

De quelle cité suis-je le citoyen? Prolégomènes pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté

Guy Bourgeault

De quelle cité suis-je le citoyen? Après une présentation de la problématique générale et des grands axes d'un programme de recherche en cours depuis dix ans à Montréal et sur la base des données colligées, il est fait état de la condition de l'être-citoyen-aujourd'hui évoquée par la figure du Nomade polyglotte. La conclusion met en débat quelques propositions touchant le rapport au(x) savoir(s) et l'éducation à la citoyenneté.

Quand Saul de Tarse, militant «activiste» d'une secte juive se réclamant de Jésus, accusé, déclare: *Civis romanus sum*, qu'exprime-t-il au juste? La fierté patriotique de son attachement à Rome – on dirait aujourd'hui: son identité romaine? Sa volonté de servir l'empereur et de contribuer au développement de l'empire? Il s'agit plus vraisemblablement du rappel d'un statut et des droits qu'il lui confère devant la justice – un statut d'ayant-droit, dans un certain jargon contemporain.

Cela met en lumière, dès le départ, la complexité des notions de citoyen et citoyenneté, ainsi que des réalités désignées, avec les ambiguïtés et les malentendus qui peuvent s'ensuivre. On en trouve déjà des traces dans les textes anciens renvoyant, par exemple, à la démocratie athénienne de la Grèce de Périclès et de Sophocle, ou de Démosthène. Cette complexité n'a fait que croître depuis lors, au fil d'une évolution des rapports entre les classes et les groupes divers à l'intérieur des pays, et entre les pays, au rythme irrégulier des continuités et des ruptures d'une dynamique de mondialisation qui tend aujourd'hui à se faire planétaire. Cela n'est pas sans conséquences pour le débat qui a cours présentement, dans les sociétés d'Europe et d'Amérique du Nord, sur les orientations qu'il conviendrait de donner dès aujourd'hui, pour demain, non plus à l'instruction civique, mais à l'éducation à la citoyenneté.

De quelle cité suis-je le citoyen? Je rappellerai d'abord la problématique générale et les grands axes d'un programme de recherche amorcé il y a dix ans et toujours en cours. Suivront quelques propos de caractère plus personnel ou existentiel sur l'expérience de l'être-citoyen-aujourd'hui, évoquant la figure du Nomade

polyglotte. Je mettrai finalement en débat quelques propositions – quelques souhaits – touchant l'éducation à la citoyenneté: ses visées et ses modalités.

Depuis dix ans ... - Les grands axes d'un programme de recherche

En 1993, une équipe pluridisciplinaire de chercheurs entreprenait à l'Université de Montréal la réalisation d'un programme de recherche sur l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté¹. Dès le départ, un recours à la philosophie politique et à l'éthique², puis au droit, s'est imposé comme «passage obligé» pour l'étude tant de la nécessité et des exigences que des limites et, partant, des modalités de la prise en compte de la diversité (ethno-culturelle et religieuse) dans l'espace public d'une société démocratique, et plus spécifiquement dans l'école publique. Nous avons alors rejeté les positions libérale (pure et dure) et communautarienne: la première, parce qu'elle prétend fallacieusement enfermer l'expression de la diversité culturelle et religieuse dans la sphère privée, ce qui ne correspond pas aux réalités observées et aux pratiques qui ont cours dans les sociétés libérales, ou n'y vaudrait que pour les groupes minoritaires; la seconde, parce qu'elle lui fait une part trop grande, déterminante et éventuellement prépondérante dans la société ou dans certains de ses groupes, faisant par là obstacle au jeu démocratique de l'expression de la diversité dans le débat public et dans les prises de décision en vue d'un aménagement de la vie collective qui tienne compte des droits et libertés, en même temps que des responsabilités de tous les citoyens. Nous avons plutôt adopté une position – inspirée de celle de Kymlicka (1995/2001) – faisant droit et place à la diversité dans l'espace public, mais de façon critique (Bourgeault, Gagnon, McAndrew & Pagé, 1995); sur le plan pratique, par le recours à la notion juridique de l'accommodement raisonnable (Bernatchez & Bourgeault, 1999).

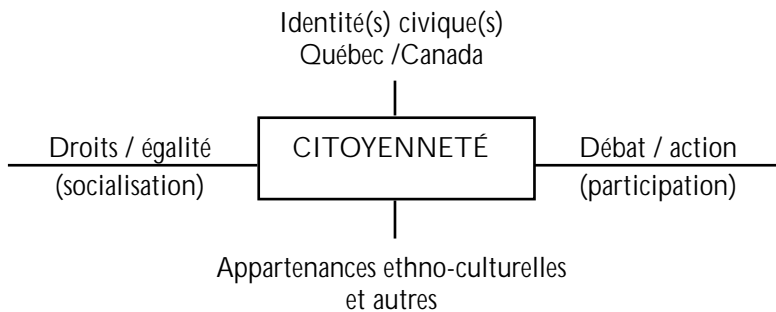
Une revue critique des politiques et des pratiques d'éducation à la citoyenneté au Québec et au Canada, mais aussi aux Etats-Unis et en France, a offert un pendant empirique au cadre théorique – et normatif – évoqué (McAndrew, Tissier & Bourgeault, 1997; Tessier & Bourgeault, 1997). Dans les quelques pays retenus, une semblable évolution peut être observée, sans qu'il y ait parfaite synchronie ni identité des appellations, renvoyant à trois «modèles» de citoyenneté et, corrélativement, d'éducation préparant à son exercice: instruction civique, formation ou éducation civique, éducation à la citoyenneté. De façon schématique, *l'instruction civique*, par la dispensation d'un corpus de connaissances disant le devoir-être du bon citoyen, aurait préparé à une citoyenneté de conformité, vécue dans l'obéissance aux lois et dans le respect de l'ordre établi; *l'éducation civique* chercherait plutôt (ou en outre) à favoriser l'acquisition et le développement d'attitudes (respect et tolérance, par exemple) renvoyant à des valeurs civiques (paix sociale et rapports harmonieux entre les personnes et entre

les groupes) et de nature à favoriser le respect des droits de chaque citoyen; *l'éducation à la citoyenneté*, dans les énoncés de politique et dans les rapports de projets pilotes, aurait pour objectif principal d'aider à acquérir et à développer, avec une conscience plus vive des interdépendances qui font appel à la solidarité dans les sociétés et à l'échelle internationale, les compétences requises pour participer au débat démocratique et s'engager dans l'action. *L'instruction civique* aurait donc mis l'accent sur l'enseignement de l'histoire nationale (et de ses grands mythes) et des institutions; *L'éducation civique* ferait large place aux enseignements sur les droits de l'Homme, sur les exigences de la protection de la qualité de l'environnement, etc.; *L'éducation à la citoyenneté* se ferait dans l'apprentissage pratique du débat et de la participation. Il s'agit là, bien évidemment, d'orientations prioritaires et d'accents, et non pas d'exclusives. Trois «modèles» de vie citoyenne, sous-tendent ces orientations et ces accents, que je caractériserai schématiquement encore en évoquant: (a) le conformisme et le sens du devoir (y compris le devoir patriotique), (b) le souci du respect des droits et libertés et de l'égalité des citoyens, (c) l'exercice d'une responsabilité solidaire.

Au terme de ce tour d'horizon et de quelques analyses, un double constat s'est imposé. D'une part, celui d'une constante normativité des discours – au point qu'on peut se demander si le champ de la citoyenneté et celui de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas nécessairement, «par nature», envahis par elle. D'autre part, celui d'un inlassable (mais lassant) refrain déplorant l'absence tant de l'intérêt pour le politique que du sens civique chez les jeunes. Il n'y a là rien d'étonnant ni même de simplement nouveau. Comme le fait observer Catherine Audard (2001), le mot même de citoyenneté, dans une tradition classique qui va «d'Aristote à Rousseau en passant par Machiavel», désigne «à la fois un *état de fait*, le statut légal et politique des membres de la Cité ou de la République, et un *idéal* de vie, celui d'une harmonie entre la vertu privée et l'esprit public». L'évocation de cet idéal de vie fait la normativité du concept de citoyenneté. Par ailleurs, l'écart entre l'état de fait et l'idéal, par la tension qu'il instaure, place la citoyenneté sous le signe d'une crise permanente.

Ce double constat a conduit, ouvrant un nouveau chantier, à entreprendre quelques démarches de type exploratoire (observation et entretiens), puis une enquête structurée auprès de jeunes Québécois et Québécoises (âge moyen: 19 ans) pour connaître les lieux et les modalités, éventuellement en émergence, d'identification et d'appartenance, de participation active à des actions collectives – en somme, de citoyenneté concrète et pratique (Pagé, 2001)³.

Selon ce que donnent à voir les premières analyses des données colligées, la citoyenneté concrète des jeunes semble se construire à la croisée et dans la rencontre de deux axes de tensions multiples – présentés dans le schéma ci-dessous⁴.



À la verticale, sur l'axe des appartenances et de la construction identitaire, la diversité des appartenances ethno-culturelles ou autres ne semble empêcher ni la construction des identités individuelles (toujours uniques), ni celle d'identités civiques claires, mais diverses et modulant avec souplesse des références inclusives au Québec et au Canada⁵.

À l'horizontale, sur l'axe de la socialisation (ou de l'insertion sociale) et de la participation, la tension entre le déjà-là des règles établies et leur éventuelle modification, plus spécifiquement entre la charte des droits et libertés et ses exigences, et les instances officielles de l'espace public, d'une part, et l'engagement dans l'action transformatrice, d'autre part, est vécue de façon fort diversifiée selon les réponses obtenues. On peut toutefois noter deux éléments clairs: (1) la proximité peut favoriser, mais semble plus souvent rendre plus difficile l'acceptation de l'égalité en droit (et droits) de tous les citoyens, notamment de ceux qui ne sont pas membres du groupe majoritaire; (2) l'intérêt pour un éventuel engagement politique ou dans l'action solidaire, dans la société civile tout autant (voire plus) que dans les appareils de l'État, semble tenir à l'évaluation qui est faite de ses chances d'efficacité ou d'efficience; pour ce qui est des acteurs politiques actuels, on semble juger sévèrement leur action à l'aune précisément de l'efficacité et de l'efficience.

Pour les fins de la présente réflexion, je retiens de ce qui précède:

- (1) que l'évolution des visées et des pratiques de la préparation à la vie dans la cité renvoie à l'évolution de la cité elle-même;
- (2) que la vie dans la cité est (aujourd'hui) traversée de tensions – entre l'état de fait et l'idéal visé, entre l'identité civique et les appartenances multiples, entre le respect des règles et le débat, puis l'engagement dans l'action pour en changer.

Je discute dans les pages qui suivent des rapports entre cité et citoyenneté aujourd'hui, et des tensions inhérentes à ces rapports.

Cité et citoyenneté – de quelle cité suis-je le citoyen?

Pour amorcer la discussion, je reprendrai d'abord à mon compte, sur un plan que je qualifierai d'existentiel, la question posée dans le titre de la présente contribution: de quelle cité suis-je donc le citoyen? Cette question, je la porte depuis le début de l'aventure de recherche collective évoquée. Tout au long de nos démarches, plus spécialement lorsque nous avons entrepris d'explorer les lieux et les modes des appartenances et des constructions identitaires chez les jeunes, ainsi que de leurs engagements et de leurs réserves aussi, voire de leurs dissidences, j'ai eu le constant sentiment de ne rien apprendre que je ne savais déjà. Parce que je porte les mêmes interrogations et les mêmes soucis, vivant de semblables engagements et de semblables replis. Et peut-être est-ce finalement l'exercice concret et toujours singulier de la citoyenneté qui construit la cité, et non l'inverse.

Né à Montréal et y ayant passé, à ce jour, la plus grande partie de ma vie, je me sens pourtant citoyen de Paris et de Rome, où j'ai vécu quelque temps. J'ai aussi des liens d'amitié ou d'échanges qui me rattachent à Dakar, Détroit, Genève, Hamilton, San Juan de Alicante, Tokyo, Tours ... Le décor de mes rêves emprunte aux plages du Gabon ou, plus près de chez moi, des Iles de la Madeleine, ou encore aux montagnes de l'Ardèche et aux caps de Charlevoix, mais aussi aux artères achalandées d'Athènes ou de New-York. Je me sens d'ici. Et d'ailleurs, ayant un peu partout des racines anciennes ou de neufs enracinements. À la fois nomade et sédentaire. Mon identité personnelle s'est construite et reconstruite à travers tant de rencontres et tant d'échanges au fil des ans, dans la confrontation constamment renouvelée à une altérité toujours nouvelle, toujours autre. Ni tout à fait blanc, ni tout à fait noir, chante Michel Rivard. Métis. Tiers-instruit (Serres, 1991). C'est à travers de multiples appartenances et dans un jeu de complexes solidarités, à travers aussi des interrogations et des ruptures, parfois des refus, que je vis et que je renouvelle mon identité, demeurant le même tout en devenant autre: identité plurielle, mais non pas éclatée.

Instinctivement, je résiste aux embrigadements. Québécois ou Canadien? Je refuse l'enfermement dans la question telle qu'elle est posée, parce que les vrais clivages, avec les vrais enjeux, sont ailleurs, et d'autre nature. Gauche ou droite? Non⁶. Je refuse aussi l'enfermement dans les impératifs de l'économie comme dans les exigences imposées d'un certain nationalisme ou dans les dogmes et dans les morales des religions, ou encore dans les cadres et les paradigmes et les méthodologies propres des disciplines: suis-je philosophe ou sociologue? ou homme de lettres? Mais pourquoi devrais-je apposer ma signature au bas de je ne sais quel formulaire pour, m'étant plié aux examens requis, obtenir le certificat d'appartenances dont on prétendra qu'elles disent ce que je suis?

Je me sens partie prenante de ce mouvement dit de mondialisation, mais autrement, dans une autre perspective que celle, aujourd'hui dominante, proprement totalitaire, qui entent tout inscrire sous le signe d'un Marché qu'on vou-

drait planétaire (Bourgeault, 2001). Car j'ai été nourri et stimulé par les échanges d'un autre ordre que celui de l'ordre marchand, qui ont aiguisé ma conscience des interdépendances locales et planétaires, et tissé peu à peu mes solidarités. Je suis touché, je me sais et me sens touché dans les atteintes faites aux hommes et aux femmes de par le monde dans leur dignité et dans leur vie, dans leurs droits, dans leurs rêves aussi. Non pas au nom des droits d'un Homme abstrait et pour sauver une humanité générale et universelle, qui ne saurait être universelle qu'à travers les multiples singularités des hommes et des femmes qui rient et qui pleurent, qui tantôt font l'amour et tantôt subissent la guerre. Lié simplement à ces hommes et à ces femmes.

Les propos qui précèdent n'ont rien, ou guère, de proprement autobiographique: les traits esquissés sont ceux de tant de personnes aujourd'hui! Une figure de citoyenneté est plutôt évoquée et, à travers elle, l'esquisse peut-être d'une cité en gestation: quelques traits d'une condition contemporaine telle que vécue, je crois, par un nombre croissant de personnes, du moins dans les pays où le développement techno-scientifique et informationnel/informatique est plus avancé, et dans les classes ou les groupes mieux nantis – condition qui ne me paraît pas devoir être trop vite définie en recourant au concept de postmodernité (Reichenbach, 2001).

La citoyenneté aujourd'hui - la figure du Nomade polyglotte

Empruntant au titre d'un ouvrage récent d'un collègue, j'évoquerai la figure du *Nomade polyglotte* (Malherbe, 2001) pour décrire, esquissant quelques traits seulement, la condition contemporaine, du moins une façon de cette condition. Les éléments de réflexion proposés en cours de route touchant l'éducation seront repris et réarticulés plus loin.

La constante confrontation à la pluralité et à la diversité

Le nomade d'autrefois, en quête de nouveaux pâturages pour son troupeau, était confronté par ses incessants déplacements à la diversité non seulement des lieux où il dressait l'abri de sa tente précaire, mais aussi des langues et des mythes, des us et des coutumes. Celui d'aujourd'hui fait plutôt dans le voyage d'affaires ou, recherchant l'exotisme, dans le tourisme. Mais la nouveauté de la présente condition tient à ce que le nomade moderne n'a plus besoin de se déplacer pour voyager – ou, avec Internet, pour naviguer. Même celui qui choisit, sédentaire, de s'enfermer dans l'environnement familial de sa maison, rencontre l'étrange altérité étrangère, dérangement, venue d'ailleurs jusque chez lui par la magie du virtuel. Le premier trait de la condition citoyenne présente, dans les pays et dans les groupes évoqués plus haut, est celui d'une constante confrontation à la pluralité

et à la diversité, et par là à l'altérité, confrontation nouvelle à tout le moins par ses rythmes et par ses modalités. Le jeu de la (re)construction des rapports d'appartenance et d'identification citoyenne s'en trouve transformé.

Toute la vie est aujourd'hui placée, non plus sous le signe du permanent et de la constance du «pareil au même» (ce qui ne fut sans doute jamais le cas, sauf dans la mémoire nostalgique de qui se sent désemparé face à l'inédit), mais sous celui du provisoire et du précaire. Des institutions solidement établies s'érodent et s'effacent discrètement, sans presque laisser de traces, ou sont emportées par des raz-de-marée. Le rythme accéléré des changements place du même coup la vie sous le signe de la diversité: l'ancien et le nouveau sont en présence l'un de l'autre, et souvent en rapport conflictuel. Chaque «lieu», chaque société et chacun des groupes qui la constituent, quelle qu'en soit l'envergure, est marqué par diverses formes de pluralité. La plus apparente peut-être, en tout cas la plus reconnue aujourd'hui, du moins dans le Montréal métropolitain comme dans presque tous les grands centres urbains d'Europe et d'Amérique, est sans doute celle qui tient à une diversité ethnoculturelle devenue, ces dernières années, plus visible. Mais il faudrait aussi prendre acte d'autres pluralités tout aussi importantes, voire plus importantes encore: la dualité hommes – femmes, par exemple, et les rapports renouvelés qu'impliquerait sa reconnaissance effective dans le passage toujours entravé d'une égalité de droit à une égalité réelle ou de fait. Également, par-delà les divisions qui paraissent aujourd'hui simplistes et inadéquates des classes sociales, ces pluralités qui font toujours les stratifications sociales. Sans oublier les affrontements idéologiques qui sous-tendent les âpres luttes politiques, rappelant parfois la violence des anciennes guerres de religion.

Ce qu'il y a de neuf, je le répète, c'est que l'ailleurs est maintenant ici; et l'autre, avec nous, chez nous. Sans doute un ailleurs fut-il toujours requis pour, dressant des frontières, délimiter le «monde» qui est le sien en même temps que celui des siens, aménagé et habité par soi et par les siens, ses proches, et qui n'est accessible aux autres que par le libre accueil d'une hospitalité généreuse, mais qui peut n'être que provisoire. Accueil en outre sélectif, excluant l'ennemi, sauf le vaincu, mais alors comme prisonnier ou esclave. Or voilà que les technologies de la communication et de l'information permettent au touriste comme à l'homme d'affaires d'être ailleurs tout en demeurant «chez lui» dans un Hilton de Rio de Janeiro ou de Hanoi tout à fait pareil à celui de Paris, de Boston ou de Québec. En retour, par la magie de ces mêmes technologies, l'étranger pénètre dans nos foyers et dans nos lieux de travail. Les frontières entre l'ici et l'ailleurs, si elles ne sont pas abolies, s'estompent. Les marchés communs, d'ailleurs, en ont levé déjà les barrières, mais de façon sélective toujours et en fonction des intérêts marchands. De plus loin, des vagues migratoires apportent l'étrange altérité de l'étranger: non pas du visiteur seulement ou du touriste, mais de l'immigrant qui entend s'établir ici, habiter désormais et pour de bon avec nous, chez nous, où il espère être bientôt chez lui aussi.

En présence de l'altérité, diverses attitudes sont possibles, et divers choix: le refus et le rejet, si l'intégration *assimilationniste* s'avère impossible; l'accueil des différences valorisées dans un multiculturalisme foncièrement folklorique nourrissant la fascination pour tout ce qui est *et demeure* exotique; la tolérance et le dialogue interculturel, qui ne va jamais sans tension, dans la négociation (Bourgeault, 1994; Todorov, 1989).

Ces choix – si vraiment on peut parler ici de choix – ne sont pas que d'ordre politique. L'éthique y a aussi sa part. L'éducation et la formation également, dans leur «mission» de donner accès au(x) savoir(s). De diverses façons, en effet, l'accueil de l'altérité entraîne un éclatement des perspectives antérieures et des visions du monde auxquelles on s'était habitué, au point qu'elles paraissaient stables et, objectives, universellement valables et vraies; un éclatement aussi des idéologies et des modèles de société. On a longtemps compté sur l'éducation et sur la formation, plus spécialement sur l'école, pour assurer la transmission, à travers les récits des histoires nationales, d'un corpus de connaissances (les lois et les institutions, par exemple) et le renforcement de valeurs communes qui faisaient le ciment social. Chaque société avait ainsi ses évidences et ses certitudes, ses vérités, ses règles de conduite – déclarées seules valables et, par là, de portée universelle, et inculquées comme telles. Cela n'est plus possible. Faisant le deuil des certitudes anciennes et abandonnant les intolérances auxquelles elles conduisent, les enseignants et les formateurs sont appelés à aider jeunes et moins jeunes à accéder à ce que j'appellerai la pensée relative – et qui n'est sans doute que la pensée tout court: quand on possède la vérité, on peut se contenter de la répéter; c'est quand elle échappe à nos prises que s'ouvrent les chemins de la pensée. J'ajouterai que la renonciation au discours prétendument universel et objectif (Guillaumin, 1972; Noël, 1989) ne livre pas tout au caprice de l'arbitraire. Toutes les opinions et toutes les façons de faire ne «se valent» pas, comme on laisse souvent entendre. La «pensée relative» contextualise, met les réalités en rapport les unes avec les autres; elle tient par et dans ces relations à la fois perçues et établies, construites.

Dans un monde où tout est mis en vente ...

Le deuxième trait de la condition que je tente de décrire n'est pas sans lien avec ce qui précède. Il s'agit du discrédit des autorités jusque-là reconnues et de l'effacement des repères auxquels nous étions habitués. Le nomade d'aujourd'hui, comme celui d'hier mais autrement qu'hier, doit accepter le risque de l'autonomie et de la confrontation à l'inconnu. Le renvoi à une vision du monde et à une anthropologie largement partagées semble avoir été la marque obligée, dans toutes les sociétés, des règles balisant les conduites. Ce renvoi n'est plus possible, parce que l'entreprise *technoscientifique* projette dans le futur, et donc dans l'inconnu du non-réalisé, ce en fonction de quoi les choix sont faits, et les actions, jaugées, puis jugées. Les visées ont donc remplacé les finalités. La dynamique présente de la mondialisation invite même à faire l'économie de la référence aux

visées pour tout livrer aux seules lois, dites de l'offre et de la demande, de la jungle marchande.

Trois dynamiques sont ici en cause. Celle, d'abord, de la résurgence paradoxale de l'incertitude au cœur de l'entreprise technoscientifique. Le monde et son avenir sont désormais entre nos mains. L'ampleur des enjeux incite, si l'on veut éviter les dérapages, à tout prévoir, prédire, choisir et orienter, contrôler. Mais la réalisation de nos projets même minutieusement programmés doit composer avec l'imprévu⁷. Nos entreprises sont muées et mesurées par ce qui est encore projet, à-venir, et par là-même incertain. Nous sommes donc acculés à une interrogation portant sur les visées, et non plus sur les objectifs seulement de nos actions et sur les moyens, selon que semble l'imposer une rationalité instrumentale commune à la techno-science et au marché, hégémonique et pratiquement exclusive. À la question «quelle humanité serons-nous demain?» il n'est pas, il n'est plus de réponse donnée ni même possible dans le modèle antérieur ou dans l'ordre des finalités. Tout se joue désormais dans l'ordre des procédures de la décision: qui en décide? sur quelles bases? en référence à quel projet? avec quelles alliances et au service de quels intérêts? selon quelles modalités?

Une deuxième dynamique croise la première: celle de la conscience qui se fait chaque jour plus aiguë d'une foisonnante complexité faite de rencontres et d'interactions, d'alliances et de conflits entre des données, des idées, des actions d'une non moins foisonnante diversité; et, du même coup, de la constante rencontre en face à face, évoquée plus haut, de l'altérité. Crise de l'autorité: nul ne peut avoir désormais l'assurance hautaine du détenteur et gardien de la vérité – d'une vérité détenue. Crise aussi des référents et des repères. Incertains, nous sommes acculés à discuter de tout, à tout mettre en débat. Tout n'est pas livré pour autant, j'insiste, au caprice de l'arbitraire, à la loi du plus fort imposant ses volontés au plus faible. Il est ici question de discussion et de débat, et non du jeu du marché seulement, malgré la tendance observée à mettre en vente sur le marché les idées et les idéologies, avec les réalisations des artistes, comme tous les autres «produits». Le débat ne sera pas clos, avant même d'être ouvert, parce qu'un point de vue ou une proposition aura dès son énoncé trouvé preneurs; le débat exige, par-delà une information ouverte et la franche expression des convictions diverses, la discussion loyale et rigoureuse, faisant vraiment place et droit à la rigueur des arguments. Loin, donc, de conduire au relativisme cynique et à l'anarchie, la discussion et le débat démocratique semblent devoir être dans les sociétés pluralistes de notre temps les garants de la démocratie, empêchant que quiconque s'arroge le droit, imposant l'arbitraire de son caprice sous forme d'une loi, fût-elle loi de l'économie de marché, de décider pour les autres, éventuellement pour tous, de leur sort.

Troisième dynamique: celle d'un marché mondialisé qui, ramenant tout au rang de produit et de marchandise, introduit partout à la fois la diversité et l'homogénéité – ou une diversité qui demeure enfermée dans le pareil au même. Je me contenterai d'évoquer ici le poids d'expressions comme «industries cultu-

relles» et «production artistique», «économie du savoir» et «productivité scientifique», «marché de l'information» ou «marché de l'éducation et de la formation». Un double leurre doit être ici dénoncé. D'une part, malgré ce qu'on a pu dire sur la fin des mythes ou des grands récits et des idéologies, le Marché devient le référent premier et ultime en tout et pour tout dans ce qu'il faut bien le Mythe de la mondialisation (Bourgeault, 2001). D'autre part, la régulation par le marché ne saurait remplacer les régulations d'un autre ordre, d'ordre politique notamment. Puisqu'on peut maintenant tout faire, ou presque, sur quelles autres bases pourrait-on décider de faire ou de ne pas faire? Si le produit est valable, il trouvera preneur; si personne n'en veut, il n'existe déjà plus. Ainsi se ferait, par le marché, la régulation de la production, dit-on – et peut-être le croit-on parfois, oubliant ou feignant d'oublier, dans l'illogisme du cercle vicieux, que le marché est lui-même régulé par la production. Le marché ne saurait remplacer le débat et, occupant tout l'espace public, la cité elle-même.

L'individualisme désengagé ou simplement non engagé, souvent présenté comme caractéristique de notre temps et plus spécialement des jeunes de ce temps, tient pour une bonne part au jeu des dynamiques sommairement décrites, et plus particulièrement, après ce qu'on a fallacieusement présenté comme l'impasse de l'État-providence, à la peureuse soumission de l'État dit néo-libéral au Marché. Il y a là, manifestement, enjeu majeur pour l'éducation et plus spécifiquement pour l'école: sa mission de socialisation ne saurait être seulement de «produire» les travailleurs compétents – et «productifs» – et les consommateurs du Marché. Par-delà les apparents désengagements, le retour d'un intérêt pour l'éducation à la citoyenneté chez plusieurs acteurs sociaux témoigne d'un souci, plus largement partagé peut-être qu'on ne le croit, pour l'avenir de la Cité et de la qualité de la vie citoyenne.

Interdépendances et solidarités nouvelles

Le nomade n'est pas simple passant: marchand itinérant ou sans-patrie errant. Il doit donc, pour survivre, entrer en dialogue et en interaction avec ceux et celles qu'il rencontre dans des terres nouvelles. Il doit apprendre d'autres langues pour pouvoir entrer dans d'autres univers culturels. Il doit être polyglotte pour pouvoir vraiment transgresser les frontières – aujourd'hui comme hier, bien que différemment, – entre les territoires et les cultures, entre aussi les champs de connaissance et de compétence ... Le troisième trait de la condition que j'ai entrepris de décrire est celui d'une vive conscience d'interdépendances multiples. Le rejet des résidus de leur production par les usines de l'ouest contamine les cultures à l'est. L'abattage des arbres pour agrandir les territoires agraires entraîne leur désertification et accélère le rythme de l'alternance des disettes et des famines. Ce qui est fait ici a des répercussions là-bas, et vice versa. Ce qui est fait, où que cela soit fait, est de quelque façon ressenti partout. De plus, les décisions prises aujourd'hui, parfois requises par les inconsciences d'hier, entraîneront demain pour nos enfants et nos petits-enfants des conséquences aujourd'hui im-

prévues. La conscience de ces interdépendances s'est manifestée, il y a quelques années, dans les débats sur les exigences de la paix (et du désarmement) et d'un développement qui serait profitable à tous tout en préservant la qualité de l'environnement; plus récemment dans les débats et dans les manifestations publiques contre une mondialisation du marché abolissant tout contrôle des flux financiers et des échanges commerciaux.

La conscience des interdépendances instaure partout des solidarités transgressant elles aussi les frontières, par-delà les appartenances plus instinctives et les alliances qui résultent de stratégies mesquines. Ces solidarités doivent être outillées. Pour survivre comme collectivités plurielles et comme humanité, et donc aussi comme individus ... du moins pour ce qui est de nos descendants, il nous faudra apprendre le sens des limites, la convivialité, la participation, et nous préparer dans la rencontre des cultures et dans l'interdisciplinarité à l'exercice responsable de tâches qui transgressent déjà les frontières entre les pays comme entre les disciplines, les professions, les métiers.

Il n'est pas sans intérêt de noter ici qu'on inscrit souvent à l'enseigne de l'éducation à la citoyenneté l'éducation aux droits, à la paix, à l'environnement, que l'on réunit et qu'on tente d'intégrer parfois sous l'appellation de *Global Education* ou encore d'*éducation dans une perspective planétaire*. C'est toutefois sur autre chose que je voudrais attirer l'attention: sur la riche diversité des engagements des (plus ou moins) jeunes – contredisant les diagnostics d'individualisme envahissant et les verdicts de désengagement – dans des débats et dans des actions, du local au planétaire, pour changer le monde en changeant modestement quelque chose.

L'éducation à la citoyenneté et l'école - sans vraiment conclure ...

La citoyenneté ne peut pas être fondée aujourd'hui, dans chaque pays, chaque tribu, sur le partage d'une vision des choses décrétée universelle et appelant, dans une morale du devoir, au respect des institutions en place et à l'obéissance aux lois. Elle ne peut pas non plus se vivre dans le seul cadre libéral des droits de la personne et des libertés individuelles, ni dans celui d'un Marché tenant lieu de Cité. Critique, inventive, la citoyenneté est appelée à se faire discussion et débat, dans la recherche de voies neuves, refusant les consensus qui répudieraient la dissidence; puis participation et engagement solidaire, mais lucide et toujours différencié, dans l'action, et ce, tant au plan local qu'à l'échelle mondiale; et retour critique, évaluation ... dans la reprise ou dans la poursuite de la discussion, le débat demeurant ouvert et donc permanent. Cela, pour éviter l'enfermement dans l'idéologie qui empêcherait tout renouvellement malgré les nouvelles données.

Dans ce contexte, on semble attendre de l'éducation à la citoyenneté qu'elle fasse désormais appel à la responsabilité plus qu'aux droits, du moins plus qu'aux

seuls droits, et sans pour autant revenir à l'inculcation des valeurs que le bon citoyen devrait faire siennes et des normes auxquelles il devrait de gré ou de force se conformer. On semble souhaiter que l'éducation à la citoyenneté vise plutôt le développement de l'autonomie personnelle et assure l'apprentissage de l'engagement social. D'où l'importance de l'acquisition par chacun des compétences jugées essentielles, par-delà les savoirs, les valeurs et les attitudes, pour la discussion et le débat démocratique, d'une part, pour l'engagement dans l'action solidaire, d'autre part. L'acquisition et le développement de ces «compétences citoyennes» passe par l'apprentissage des langues, par l'ouverture et l'accueil critique de l'altérité et de l'alternative proposée; par l'apprentissage aussi de l'autonomie, qui renvoie à la capacité de penser par soi-même, bien qu'en solidarité interactive avec les autres; par la prise en compte des conséquences de ses savoirs et de ses discours tout autant que de ses actions, ou en tant qu'ils sont eux-mêmes agissants.

C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté, en tant que formation à l'école du citoyen de demain, ne passe(ra) pas, pour l'essentiel, par l'éducation à la citoyenneté: par les cours inscrits à ses programmes et par des activités spécifiques. L'éducation à la citoyenneté, comme programme spécifique, sera toujours, à l'école, marginale. Or c'est en son cœur même que l'école est interpellée: dans sa mission d'instruire, de transmettre des connaissances, d'aider à construire et reconstruire des savoirs.

Un adage de l'antique sagesse chinoise veut que la construction de la cité juste commence par le juste emploi des mots. On pourrait sans doute inverser la formule et soutenir que le juste emploi des mots ne sera lui-même possible que dans une société juste. Peu importe, puisque l'adage classique et son envers rappellent tous deux qu'il y a entre les rapports sociaux et les rapports au(x) savoir(s) un jeu d'inéluctables correspondances. L'école, elle-même traversée par les divisions et par les conflits qui «construisent» la société, reflète et perpétue tout à la fois – Bourdieu et Passeron disaient: reproduit – l'ordre de ce construit social, préparant à y prendre place sans le remettre en question. Cet ordre a été établi par le Majoritaire et sert ses intérêts. On apprend à l'école l'histoire et la géographie, les langues et les sciences; on y apprend surtout à penser dans la perspective qui est celle du majoritaire, dominante et pratiquement exclusive des autres. Peut-il en aller autrement?

Les rapports sociaux instaurent des particuliers rapports au(x) savoir(s) et en définissent à l'avance les orientations. Les rapports au(x) savoir(s), en retour, marqués par les rapports sociaux, les confirment et leur confèrent une légitimité qui semble venir d'ailleurs, mais tel n'est pas le cas.

J'aborderai ici, de façon sommaire, trois aspects de la problématique de la construction des rapports sociaux à travers celle des rapports au(x) savoir(s) (Bourgeault & Pietrantonio, 1996; Hohl & Normand, 2001), et trois jeux de tension et d'opposition (1) entre la transmission de savoirs constitués et le patient travail de (re)construction; (2) entre la prétention des savoirs à une objec-

tive universalité et leur inévitable particularité, qui fait qu'ils sont partiels et d'un parti; (3) entre le travail de classification qui crée les catégories et l'intégration des savoirs dans une cohérence toujours à renouveler.

- a) L'enseignement scolaire est le plus souvent placé sous le signe de la transmission de savoirs constitués, et les apprentissages, sous celui de leur assimilation. On ne va généralement pas au bout de cette logique d'enfermement dans la certitude de l'acquis, mais la pratique enseignante dominante porte quand même le rêve d'un savoir total et définitif⁸, et donne en outre la fallacieuse assurance que nous avons accès, par les savoirs constitués, au réel, et prise sur lui. Elle suppose également que ce réel, antérieurement à la connaissance que nous pouvons en avoir, est ordonné selon un ordre du monde et une nature des choses, et que cet ordre naturel serait indépendant de sa construction dans les rapports sociaux. Les postulats qui sous-tendent cette façon de voir sont prégnants d'un ordre social établi par le Majoritaire et servant ses intérêts; ils en sont aussi les garants.
- b) Le rapport aux savoirs comme à des savoirs constitués plutôt qu'à construire renvoie aussi à une conception du savoir et des savoirs comme objectifs – comme objets de connaissance qui, en tant qu'objets, sont détachables et effectivement détachés de qui sait, de qui enseigne comme de qui apprend – et comme universels. L'objectivité, dans l'ordre des rapports aux savoirs comme dans l'ordre des rapports sociaux qui se construisent et se défont pour se reconstruire autrement à travers le jeu des conflits et des alliances, sert de paravent au libre jeu des subjectivités dominantes. Prétendument objective, la vision particulière du Majoritaire, qui assure la prépondérance de ses intérêts particuliers, s'affirme et s'affiche comme seule valable, seule juste, seule appropriée, universelle (Pietrantonio, 1999). L'Histoire, autrefois la Religion, plus récemment la Science, aujourd'hui l'Économie ou le Marché, masquant sous leurs imposantes majuscules ce qu'elles ont d'à la fois partiel et partial, présentent des intérêts particuliers comme intérêts généraux, universels (Noël, 1989). C'est pourquoi il importe que l'enseignement contextualise les savoirs, faisant apparaître ce qu'ils ont de particulier.
- c) Si les modes privilégiés de rapport au(x) savoir(s) renvoient à un ordre du monde (pré)établi et à une nature des choses donnée d'avance, alors il y a le vrai et le faux, le bien et le mal, la gauche et la droite ... Apprendre, dans l'une de ses premières étapes, essentielle, mais première, – au sens de primitive et qui appelle au dépassement, – c'est classer: placer à gauche et à droite, en haut, en bas. On renvoie alors, sans s'en rendre compte, aux luttes et aux hiérarchies qui font les rapports sociaux et les «classes» dans une société marquée par les rapports majoritaires/minoritaires. Mais apprendre, c'est aussi établir des liens, analyser et comprendre, puis restituer la complexité dans une dé-

marche d'appropriation critique d'apports divers et d'intégration par le jeu des négociations et des transactions qui ont cours aux frontières des disciplines comme des organisations. Sans doute faut-il, pour aménager la cité tout autant que les savoirs issus de ses apprentissages, prendre acte des parentés en même temps que de l'irréductible diversité du réel, et donc de classer. Mais aussi créer des liens de solidarité par-delà les ruptures et les divergences.

Se joue dans le rapport au(x) savoir(s) instauré, effet miroir plus qu'effet fondateur, le jeu des marginalisations et des exclusions sociales de l'ordre majoritaire, ou des intégrations invitant à la discussion et au débat, à la participation aux grands choix collectifs et à la réalisation toujours inachevée des projets.

Deux cités se profilent à l'horizon: la première, déjà là, solidement plantée, certaine; la deuxième, esquisse seulement et projet, fragile, incertaine. Je choisis d'être le citoyen de la seconde.

Notes

- 1 L'équipe des chercheurs, sous la direction de Marie McAndrew, a compris ou comprend: Guy Bourgeault, Marie-Hélène Chastenay, Coryse Ciceri, France Gagnon, Janine Hohl, Fasal Kanouté, Patricia Lamarre, Anne Laperrière, Michèle Normand, Michel Pagé, Caroline Tessier. – Les travaux ont d'abord porté sur l'éducation interculturelle, sous l'angle des conflits de valeurs et des exigences et limites du pluralisme; puis plus spécifiquement sur la construction des rapports ethniques en éducation et sur l'éducation à la citoyenneté: conceptions et pratiques. Je veux reconnaître ici ce que je dois à mes collègues. Voir: <http://www.ceetum.umontreal.ca/> – l'équipe dont il est ici question est celle du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GRÉAPE).
- 2 Plus spécifiquement à ce que d'aucuns appellent l'éthique de société (Legault, Rada-Donath & Bourgeault, 2000).
- 3 Plusieurs publications sont en préparation pour les années 2002 et 2003. – Sur le programme de recherche du GRÉAPE présentement en cours: <http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/greapepr.pdf>
- 4 Le schéma s'inspire, en le simplifiant, de celui construit et proposé par Michel Pagé.
- 5 Les oppositions ont plutôt pour objet la question de la place de la langue française et des autres langues, notamment de l'anglais, dans l'espace public au Québec.
- 6 Refusant aussi les compromis qui font, sur l'échiquier politique du Canada, les progressistes conservateurs.
- 7 Je renverrai ici au courant de réflexion critique des années 1970 et 1980 sur la nécessité d'un contrôle social du développement technologique et plus encore de l'utilisation des technologies, dont les héritiers se sont fait plus récemment les promoteurs du principe dit de précaution. Voir, entre autres: Patrick Lagadec, *Le risque technologique majeur. Politique, risque et processus de développement*. Paris: Pergamon, 1981, et *La civilisation du risque. Catastrophes technologiques et responsabilité sociale*. Paris: Éd. du Seuil, 1981 – dans ce dernier livre, l'auteur analyse douze catastrophes, toutes précédées d'avertissements ou de «coups de semonce» qui n'ont pas été vraiment pris en compte.
- 8 Nous sommes renvoyés ici au rêve inlassablement récurrent qui a présidé à la création des bibliothèques de l'antiquité, puis aux sommes médiévales, à l'Encyclopédie du Siècle des Lumières, aux banques de données interreliées auxquelles Internet donne aujourd'hui accès.

Références bibliographiques

- Audard, C. (2001). Citoyen. Individualité morale et citoyenneté. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (3e édition, pp. 266-270). Paris: PUF.
- Bernatchez, S. & Bourgeault, G. (1999). La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle à l'école et l'obligation d'accommodement. Aperçu des législations et jurisprudences au Canada, aux États-Unis, en France, au Royaume-Uni. *Canadian Ethnic Studies – Études ethniques au Canada*, 31, (1), 156-171.
- Bourgeault, G. (1994). Entre nous... et avec les autres. *Repères. Essais en éducation*, 15, 15-25 (numéro thématique: Pluralisme et éducation: perspectives québécoises).
- Bourgeault, G., Gagnon, F., McAndrew, M. & Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie libérale. *Revue européenne des migrations internationales*, 11, (3), 79-103.
- Bourgeault, G. (2001). L'éducation et la formation à l'heure de la mondialisation. In H. Dridi & C. Lessard (Eds.), *Globalisation et éducation. Éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation* (pp. 33-63). Montréal: Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation / Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).
- Bourgeault, G. & Pietrantonio, L. (1996). L'école dans une société pluraliste et l'indépendance morale des individus. In F. Gagnon, M. McAndrew & M. Pagé (Eds.), *Éducation, pluralisme, citoyenneté* (pp. 231-254). Montréal: L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris: Mouton.
- Hohl, J. & Normand, M. (2001). *Savoir, rapport au savoir et éducation à la citoyenneté*. Rapport de recherche. Université de Montréal: Centre d'études ethniques.
- Kymlicka, W. (1995/2001). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press. (Traduction française: *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris: La Découverte / Montréal: Boréal.
- Legault, G. A., Rada-Donath & Bourgeault, G. (Eds.) (2000). *Éthique de société. L'éthique dans les sociétés démocratiques avancées*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke / Productions G.G.C.
- Malherbe, J. F. (2001). *Le Nomade polyglotte*. Montréal: Éd. Bellarmin.
- McAndrew, M., Tessier, C. & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France. *Revue française de pédagogie*, 121, 57-77.
- Noël, L. (1989). *L'Intolérance. Une Problématique générale*. Montréal: Boréal.
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. In M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesao (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 42-54). Sherbrooke: Université de Sherbrooke / CRP.
- Pietrantonio, L. (1999). *La construction sociale de la (dé)légitimation sociale de l'action positive, ou l'envers de l'égalité*. Thèse. Université de Montréal.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Éd. François Bourin.
- Tessier, C. & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste. Note de recherche – jalons pour un cadre de référence. *Canadian Ethnic Studies – Études ethniques au Canada*, 29, (2), 108-120.
- Todorov, T. (1999). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.

Wessen Bürger – wessen Bürgerin? Prolegomena zu einer Debatte über die Erziehung zur Staatsbürgerschaft

Zusammenfassung

Bürger welchen Gemeinwesens bin ich? Nach der Darstellung der allgemeinen Problemstellung und der grossen Linien eines seit zehn Jahren in Montréal laufenden Forschungsprogrammes sowie auf der Basis der vorliegenden Daten werden die Bedingungen des heutigen Bürgerseins beschrieben, die an die Figur des «polyglotten Nomaden» erinnern. Als Schlussfolgerung werden einige Vorschläge zur Diskussion gestellt, die das Verhältnis von Wissen und politischer Bildung betreffen.

Di che città sono cittadino? Prolegomena ad un dibattito sull'educazione alla cittadinanza

Ri assunto

Di che città sono cittadino? Dopo un'esposizione della problematica generale e delle piste principali del programma di ricerca che si sta realizzando a Montréal da 10 anni, si fa il punto, tenendo in considerazione anche i dati finora raccolti, alla condizione dell'essere cittadino evocata dall'immagine del nomade polyglotta. Nella conclusione si mettono in discussione alcune affermazioni inerenti il rapporto tra il (i) sapere(i) e l'educazione alla cittadinanza.

Of what city am I a citizen? Introductory remarks to a discussion on citizenship

Abstract

Of what city am I a citizen? Taking into account some of the collected data and analysis of an already 10 year long running research program conducted in Montreal, the author describes the present condition of the citizen as // nomadic and requiring specific abilities. In the conclusion the author pleads for a new approach to knowledge and learning as a requisite for citizen education in schools.