectifs de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas nettement identifiés. Cependant les entrevues confirment bien que les écoles mettent en œuvre des pratiques qui visent les buts et objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Par les différentes activités, on vise l'apprentissage d'une certaine socialité, l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement du lien social. Bien que cela ne transparaisse pas au premier coup d'œil, les projets éducatifs démontrent une préoccupation d'inculquer aux élèves l'ouverture à la différence, le civisme, le respect, la résolution pacifique des conflits, la tolérance.

Sous l'angle des quatre macro-composantes suivantes : les Droits de l'Homme et Droits de la personne (1), la Paix (2), la Démocratie (3) et le Développement durable (4) l'éducation à la citoyenneté se retrouve très peu en termes d'énoncés. Cependant dans les milieux, ces composantes se décèlent au travers d'activités telles que : la journée de la paix, la journée des droits des enfants, les élections scolaires, etc. Lors des entrevues, les directions ont précisé diverses pratiques appuyant ces macro-composantes.

En somme, l'apport des projets éducatifs demeure très faible sous l'aspect cognitif alors que sous les aspects affectifs et sociaux, leurs apports sont marqués et réels.

Il nous apparaît évident que les projets éducatifs rejoignent le *Programme de formation de l'école québécois*, particulièrement le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté ». En effet ce domaine comprend « l'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur les questions porteuses d'enjeux variés ainsi que le prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs (qui) sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté » (MÉQ, 2003, 29).

Les projets éducatifs, rappelons-le, ont été élaborés dans une perspective de vivre - ensemble. Donc dans un esprit visant le développement de la capacité à vivre-ensemble mais aussi par l'apprentissage de vivre-ensemble. Lorsque l'on parle d'éducation à la citoyenneté, le réflexe premier des directions est de faire référence au programme de formation de l'école québécoise sous l'angle des disciplines. Même s'il est évident que le vivre-ensemble et l'éducation à la citoyenneté sont intimement liés, une coupure apparaît entre le vivre-ensemble et l'éducation à la citoyenneté. Paradoxalement lors des entrevues, toutes les directions sans exception avaient la ferme conviction que leur projet éducatif faisait la promotion de l'éducation à la citoyenneté car ils mettaient en œuvre les conditions nécessaires au développement et l'apprentissage du vivre-ensemble.

Pour palier ou éviter cette coupure entre vivre-ensemble et éducation à la citoyenneté, il importe que l'éducation à la citoyenneté soit considérée au-delà d'une discipline mais bien comme un processus continu d'apprentissage du vivre-ensemble.

Logiques d'action

Les projets éducatifs ont été analysés selon les logiques d'action suivantes : activiste, déféctologique, socio-éducative, sécuritaire, stratégique et transformationnelle. L'objectif était de ressortir les logiques d'action qui fondent les projets éducatifs pour déterminer si elles concourent à la promotion de l'éducation à la citoyenneté. L'analyse indique que les logiques stratégique et déféctologique sont absentes dans les six projets éducatifs, que la logique sécuritaire est absente d'un seul projet éducatif, que les logiques transformationnelle et activiste ne se retrouvent que dans un seul projet éducatif. Finalement les logiques socio-éducative et sécuritaire se retrouvent dans les six projets.

Comment expliquer une telle situation ? Une première explication serait à l'effet que l'école québécoise a pour objectif le développement intégral de l'enfant, et s'appuie sur trois grandes missions : instruire, socialiser et qualifier. Pour atteindre cet objectif et respecter les missions, il est plus judicieux et rationnel que la logique socio-éducative s'impose car rappelons-le, elle renvoie à une centration sur la socialisation et l'école comme milieu de vie. De plus, elle se caractérise par le fait qu'elle propose des loisirs, des activités parascolaires et se préoccupe de l'accueil des élèves.

Dans une société au pluralisme grandissant, la logique socio-éducative est tout à fait légitimée car elle aide au maintien de la cohésion sociale, encourage l'intégration, affaiblit l'exclusion, permet l'apprentissage du civisme et promeut le respect des différences. Les autres logiques ressortent peu ou pas possiblement parce qu'elles ne répondent pas au besoin des milieux.

Le code de vie, la charte des droits, devoirs et responsabilités constituent un moyen efficace de modérer l'établissement d'une logique sécuritaire car rappelons-le, la logique sécuritaire concerne la violence à l'école et la sécurité dans le milieu scolaire, donc le climat de sécurité dans l'école. Par climat de sécurité, on réfère à la définition de Janoz (1998), qui le définit comme étant « *des perceptions de l'ordre et de tranquillité du milieu, des sentiments de sécurité et perceptions des risques de victimisation* ».

Or, l'application du code de vie, le respect des règles de fonctionnement, la mise en place de conséquences assurent un minimum de civisme, d'ordre, ce qui favorise le maintien d'un climat sécuritaire. Selon Thiébaud (2005) les élèves sont sensibles au climat de l'école et la perception qu'ils en ont peut non seulement influencer leurs comportements et leur adaptation, mais également leurs apprentissages scolaires. Selon cet auteur, le climat scolaire est corrélé avec le degré d'efficacité générale d'une école et notamment avec le niveau d'incivilités, de violence et de stress vécu. Il

n'est donc pas étonnant que les directions accordent une grande importance au code de vie et à l'apprentissage de la règle. Dans ce sens, il est important de gérer pacifiquement les conflits. En effet, cette préoccupation est constante et il devient de plus en plus pressant de former à la gestion pacifique des conflits. Plusieurs programmes sont en place dans les écoles. Marie-France Chabot (2007), va plus loin car elle a proposé un *Plan d'ensemble d'une intervention éducative en matière de prévention et de résolution de conflits en milieu scolaire* dans lequel, se retrouve cette étape :

Gérer le développement des habiletés sociales de résolution de conflit dans *le projet éducatif régulier de l'école* (entre autres : définir les compétences que devront avoir acquises les élèves à leur sortie de l'école) en sorte que, le plus rapidement possible, l'école devienne totalement autonome au plan des compétences dans le domaine. (Extrait d'article paru dans la revue Non-Violence Actualité, 2007)

Il s'avère donc de plus en plus réaliste de demander que soit inscrite dans les projets éducatifs, à titre de moyen, une formation sur la résolution pacifique des conflits afin de maintenir un climat sécuritaire. Cette formation cadre bien avec l'éducation à la citoyenneté, car la Paix, la résolution pacifique des conflits sont des composantes importantes de l'éducation à la citoyenneté.

Toujours dans le cadre de la logique socio-éducative, la participation des élèves et des parents à la vie de l'école, l'ouverture de l'école aux parents, le désir de communication, l'aide et le soutien envers les élèves et les parents constituent des éléments qui soutiennent cette logique mais ils évitent de s'orienter vers une logique déféctologique, qui est axée sur les déficiences, les carences, les manques des élèves et des parents. Ce qui est étonnant, c'est que la logique transformationnelle ne soit pas plus présente. Rappelons que cette logique vise la résolution de problèmes et l'élargissement des compétences professionnelles. L'absence de cette logique

s'expliquerait peut-être par le fait que l'élargissement des compétences professionnelles des enseignants relève d'ententes entre les commissions scolaires et les syndicats.

Aux dires des directions, les projets éducatifs précisent la mise en place de plusieurs moyens visant à renforcer le lien social, à contrer la violence, à favoriser l'apprentissage de la démocratie, à développer le sentiment d'appartenance et de l'identité, à donner aux parents un rôle actif dans le système éducatif et dans la réussite scolaire de leurs enfants. Les directions soutiennent aussi que les projets éducatifs valorisent le partage des pouvoirs et des responsabilités, la résolution pacifique des conflits, la promotion d'un environnement harmonieux et chaleureux. Selon eux, les projets promeuvent l'intégration à la société québécoise par l'importance qu'ils accordent à la participation dans le respect des différences. Les directions considèrent que les projets éducatifs contribuent vraiment à l'éducation à la citoyenneté. Précisons que seules les entrevues avec les directions d'école ont été prises en compte et que dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de recueillir le point de vue d'autres acteurs tels que les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien et les parents. Cela permettrait sans doute d'apporter un éclairage différent et probablement plus nuancé sur les projets, la perception qu'en ont les divers acteurs, leur contribution, etc.

En somme, la relative nouveauté de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire québécois suscite encore beaucoup d'interrogations et sa mise en œuvre n'est pas chose aisée car cette éducation recouvre un champ très vaste et aussi parce que le concept de base demeure toujours aussi polysémique. Nous sommes donc toujours appelés à réfléchir à la question : comment faut-il préparer à la citoyenneté de demain ?

Limites de la recherche et avenues futures

La recherche s'est intéressée à la promotion de l'éducation à la citoyenneté à travers un nombre restreint de projets éducatifs et d'interviews auprès des directions. Il aurait été intéressant de mettre à contribution le point de vue d'autres acteurs tels les enseignants, parents, etc. Un plus grand nombre de projets éducatifs aurait possiblement apporté un éclairage plus étoffé et une conclusion différente.

Compte tenu des différences de perspectives et des préoccupations qui sont apparues entre les projets éducatifs des écoles HDM et des écoles FDM, il y aurait lieu de voir dans quelle mesure ces différences de perspectives et préoccupations constituent un phénomène généralisé. Seraient-elles généralisées seulement au primaire ? Le seraient-elles seulement dans les écoles francophones HDM ?

L'analyse des contenus a permis d'approfondir la question de recherche notamment en révélant l'absence de l'axe cognitif dans les projets éducatifs. Il y aurait donc lieu de trouver des façons et des moyens de rehausser le pôle Savoir et l'axe cognitif des projets éducatifs.

La recherche a aussi mis en lumière que les projets éducatifs précisent des moyens et des activités qui soutiennent des conditions du « vivre-ensemble » et qui permettent des expériences de citoyenneté. Vu sous cet angle, il y aurait lieu d'examiner de manière plus approfondie les retombées réelles de ces activités sur le développement et l'apprentissage de la citoyenneté et de déterminer dans quelles mesures ces retombées sont directement en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Comment déterminer que telles activités ou tels moyens sont plus contributifs à l'éducation à la citoyenneté ? Comment fait-on le passage entre l'expérientiel et le contenu pédagogique ? Et vice-versa. Peu de recherche se sont penchées sur les impacts de

Un constat majeur de cette recherche est que les projets éducatifs font la promotion du vivre-ensemble. Donc, en pratique, la priorité est accordée au vivre-ensemble. Pour nous, le projet éducatif demeure un moyen valable pour relever le défi que pose l'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire et constitue un apport à la promotion de l'éducation à citoyenneté. Cet apport est implicite et indirect. Comme mentionné précédemment, les projets éducatifs ont été élaborés dans une perspective de vivre-ensemble, et la recherche démontre que les écoles mettent en place plusieurs moyens visant l'atteinte des buts et objectifs de l'éducation à la citoyenneté, qu'elles promeuvent des valeurs associées à l'éducation à la citoyenneté, et finalement qu'elles font de vivre des activités « citoyennes » aux élèves. Ainsi vue, promouvoir le vivre-ensemble est un moyen de faire en partie de l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi nous croyons que cet apport est implicite, car pour les directions et à la lecture des projets éducatifs, il ne s'agit pas de promouvoir l'éducation à la citoyenneté mais plutôt de développer et favoriser le vivre-ensemble.

En terminant, nous présentons à une citation de François Audigier (2007), car elle résume assez bien la situation actuelle de l'éducation à la citoyenneté.

« L'éducation à la citoyenneté est parcourue de tensions et de contradictions, depuis sa conception à sa mise en œuvre. Le concept de citoyenneté lui-même met en tension une dimension politique, une dimension affective et une dimension juridique. La réalisation de l'éducation à la citoyenneté à l'École soulève plusieurs difficultés. Tantôt discipline, tantôt abordée par des approches poly-disciplinaires, elle fait entrer en jeu aussi bien des connaissances et savoirs que des valeurs ou encore des comportements. Ses finalités sont ambitieuses et les injonctions qui lui sont faites souvent contradictoires. En pratique, la priorité accordée au « vivre-ensemble » conduit à laisser de côté une initiation plus systématique à l'univers juridique et politique. Il convient aujourd'hui de veiller à la non contradiction des valeurs, tant au sein de l'École qu'entre l'École et la société ».

Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 44 : L'élève, futur citoyen, avril 2007.

Bibliographies et sources documentaires

- Albala-Bertrand, L., (1995). What Education for What Citizenship? *Journal of Educational Innovation and Information* no. 82, May, 1995, 18 p.
- Albala-Bertrand, L., (1996). *Citizenship and Education: Towards Meaningful Practice*. Quarterly Review of Comparative Education-UNESCO-IBE, no. 100, déc. 1996
- Albala-Bertrand, L., (1996). Citoyenneté et Éducation : vers une pratique significative. Perspectives (Unesco) vol. XXVI, n° 4 / décembre, 1996.
- Audigier, F., et Lagelée, G., (sous la direction de) (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique pp.7-8
- Audigier, F., (1996). *Une discipline pas comme les autres*. Dans « Éduquer à la citoyenneté », Cahiers pédagogiques, 1996, no 340, p. 25-26.
- Audigier, F., Lagelée, G., (1996). *L'éducation civique et initiation juridique dans les collèges* INRP, 267 p. réf. 009BD079
- Audigier, F., (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP, 1999. 128 p.
- Audigier, F., (1999). *Concepts de base et compétences-clés de l'Éducation à la citoyenneté démocratique : une première synthèse*. Conseil de l'Europe http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/document/fra98_35.html
- Audigier, F., (1999). *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : une deuxième synthèse*.
[Http : //culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/concepts/frap99-53.html](Http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/concepts/frap99-53.html)
- Audigier, F., (2000). *L'éducation civique à l'école primaire et au collège en France : Un ancien projet, des tensions permanentes. Une actualité renouvelée*.
<http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique7/Audigier.html>

- Audigier, F., (2000). *Faire entrer du débat dans l'enseignement de l'Histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Vie Pédagogique*, numéro 115, Avril Mai 2000, p. 10-13
- Audigier, F., (2007). *L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions : L'élève, futur citoyen*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 44, avril 2007
<http://www.inrp.fr/vst/Periodiques/DetailPeriodique.php?revue=1223>
- Aristote, (1999). *Politique, II, 1. Politique d'Aristote / traduction en français d'après le texte collationné sur les manuscrits et les éditions principales par J. Barthélemy-Saint-Hilaire, 3e édition revue et corrigée.* Paris : Ladrangé, 1874 - 545 p.
- Aristote : *Constitution D'Athènes.* Paris, Les Belles Lettres, 1922, Livres : II-X, XVI, XXI
- Baillon, R., (1998). *L'Éducation à la citoyenneté : une nouvelle mission pour l'école.* Revues des sciences humaines, no 88, novembre 98
- Ballion, R., (2002). <http://www.sgen-cfdt.org/actu/article405.html>
- Bergeron, J. L., et al., (1979). *Les aspects humains de l'organisation*, Édition Gaëtan Morin, 337 pages.
- Bernard, L., & Drolet, I., & Morelli C., et al., (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale.* Cadre conceptuel. Octobre 1998
- Best, F., (2001). *Cahiers de L'Institut École et citoyenneté : École et citoyenneté*
- Birzée, C., (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie.*
Http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/conference/fict2000_21.2.html
- Blunkett, D., (1999). *Need for Citizenship underliend by Survey.* Extrait des résultats d'un sondage mené par la BSA (Britannic Social Attitudes)

Blunkett, D., (1999a). Extrait d'une conférence donnée le 7 juillet 99, à l'Institute of Education Citizenship.

<http://www.DfEE.gov.uk/news/99/319.html>

Boutin, G., (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec

Callan, E., (1994). Beyond Sentimental Civic Education. *The American Journal of Education*, vol. 102, February, pp.190-221

Capra, F., (1983). *Le temps du changement*. Monaco : Éditions du Rocher.*

Carter, Tom Lee (1988). Application or organization development theory and practice to improve citizenship education. Doctoral dissertation, Seattle University: 0551 [Http: FitstSearch .oclc.org](http://FitstSearch.oclc.org)

Carufel et Moreau, (2002). Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124 Dossier 02-05 - Novembre 2002

Cayer, M., (1996, b). *La discipline du dialogue: une pratique à explorer*. in Échange. Québec: Bulletin de liaison produit par l'office des ressources humaines, Juin 1996, Vol. 11, No 3. pp. 2-7. *

Chabot, Marie-France., (2007). *Lutte contre la violence au Québec, Exemples canadiens de gestion coopérative des conflits à l'école*. Article paru dans la revue Non-Violence Actualité, publication du Centre de Ressources sur la gestion non violente des conflits. (www.nonviolence-actualite.org)

http://www.nonviolence-actualite.org/inform/fiche_mediation9.htm

Chauveau. G., Rogovas-Chauveau. E., (1997). " *Equipes et stratégies éducatives dans les ZEP* ", dans *la Scolarisation dans les milieux " difficiles "*, INRP, 1997

- Clarke, C., (1999). Citizenship Education can help support democracy. DfEE. Extrait d'une conférence du 16 juin, 1999, London.
<http://www.DfEE.gov.uk/news/99/319.html>
- Clermont, F., (1996). *Éduquer à la citoyenneté*, MAFPEN/CRDP, collection. Les cahiers de la formation, 112 p. réf. 630b8170
- Cloutier, Ghislaine, (2007). UNE VISION INTÉGRATIVE DES INTERVENTIONS DANS UNE ÉCOLE PRIMAIRE, *Vie Pédagogique*, février -mars 2007, page 34.
- Cogan, J., (1997). Crisis in Citizenship Education in the United States. *International Journal of social Education*, vol. 11, no.2 p.21-36 1997
- Colville, J.K., Clarcken, R.H., (1992). *Developing Social Responsibility through Law-Related Education*. Article présenté à: The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ED 344870)
- Commission Scolaire De Montréal, (1999). Textes de présentation des rapports des groupes de travail en éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale lors de la plénière du 29 avril 1999 Rapport du groupe de travail du salon Bellefleur : citoyenneté primaire.
<http://www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/plcito.htm>
- Conseil de l'Europe : Examples of good practice in Member states : Exemples de bonnes pratiques dans les pays membres. Septembre 2000,
<Http://culture.coe/fr.postsummit/citizenship/practice/exemples.bil.htm>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, (1998). *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, (1998) Éducation à la citoyenneté et transformation sociale. Conférence de Mme Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil

supérieur de l'éducation, Assemblée générale annuelle de l'ICEA, le 24 octobre 2000 démocratie, pluralisme et engagement collectif

Crémieux, C., (1998). *La citoyenneté à l'école*. Éditions : La Découverte et Syros, Paris , - ISBN 2-84146-610-8

Delors, J., (1996). L'Éducation, un trésor caché en dedans. *Rapport à L'Unesco de la Commission Internationale pour l'Éducation pour le 21^{ème} siècle* . Unesco.*

Derouet, J.L., (1992) *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux* . Edition. A-M.Métaillé

Dévalay, M., (2000). Maintenir le cap sur les finalités. *Vie Pédagogique*, novembre - décembre, 2000 no, 117, p. 5-10

Doise, W., Herrera, M., (1997) Déclaration universelle et représentation sociales des droits de l'Homme. Une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, vol.7, no.87, pp.87-107

Drisko, J., (1993). The Responsibilities of Schools in Civic Education. *Journal of Education*, vol. 175, no. 1, pp. 105-119

Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., Ferreira Martins, I., (1999). Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique. Conseil de l'Europe

[Http: //culture .coe.fr/postsummit/citoyennete/concepts/frap99-53.html](http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/concepts/frap99-53.html)

Evans, K., (1995). Competence and Citizenship: Towards a Complementary Model for Times of Critical Social Change, *British Journal of Education and Work*, Vol.8, no.2 pp. 14-27

Eveslage, T.E., (1993). The Social Studies and Scholastic Journalism: Partners in Citizenship Education. *Social Education*, vol. 57 no.2 p. 82-96

- Fédération des comités de parents du Québec, (2003). Le projet éducatif et le plan de réussite. Fascicule numéro 7 : « *Le projet éducatif et le plan de réussite* » mai, 2003
- Finkelstein, J.M., & Neilsen, L.E., & Switzer, T., (1993). Primary Elementary Social Studies Instruction: A status report. *Social Education*, vol. 57, no. 2 pp. 64-69
- Fogelman, K., (1996). L'éducation à la citoyenneté. Extrait d'un rapport d'un séminaire européen d'enseignants organisé du 25 au 30 Août 96 par le Conseil de la coopération culturelle (programme de formation continue des enseignants) Conseil de l'Europe Strasbourg.
[Http://www.unapec.org/unapec/europe...vers%20Europe/formationcitoyen.html](http://www.unapec.org/unapec/europe...vers%20Europe/formationcitoyen.html)
- Fogelman, K., (1999). L'éducation à la citoyenneté.
[Http://www.unapec.org/europe...vers20%Europe /formationcitoyen.html](http://www.unapec.org/europe...vers20%Europe /formationcitoyen.html)
- Galichet, F., (1998). L'éducation à la citoyenneté. Paris : Anthropos / Economica, 1998. 202 p.
- Gauthier, B., (1993). La structure de la preuve sous la direction de Benoit Gauthier, Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données, 2e éd., Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, p. 141-175.
- Gauthier, B., (1993). Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données, 2e éd., Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy.
- Genlot, D., (1992). Manager dans la complexité - Réflexions à l'usage des dirigeants . Paris : Insep Éditions.
- Guillot, G., (1999). Citoyenneté et école. Les Sciences de l'éducation, vol. 32, no. 2, 1999. Revue Les Sciences de l'éducation Pour l'ÈRE Nouvelle-France, Numéro thématique sur l'Éducation et la citoyenneté.
- Hébert, Y. et Sears, A., (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, Hachette Éducation, 2001.

- Hébert, Y., (2002). *L'éducation à la citoyenneté* par Yvonne Hébert Université de Calgary et Alan Sears Université du Nouveau-Brunswick. Agence Canadienne de l'éducation, www.cca-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf -
- Hébert, Y., (2002). http://www.ccaace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf
- Hénaire, J., (1997). L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, 1997, vol. XXIII no 1, p. 49-59.
- Hénaire, J., (1998). Éduquer à la citoyenneté : contexte et repères, Extrait d'un article paru dans *Vie Ouvrière*.
<http://www.er.uquam.ca/nobel/m136221/publicatons/publications.html>
- Henry, J., (2001). Le projet éducatif. Article paru dans la revue *Le point en administration scolaire*, Été 2001
- Herrera, M. et Lavallée, M., (1996). Les représentations sociales des droits de l'homme et les valeurs chez les étudiants francophones à Québec. *Services Social*, (45) no : 2, pp.101-128
- Heydt, J-M., (2002). Éducation a la citoyenneté : deux conditions fondamentales. Actes du 30ème congrès bisannuel de l'AIETS, Intervention de Jean-Marie HEYDT, Docteur en Sciences de l'éducation, diplômé d'Études Européennes ESTES – Strasbourg, France
http://www.aforts.com/colloques_ouvrages/colloques/actes/interventions/heydt_jm.doc
- Janosz, M. & al. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire.
In *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol 27, No 2, 1998, p.285-306
- Jouthe, E., (1997). Sous-ministre adjoint aux relations civiques du Québec, parle de "concept polysémique et contesté". Séminaire 'Concept de base et compétences clés', 1997, Document DECS / Cit (98), 7 addendum.

- Kennedy, K., (1999). *Citizenship Education and The Modern State*. The Falmer Press. London
- Kerr, D., (2000) *Citizenship Education: An international comparaison across 16 countries*. Paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans USA.
- Kerr, D., (2000). '*Citizenship Education: some lessons from other countries*', TOPIC, Issue 24, Item 12.
- La citoyenneté en débat : *Sciences Humains*, no: 88 novembre 1998
- L'Écuyer, R., (1989). *L'analyse développementale du contenu. Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu*. Actes du Colloque de l'ARQ, mai, 1988. Painchaud ,G. et Anadon, M., (édition),pp.51-80.
- L'éducation à la citoyenneté : une nouvelle mission pour l'école, *Sciences Humaines*; no. 88, septembre 1998
- Langton, S., (1990). *Citizenship Participation and Citizenship Education in the 21 St. Century*. In *Citizen for The 21stCentury*, Edited by William T. Callahan, Jr., Ronald A.Banaszak. Bloomington, In : Eric Clearing House for Social Studies / Social Sciences Education, 1990 ED 329450
- Leleux, C., (2000). Rapport introductif portant sur : L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement que ce soit à court ou à long terme. Document déposé au Parlement de la Communauté française par Bernadette Wynants. Novembre 2000
- [Http: //users.skynetbe/claudine.leleux/rap_phil.html](http://users.skynetbe/claudine.leleux/rap_phil.html)
- Leleux, C., (2000) *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck, 2000.
- Le Pors, A., (2002). *La Citoyenneté*. PUF, Que sais-je ? n°665, 2002 p.10

- Levitt, G., & Longstreet, W.S., (1993). Controversy and the teaching of Authentic Civic Values. *The Social Studies*, August 1993, p. 142-148
- Marzouk, A., Côté, P. et Kabano, J. (1997). *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Document d'orientation, monographie no 49, Université du Québec à Rimouski, Éditions GREME, 61 pages.
- McAndrew, M. & Tessier, C., (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois : situation actuelle et perspectives comparatives. *Revue Canadienne d'études ethniques*, vol. XXIX, no.2, p. 58-81
- McAndrew, M., (2001). Les mutations des politiques scolaires au Canada et l'intégration des jeunes immigrants : quelques questions à approfondir. *Immigration et cohésion sociale*, vol.5 numéro 2.
- Milot, M. et Proulx, J.-P., (1998). *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*. Rapport de recherche. Québec
- Ministère de l'éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*. Document d'information. Québec.
<http://etatsgeneraux.uquebec.ca/menu/complete.htm>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école tout un programme: énoncé de politique éducative*. Document d'information. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Document d'information. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Pour Un Renouveau Prometteur Des Programmes À L'École*. Avis à la Ministre de l'Éducation, Conseil Supérieur de l'Éducation, ISBN:2-550-33502-3.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Éduquer À La Citoyenneté, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*; Conseil Supérieur de l'Éducation.

- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Laïcité et religions : Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, ISBN 2-550-34294-1. Document d'information. Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école* (Étude no 2). Document d'information. Québec.
- Morin, E., (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris, Éditions du Seuil, 1999 p. 36. (Trilogie pédagogique)
- Morin E., (2003). *Les domaines généraux de formation, Éducation à la civilisation*, Entrevue avec Edgar Morin. *Vie pédagogique* 129, novembre-décembre 2003, p.19
http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/129/vp129_19-21.pdf
- Mougniotte, A., (1999). *Citoyenneté et école*. Les Sciences de l'éducation, vol. 32, no. 2, 1999. *Revue Les Sciences de l'éducation. Pour l'ÈRE*, Nouvelle-France, Numéro thématique sur l'Éducation et la citoyenneté.
- Nicolet, C., (1999). *Pour une instruction et une éducation civique républicaines*. Les Sciences de l'éducation, vol.32, no.2,
- Ouellet, F., (2002). *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions*. VEI Enjeux, n° 129, juin 2002, p.1-22
- Ordovic, M., (1999). *Paradoxes, Illusions, Dérives et Réalités au sujet des compétences transversales et disciplinaires et de leur évaluation* : Informations Pédagogiques -no 24 B
<Http://www.restode.cfwbbe/pedag/doc/revues/info24/info24b1.html>
- Oser, F., Reichenbach, R., (2000). *Éducation à la citoyenneté en Suisse, Rapport final*, Éditeur : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (CDIP) Berne, 2000.

- Pagé, M. & Gagnon, F., (1999). *Cadre Conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1, Cadre conceptuel et analyse, Groupe de recherche comparée internationale, Référence, SRA-366a-f.
- Pagé, M., (2001). *Citoyenneté et langue publique commune*. Communication présentée au colloque : Les enjeux démographiques et l'intégration des immigrants organisés pour la Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Université de Montréal. 2001.
- Panorama • Volume 3, numéro 3 • Novembre 1998
- Paquette, C., (1979). *Le projet éducatif*. Éditions NHP.
- Paquette, C., (1980). *Le projet éducatif et son contexte*. Éditions NHP
- Paquette, C., (1984). *Le projet éducatif dans le quotidien*. Prospectives, décembre, 1984.
- Paquette, C., (1996). *Vers un projet éducatif nouveau*. Vie Pédagogique, no 100, septembre-octobre, 1996, p.37-41
- Parker, W.C.,(1990). Assessing Citizenship. *Educational Leadership*, vol. 48, no.3, pp. 17-22
- Pereira, C., (1993). Educating ESL Students for Citizenship in a Democratic Society. Eric Digest, Bloomington, IN : November, 1993 (ED 337138)
- Perron, J., (1981). Les valeurs : composantes essentielles. Vol. 17, no. 4. Prospectives. Décembre 1981.
- Peugeot, V., (1999). *Refonder la citoyenneté*. Association « Europe, 99» Politique de civilisation.
- Révol, R., (1999). *Vie de la discipline : Assises pour une réflexion autour de la troisième culture*. Assises tenues à la Sorbonne. juin 1999.

- Savoie-Zajc, L., (1997). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans Gauthier, B. (Dir.) Recherche sociale (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Schoeb, F., (2001), Le projet éducatif. Éditorial. *Le Point en administration scolaire*. Vol.3, numéro 4, Été 2001.
- Sears, Allan. (1996). What Research Tells Us About Citizenship In English Canada. *Canadian Social Studies*: vol. 30, no. 3, p. 121-127, September
- Sears, A., & Clarke, G., & Hugues, A., (2000). *Children's and Young People's Understanding of the ideas of citizenship*. Université du Nouveau-Brunswick. Article présentée lors de la conférence du Deuxième forum national du Réseau de recherche sur l'éducation à la citoyenneté, 27-28 mai, 2000.
- Segal, Hugh D., (1999). Pour une nouvelle définition de la citoyenneté : Dépasser l'État-nation, Colloque Canada-Royaume-Uni, novembre 1999, Newcastle, Co Down, Irlande du Nord
- Shanker, A., (1997). Can democracy be taught? *Civnet Journal*,
<http://www.civnet.org/journal/jaft.html>, May, 1997, vol.1, no1
- Slater, F., (1996). *Values: Toward mapping their locations in a geography in Education in education*. Canterbury University Press. p.218 (traduction de C. Partoune).
- Sub-regional Seminar on Curriculum development for Learning to Live Together, Havana, Cuba may 2001. International Bureau of Education Regional. Activities Caribbean Survey. Caribbean Network of Educational Innovation for Development -CARNEID.
- Synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation du Québec, 20 juin 2001.
http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth_geo-hist.htm

- Tap, P., (1998). *Marquer sa différence*. Entretiens avec Pierre Tap dans : Jean Claude Ruano-Borbalan (sous la direction). *L'Identité, l'individu, le groupe, la société*. Éditions : Sciences humaines, Paris, p. 65-69.
- Thiébaud, M., (2005), *Climat scolaire*, mars 2005
- Thullier, J., (1999). *L'éducation à la citoyenneté comme levier des transformations des pratiques éducatives et d'enseignement*. Biennale Éducation Formation.
[http : //www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/contrib/Long/L382.htm](http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/contrib/Long/L382.htm)
- Titus, C., (1994). *Civic Education for Global understanding*.
Http://www.ed.gov./databases/eric_Digest/ed370882.html
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J-A., (1999). *Civic education across countries : Twenty-Four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA and Washington D.C. National Council for the Social Studies, 1999.
<http://www.indiana.edu/~ssdc/ieadif.htm>
- Truchot, V., (1996). *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*. Collections thématiques no.4, Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CIFEDHOP), Genève, 1996.
- Van Neste, M., (1998). *Apprendre la citoyenneté en la pratiquant*. *Vie Pédagogique*, numéro 109, novembre-décembre 1998.
- Vansledright, B.A., Grant, S.F., (1994). *Citizenship education and the persistent nature of classroom teaching Dilemmas*. *Theory and Research in Social Education*, vol. 22, no.3, pp. 305-339
- Verdelhan-Bourgade, M., (2001). *École, langage et citoyenneté*. Les Éditions Harmattan. 350 p. ISBN 2-7475-0875-7

- Vie Pédagogique (1998). *Dossier: L'Éducation à la citoyenneté* no. 109, novembre-décembre 1998.
- Vincent, D., (1989). " *Comment mener une enquête auprès d'informateurs* ", dans Jocelyn Létourneau. *Le coffre à outils du chercheur débutant : guide d'initiation au travail intellectuel*. Toronto, Oxford University Press, p. 144-156.
- Vincent, J-F., (2001). A propos du projet de programmes d'éducation civique
Secrétaire Général de l'OCCE,
[Http://www.snuipp.fr/dossiers/profession_apprendre/np/education_civique.html](http://www.snuipp.fr/dossiers/profession_apprendre/np/education_civique.html)
- Vive Le Primaire. (1999). Dossier, Éducation à la citoyenneté, novembre, 99.
- Wade, R.C., Everett, S., (1994). Civic Participation in Third Grade Social Studies Textbooks. *Social Education*, vol. 55, no. 8, pp. 308-311
- Weber, S.C., (1996). *Character and Citizenship Education : Teaching Our Children To Be Human*. U.S. New Hampshire p. 20
- Xypas, C., (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Presses Universitaires de France, Paris

Internaugraphie

www.ed.gov.databases/ERIC_Digest/ed370882.html

www.clre.org/program/ce/ccephome.html

www.dal.ca/lifelong/proj5.html

Tiré d'un article paru au Deuxième Forum national du Réseau de recherche sur l'éducation à la citoyenneté, 27-28 mai, 2000. Civic education Across Countries : Twenty four National Case Studies from the EIA Civic Education Project. Amsterdam : IEA

www.er.uqam.ca/noble/m136221/formation/formation.html

Les conceptions de la citoyenneté, EIP, Québec, Journée de formation, 27 Mars 1999
Tiré d'un article paru au Deuxième Forum national du Réseau de recherche sur l'éducation à la citoyenneté, 27-28 mai, 2000 . Children's and Young People's Understanding of the Ideas of Citizenship, University of New-Brunswick. 2000.

www.cscantons.qc.ca/~3wmont/horizon/jalon/referent.html

Jalons d'une école pour tous, 1996, Chapitre : *Un projet éducatif nouveau et contemporain: le référentiel pédagogique comme concrétisation du projet éducatif.*

www.ac.-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenoud7.html

Participer à la gestion de l'école

www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/evaluation/evalu_pratique1.html

Comment évaluer ma pratique pédagogique.

www.education.gouv.fr/realisations/education/periscolaire/citoy/html

Concours CEFIC99, La reconquête de l'éducation à la citoyenneté

www.primature.sn/presse/civisme.html

L'école creuset de la citoyenneté par Badara Diouf. Le soleil du 20 Mars 1998

www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/fiches/95f51_22.html

Anciens et jeunes solidaires au cœur de la cité, innovation académique no 22:
éducation à la citoyenneté

www.umsi.edu/-ceue/CECH.html

Citizenship Education Clearing House, University of Missouri -St-Louis

www.crpd-Toulouse.fr.8000/just134.html

Éduquer à la citoyenneté : actes du colloque, Clermont Ferrand, juillet 1995

www.ac-creteil.fr/la94/pdfm/s205c.html

Éducation à la citoyenneté en ZEP . stage 2.05c4

www.ac-lilli.fr/voloris/fiche2.html

Développer la citoyenneté en milieu scolaire

www.apsanet.org/CENbet/Organizations/concilce.html

Concil for Citizenship Education. Russel Sage College

www.doe.mass.edu/doedocs/frameworks/hissoc.4.html

History an social Science: curriculum framework, Study strands and Learning Standards; History, Geography, Economics and Civics and Government Overview, Massachusetts , Department of Education

www.babelweb.org/96/citoyen/html

L'éducation à la citoyenneté, l'incapacité au transversal.

www.unapec.org/unapec/europe...vers%20Europe/formationcitoyen.html

L'éducation à la citoyenneté

www.nfer.ac.uk/agmpaper/citizen.html

Citizenship education and the revised national curriculum, paper prepared for the NFER'S Annual Conference, London, Tuesday, 6th October 1998, David Kerr

www.rond-point.qc.ca/rond-point/didactique/civic-05.html

L'Education à la citoyenneté et l'histoire: la nouvelle donne des programmes d'histoire au primaire et secondaire, Bruno Deshaies, déc. 1998

www3.itu.ch/ibe-citied/what_citizenship.html

What Is Citizenship Education? IBE, 1997, L.A. Albala-Bertrand

www.éducation.gouv.fr/ens/zep/cpb.html

Ministère de l'Education de la Recherche et de la Technologie: Conférence de Presse de Ségolène Royal, ministre chargée de l'enseignement scolaire, 11 février 1999.

www.doe.mass.edu/doedocs/framework/hissoc4.html

History and Social Science:Curriculum Framework

ERIC Clearing House for Social Studies/Social Science Education, Bloomington.

ED370882-94 Civic Education for Global Understanding. Author: Titus Charles.

<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>

Thiébaud, M.

<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>

ANNEXES

ANNEXE 1

BRÈVES INFORMATIONS SUR LES ÉCOLES

Projet éducatif no # 1, entrevue avec le directeur.

Clientèle de l'école

407 élèves. La très grande majorité sont allophones (68 nationalités). École située dans un quartier très défavorisé du nord-ouest de Montréal. Milieu socio économique faible. Le français est souvent la deuxième voire la troisième langue de communication. Très haute densité musulmane dans l'école.

Projet éducatif no # 2, entrevue avec la directrice.

Clientèle de l'école

300 élèves. Milieu socio-économique défavorisé. École située dans le quartier ouvrier Centre-Sud de Montréal. Actuellement environ 60% des élèves ne parlent pas français à la maison. L'école est en partenariat constant avec le milieu et les organismes communautaires. Le français est souvent la deuxième langue de communication. La grande majorité des parents ne parlent pas ou très peu français. Des interprètes sont souvent nécessaires à l'école. École à haute densité ethnique.

Projet éducatif no # 3, entrevue avec la directrice.

Clientèle de l'école

440 élèves. L'école est située dans le centre de Montréal. Allophone à 99%, (56 langues différentes). Très peu d'élèves parlent français à l'extérieur du contexte scolaire. Le français est la deuxième, la troisième, voire la quatrième langue de communication. La plupart des parents ne parlent pas français. Il faut généralement

des interprètes pour établir une communication adéquate. École à haute densité ethnique.

Projet éducatif no # 4, entrevue avec le directeur.

Clientèle de l'école

544 élèves. Origines ethniques diverses. L'école est située dans un quartier très défavorisé du nord-est de Montréal. Près de 86 % des élèves sont nés au Québec et près de 14% des élèves sont nés à l'extérieur du Québec. Les élèves proviennent de 32 pays différents. Plus de la moitié des élèves ont une langue maternelle différente que le français. École à haute densité ethnique.

Projet éducatif no # 5, entrevue avec le directeur.

Clientèle de l'école

285 élèves. École située sur le plateau quartier Mont-Royal. Milieu très francophone. Milieu socio-économique dans la classe moyenne. On y retrouve très peu d'ethnies. Faible densité ethnique.

Projet éducatif no # 6, entrevue avec la directrice.

Clientèle de l'école

275 élèves. L'école est située au coeur du Plateau Mont-Royal. Milieu socio-économique aisé. Les élèves sont très majoritairement de souche francophone. Faible densité ethnique.

ANNEXE 2

LISTE DE DIFFÉRENTS MOYENS RECENSÉS DANS LES PROJETS ÉDUCATIFS ET LORS DES ENTREVUES

| 1. <i>Moyens pour les élèves</i> | |
|----------------------------------|--|
| Assemblée Générale | <p>Processus d'apprentissage de la démocratie, c'est une réunion hebdomadaire de tous les enfants et de tout le personnel de l'école pour prendre des décisions et apporter des éléments d'information sur la vie de l'école. Elle est animée par des membres du comité étudiant. C'est un des modes de cogestion de l'école. Les enfants s'y installent en famille coopérative (groupe multi-âges).</p> <p>Les enfants apprennent à prendre la parole en grand groupe, à proposer et expliquer leurs propositions, à questionner et amender les propositions et à voter. Les enfants sont donc parties prenantes des décisions concernant la vie à l'école. Suite aux assemblées générales ils sont amenés à assumer leurs choix.</p> |
| Comité étudiant | <p>C'est un moyen permettant aux enfants de s'impliquer dans les décisions au sujet de la vie à l'école. Des représentants, élus dans chaque classe, se réunissent une fois par semaine, sans la présence d'adultes. Ce comité composé d'enfants est entièrement géré par eux. Ils mettent sur pied les familles coopératives, assument l'animation des assemblées générales, s'occupent du code de vie, initient l'organisation des fêtes et des événements spéciaux en amenant des propositions à l'assemblée générale, gèrent un budget étudiant, etc....</p> <p>Le comité permet aux enfants de développer le lien à l'autre, l'autonomie, l'esprit d'initiative, la concertation, le respect des décisions prises en assemblée générale, etc.</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| Conseil de classe | C'est un groupe d'élève qui font examinent les conflits entre les élèves autant de la classe que ceux du reste de l'école. Ils émettent des propositions et prennent des décisions pour un meilleur fonctionnement de la classe. |
| Conseil de coopération | C'est un moyen de communication, d'encouragement, de gestion de conflits, de propositions et de décisions dans chaque classe. Ce conseil est animé par les enfants et la prise de notes est aussi faite par ceux-ci. Tous les enfants et l'enseignante peuvent amener des points au conseil de coopération. Le conseil a lieu une fois semaine. Il aide à résoudre les problèmes qui peuvent survenir d'une classe à l'autre. |
| Conseil d'élèves | À chaque semaine, au «conseil de coopération», les élèves et leur enseignant planifient les projets collectifs, solutionnent des difficultés ou s'entendent sur les règles de vie. |
| Élèves médiateurs | Les élèves médiateurs ont généralement suivi une formation de 12 heures selon les orientations du programme <i>Vers le Pacifique</i> . Ils ont la responsabilité d'intervenir auprès des élèves en conflits et de tenter de trouver une solution pacifique au conflit. Ils agissent comme médiateur – conciliateur en se référant au code de conduite ou aux règles de vie de l'école. |
| Familles coopératives | C'est une structure qui consiste à former des équipes de travail dans des activités communes. Cette implication multi-âges resserre les liens entre tous les enfants de l'école. Il s'agit de travail coopératif qui regroupe trois à quatre enfants en diverses activités, au minimum une fois par semaine. |
| Tutorat | C'est un moyen d'aider les enfants. Un élève de troisième cycle est jumelé avec un autre de premier cycle à raison de 15 minutes tous les jours, dans un but de consolidation. C'est la formation par les pairs. |

| | |
|---|--|
| | <p>Le tutorat permet de développer le respect du processus d'apprentissage de chacun en même temps que de développer le lien à l'autre, la confiance. C'est une entraide où les plus vieux mettent leurs connaissances au service des plus jeunes.</p> |
| <p>Médiation sur la cour d'école</p> | <p>Les élèves du troisième cycle se responsabilisent en supportant les divers intervenants de l'école dans leurs interventions face aux différents conflits vécus sur la cour de récréation. La cour de récréation est un milieu de vie où l'enfant est amené à développer ses compétences sociales ainsi que son sentiment d'appartenance envers l'école.</p> |
| <p>Code de vie</p> | <p>Le code de vie précise les règles de l'école. Il est élaboré par le comité étudiant, discuté par l'équipe école, approuvé par l'assemblée générale des enfants et entériné par le conseil d'établissement. Il est mis à jour à chaque année. Ainsi les enfants élaborent, proposent, discutent, échangent et votent pour ce à quoi ils croient. Le code de vie appartient aux enfants, ils le votent et le débattent de manière démocratique.</p> |
| <p>Agents de la paix</p> | <p>Il s'agit d'élèves choisis par le conseil ou comité étudiant. Ils ont la responsabilité d'intervenir auprès des élèves afin de stopper toute agression, de rappeler le code de vie ou les règles du code de vie aux élèves qui y contreviendraient.</p> |
| <p>Brigadier dans l'école</p> | <p>Les élèves brigadiers ont généralement la responsabilité d'intervenir auprès des élèves afin de les guider dans l'école, lors des déplacements, lors des entrées et sorties à l'école (entrée du matin, récréation, sortie du midi et du soir, etc.) Ils peuvent aussi agir comme médiateur – conciliateur en se référant au code de conduite ou aux règles de vie de l'école.</p> |

| 2. Moyens pour les parents | |
|--|--|
| Assemblée générale de parents | Deux à trois fois par année, toute la communauté se réunit pour prendre des décisions et apporter des éléments d'information sur la vie de l'école. |
| Rencontre Groupe-classe | Les parents et les enseignants de chaque classe se rencontrent entre eux pour échanger sur le vécu des enfants, les projets, les préoccupations des parents et des enseignants. Ces rencontres sont organisées et animées par les parents. Lorsque nous trouvons important d'avoir des discussions école, une partie de cette rencontre est réservée à la collectivité. Il y a quatre ou cinq rencontres par année ou plus, selon la teneur des projets spéciaux. La dernière rencontre de l'année sert à faire le bilan. |
| Participation des parents en classe | Les parents peuvent avoir des rôles variés dans la classe. Certains parents initient des projets, d'autres apportent un soutien aux équipes, animent des ateliers, accompagnent les enfants pour des sorties ou des voyages. La présence des parents dans les classes permet de réaliser plusieurs projets et d'enrichir l'expérience de tous et chacun. |
| Comité pédagogique | Ce comité répond à des mandats précis du Conseil d'établissement soit: traiter des affaires courantes et urgentes touchant le projet éducatif, faire un suivi et actualiser les valeurs de l'école en fonction du projet éducatif, créer un bulletin académique pour 2004 / 2005. Ce comité crée un guide de projets qui permettra aux membres de la communauté de cibler les objectifs et les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet en tenant compte des valeurs, des ressources et du calendrier de l'école. Il est composé de parents et des professeurs. |

| | |
|---|---|
| Les activités d'intégration | Il y a des parents et des enseignants qui organisent des activités telles : Club de ski, camp de neige, le coucher à l'école, les voyages, les fêtes et les sorties culturelles. |
| Rencontres de Parents lors des bulletins | Les parents viennent rencontrer les enseignants et les autres personnels qui oeuvrent auprès de leur enfant. La dernière rencontre sert à faire le bilan de l'étape ou de l'année. |
| 3. Moyens pour les enseignants | |
| Réunion hebdomadaire | Un après-midi par semaine est consacré à du travail d'équipe sur des aspects philosophiques, pédagogiques et pratiques de l'éducation. |
| Conseil d'établissement | Les fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement d'une école touchent notamment le projet éducatif" la politique d'encadrement" les règles de conduite" les modalités d'application du régime pédagogique" le temps alloué à chaque matière" l'utilisation des locaux" etc. |
| Conseil de participation des enseignants | Le conseil de participation des enseignants est un organisme consultatif qui permet la participation des enseignantes et des enseignants à l'organisation pédagogique de leur école. |
| Les réunions équipe-école | Il s'agit de rencontres variant d'une heure par semaine à plus d'une heure entre les différents services et les enseignants, membres de la direction. |
| 4.0 Moyens pour l'école | |
| Journal d'Information envoyé aux parents et à la communauté de l'école. Publicité de tout ce qui se fait ou se passe à l'école. | |
| Avoir la ressource d'un (e) agent de milieu qui créer et tisse des liens avec les parents des élèves. | |

| |
|---|
| Mise en place du projet «Vers le Pacifique» |
| Mise en place du projet «Célébrons nos ressemblances et nos différences». |
| Sorties scolaires à travers le Québec (école d'allophones et de milieu très défavorisée) pour permettre aux élèves d'immigrants de mieux connaître réellement le Québec. |
| Une semaine interculturelle et interreligieuse. |
| Un passeport ou les engagements de l'élève sont notés. Les élèves qui ne respectent les engagements inscrits au passeport, perdent des points et par conséquent ils ne peuvent participer aux activités récompenses. |
| Le récheau-bus : ce sont des retraités du transport qui reçoivent deux classes qui vont dîner dans un autobus et mange un repas chaud.-Chaque élève de la classe reçoit pour sa famille un sac de collation pour la semaine et quelques toutous pour les plus jeunes de la famille. |
| Projet du curé et des bonnes dames qui tricotent tuques et mitaines pour les enfants de l'école car ils les perdent souvent ou ne savent pas qu'ils faut se protéger du froid intense de l'hiver. |
| Projet 80 : repas à .50¢ fourni par les organismes communautaires pour la majorité des élèves. Permet donc aux élèves de fonctionner durant l'après -midi. |
| Rencontre avec les parents afin de leur donner des moyens de stimuler leurs enfants dans leur langue d'origine (lecture imagée en langue d'origine = partie du corps, concept de résolution de conflits, apprentissage de règles de vie, etc.) |
| Formation (pour les parents et personnel scolaire) sur les valeurs et les conflits de valeurs en milieu multiethnique |
| Élaboration d'une charte des droits et responsabilité des bons citoyens à l'intérieur de l'école |

ANNEXE 3

EXEMPLE D'ÉNONCÉS CLASSIFIÉS DANS LA MATRICE DU PROJET #3

| Matrice Composantes p 3 intra site | | | |
|---|--|---------------|-----------------------------|
| Composantes | Éléments | Moyens | Activités éducatives |
| Appartenances | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'école se fixe comme orientation fondamentale de toute son action éducative auprès des élèves: L'intégration à la société québécoise par la connaissance de la langue française et de la diversité de sa culture, dans le respect des différences. Au niveau linguistique, pour faciliter la communication, le personnel adhère à la politique de communication avec les familles. 2. L'intégration mobilise vers le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, au quartier et plus largement à Montréal. 3. Respect / ouverture d'esprit : Considérer les valeurs d'autrui dans un esprit | | |

| | | | |
|----------|---|---|--|
| | <p>d'ouverture, d'acceptation des différences et du respect de soi. Sa manifestation s'actualise dans les gestes, la parole, les idées et les attitudes. Ce respect se traduit également à l'égard des biens matériels et de l'environnement selon un sentiment d'appartenance au milieu</p> <p>4. Développer la fierté de l'appartenance à son milieu et offrir des possibilités de réalisation de soi en lien avec la communauté.</p> | | |
| | <p>5. Tous les efforts du personnel sont conjugués afin que les enfants et leurs parents commencent à développer un sentiment d'appartenance à l'égard du Québec francophone.</p> <p>6. Sentiment d'appartenance à l'école et au quartier,... à Montréal.</p> | | |
| Identité | 7. L'intégration à la société québécoise par la connaissance de la langue française et de la diversité de sa | 16. Apprentissage de la langue française comme condition d'intégration à la | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>culture, dans le respect des différences.</p> <p>8. La connaissance de la diversité culturelle mobilise vers la construction d'un sentiment d'identité et d'un apport personnel à la culture québécoise.</p> <p>9. La connaissance de la langue française mobilise vers la construction d'une identité linguistique francophone et le développement d'une langue seconde chez les enfants.</p> <p>10. Tout le personnel de l'école a profondément à cœur la francisation des enfants puisque le français est la langue officielle du Québec.</p> <p>11. Toutes les communications écrites de l'école se feront en français, à moins que des raisons majeures de sécurité soient en cause. Aussi, le personnel de l'école s'adressera à la famille d'abord en français même si, pour une meilleure compréhension, il arrive que l'on traduise le message dans une autre langue.</p> | <p>société québécoise et de succès scolaire.</p> | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|-----------------------------------|---|---|--|
| | <p>12. L'apprentissage de la langue française et de la communication est une préoccupation constante pour assurer la réussite scolaire de l'élève. Cette préoccupation s'insère dans toutes les situations d'apprentissage.</p> <p>13. Identité linguistique francophone, développement du français.</p> <p>14. Identité culturelle québécoise.</p> <p>15. Soutenir le développement de la langue française.</p> | | |
| Participation à la vie de l'école | <p>17. Le projet entend également rejoindre les parents afin qu'ils comprennent le sens des actions éducatives de l'école, s'y associent et partagent la vision du succès scolaire de leurs enfants</p> <p>18. Les parents sont également invités à participer aux perfectionnements donnés à l'école sur la résolution de conflits et le code de vie.</p> <p>19. La participation des parents est suscitée tant en classe lors d'ateliers où ils</p> | <p>20. Impliquer les parents lors d'ateliers à l'école.</p> <p>21. Favoriser des projets en lien avec les organismes communautaires</p> <p>22. Une politique d'école de la communication avec les familles.</p> <p>23. Une variété de sorties culturelle, scientifique et sportive.</p> <p>24. Une politique d'école d'intégration sociale.</p> | <p>25. Le camp de neige</p> <p>26. le club de ski,</p> <p>27. le coucher à l'école,</p> <p>28. les voyages,</p> <p>29. les fêtes</p> <p>30. les récréations prolongées l'après-midi</p> <p>31. les sorties culturelles</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | <p>soutiennent leur enfant dans ses apprentissages que lors de soirées auxquelles ils sont conviés en présence de leur enfant ou non. Les parents sont non seulement invités par écrit, mais ils le sont aussi par téléphone afin de s'assurer de leur compréhension. Nous les associons à nos interventions éducatives.</p> | | |
| Régimes effectifs de droits | | 32. Utilisation d'un code de vie illustré dans toutes les classes. | |