

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : POUR CONTRER LE « SCANDALE DE L'INÉGALITÉ »



FERNAND OUELLET
Faculté de théologie,
d'éthique et de philosophie
Université de Sherbrooke

UN RENOUVEAU D'INTÉRÊT POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Depuis quelques années, on constate un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté¹ chez les éducateurs et les responsables de l'éducation nationale dans plusieurs pays démocratiques. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce renouveau d'intérêt : difficultés de maintenir un climat propice à l'apprentissage scolaire devant la montée des incivilités à l'école dans certains milieux défavorisés (Costa-Lascoux, 2000), effets pervers des politiques multiculturelles qui n'accordent pas suffisamment d'importance à la base de cohésion sociale qui permet une véritable ouverture à la diversité (Ouellet, 1992, 2002a), inquiétudes devant les transformations profondes de la société et sentiment de crise. Galichet soutient que cet intérêt revient régulièrement « chaque fois que la société est incertaine de ses fondements, en proie à des troubles et dissensions qui menacent son existence et conduisent à s'interroger sur sa légitimité » (Galichet, 1998, p. 1). Je tenterai de montrer que les conditions particulières de la postmodernité ou de l'hypermodernité posent des défis nouveaux à l'éducation à la citoyenneté et que le modèle « pédagogique » d'éducation à la citoyenneté est le seul qui soit en mesure de faire face à ces défis.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : UN CONCEPT FLOU

Le premier problème qui surgit lorsqu'on cherche à définir ce que l'on entend par éducation à la citoyenneté, c'est que la citoyenneté n'est pas un concept univoque. Pagé (2001) distingue quatre conceptions dans la pensée des théoriciens qui décrivent la citoyenneté vécue par les citoyens des démocraties d'aujourd'hui :

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

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

Le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités de ce programme.

Cette difficulté est encore accentuée par le foisonnement des initiatives qui se présentent sous l'étiquette de l'éducation à la citoyenneté. Les actes du colloque *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, qui a eu lieu à la faculté d'éducation

¹ Ce texte présente un extrait des propos qui ont été tenus lors de la conférence qui a été donnée au colloque de l'AQPC, le 8 juin 2005.



de l'UQAM les 20 et 21 novembre 2001 (Otero, Cournoyer, Laroque et Marleau, 2002), nous mettent en présence d'une multiplicité d'initiatives dont il est parfois difficile de définir le lien avec l'éducation à la citoyenneté. Pour y voir un peu plus clair, il peut également être utile de distinguer quatre composantes principales de l'éducation à la citoyenneté à l'école :

- l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe;
- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale;
- l'exploration de thèmes touchant la citoyenneté dans les divers programmes du curriculum scolaire;
- la mise sur pied d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire (Ouellet, 2002b, p. 159).

Ces composantes permettent de voir un peu plus clair dans la multiplicité d'initiatives que suscite l'engouement actuel pour l'éducation à la citoyenneté. Une autre grille d'analyse (à la page 15) permet de porter un jugement sur la valeur de ces initiatives. Elle identifie cinq préoccupations/valeurs qui devraient se retrouver dans tout projet cohérent d'éducation à la citoyenneté. Elle souligne également les dangers d'une insistance trop exclusive sur l'une ou l'autre de ces valeurs.

[...] dans un contexte de mondialisation et de crise de la biodiversité sur la planète, un programme d'éducation à la citoyenneté ne peut plus se confiner aux frontières d'une nation ou d'un continent.

Les trois préoccupations/valeurs au centre de tout projet d'éducation interculturelle, soit l'**ouverture à la diversité**, la **cohésion sociale** et l'**égalité**, devraient également se retrouver dans toute initiative visant l'éducation à la citoyenneté. La cohésion sociale et la participation critique à la vie et à la délibération démocratique seront sans doute des préoccupations plus centrales dans l'éducation à la citoyenneté qu'elles ne l'étaient dans les divers projets d'éducation interculturelle. Cependant, aucun programme d'éducation à la citoyenneté et aucune initiative dans ce domaine ne peuvent ignorer la nécessité pour les sociétés démocratiques de faire à la préoccupation d'ouverture à la diversité une place plus grande que par le passé. De plus, l'éducation à la citoyenneté doit accorder une place centrale à la problématique de l'égalité et de l'équité. Enfin, dans un contexte de mondialisation et de crise de la biodiversité sur la planète, un programme d'éducation à la citoyenneté ne peut plus se confiner aux frontières d'une nation ou d'un continent. La préoccupation écologique doit faire partie de tout projet d'éducation à la citoyenneté.

² Plusieurs auteurs (Aubert, 2004; Willaime, 2004; De Gaujelac, 2005) préfèrent parler d'« hypermodernité » pour désigner les conditions particulières des sociétés contemporaines et montrer comment elles se distinguent de celles de la modernité.

▮ LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CONTEXTE POSTMODERNE

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LA POSTMODERNITÉ OU DE L'HYPERMODERNITÉ

L'idée de citoyenneté est un projet moderne. C'est l'émancipation des individus par rapport aux hiérarchies traditionnelles de droit divin et la prise en charge autonome de leur destin collectif qui étaient au cœur de ce projet (Gauchet, 1998; Schnapper, 2000). Dans une analyse fine des transformations de la société américaine, Manfred Bishoff (1999, 2004) montre que cette idée de prise en charge par les citoyens de leur destin collectif a de moins en moins de sens dans le contexte contemporain du droit du travail. Dans le contexte « postmoderne² » actuel, les décisions collectives échappent de plus en plus aux citoyens. La pratique de la citoyenneté a été progressivement dissoute dans un double processus, celui de la *politisation de l'économie* et celui de l'*économisation du politique*.

Au fur et à mesure que l'État s'est mis à intervenir dans l'économie, il s'est trouvé aspiré par les lobbies économiques des entreprises, d'une part, et des syndicats d'autre part. Qui plus est, l'incorporation de l'État dans le système organisationnel a pratiquement signifié sa subordination à l'économie capitaliste. La fragmentation et la dispersion de la puissance souveraine de l'État ainsi que l'effacement de la distance verticale entre l'État moderne et la société civile ont eu des conséquences graves pour le fonctionnement de la démocratie. L'État a perdu sa capacité de se constituer en lieu de référence, d'arbitrage, de représentation des multiples intérêts particuliers et contradictoires, garant de « l'intérêt général ». La voix du



citoyenneté de moins en moins d'importance. Seuls sont désormais écoutés les associations et groupes de pressions qui parlent à leur place ou, encore, les entreprises que l'on appelle encore fort curieusement des «personnes morales».

Dans ce contexte, l'État est de plus en plus cantonné dans un rôle de simple médiateur et de garant des contrats effectués par diverses organisations qui fonctionnent comme des sous-systèmes sociaux autonomes et autoréférentiels où l'intégration de la société n'est plus, comme dans la modernité, réalisée selon un mode politico-institutionnel, mais selon un mode *décisionnel-organisationnel* (Freitag, 1994, 2004a). Ces sous-systèmes forment ce que Bischoff appelle «le système social de la postmodernité»:

La dissolution de la citoyenneté accompagne ainsi celle du pouvoir politique. La postmodernité les a remplacés par une myriade d'instances et de lieux de participation organisationnelle qui forme un système au sein duquel l'individu n'existe socialement et «politiquement» que moyennant son appartenance et sa participation aux organisations qui se sont substituées à lui et à l'État dans la personne même du *sujet social* (Bischoff, 1999, p. 420).

Ce système postmoderne n'est pas à l'abri de dérives totalitaires où l'humain devient superflu, comme cela s'est produit au XX^e siècle avec le nazisme et le totalitarisme (Arendt, 1972). L'envahissement de toutes les facettes de l'existence humaine par le «management» apparaît à plusieurs analystes comme le principal risque qui menace l'humanité en ce début de XXI^e siècle³ (Dagenais, 2004).

À la lumière de ces analyses, la crise qui suscite l'intérêt actuel pour l'éducation à la citoyenneté apparaît encore plus profonde que celle qu'évoque Galichet

PRÉOCCUPATIONS ET VALEURS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Préoccupations/valeurs

Dangers d'une insistance trop exclusive sur l'une ou l'autre des préoccupations/valeurs

Préservation de la diversité culturelle et adaptation des institutions à la diversité

- Le confinement des individus dans une identité culturelle permanente et immuable qui les prive de la liberté de choisir leur «formule culturelle».
- Le renforcement des frontières entre les groupes et l'augmentation des risques d'intolérance (racisme, «communalisme»).
- L'accentuation des difficultés d'accès à un bénéfice égal de la loi pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires.
- La perplexité du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner pour respecter la culture des élèves des minorités.
- La stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée.
- La réification et la folklorisation de la culture qui n'est plus une réalité vivante qui change selon les conditions de la société.
- La fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes.

Cohésion sociale (recherche d'un principe d'appartenance collective)

- L'ethnocentrisme étroit.
- Le nationalisme chauvin.
- L'assimilationisme jacobin.

Équité et égalité

- La tyrannie de la majorité.
- Le renforcement des mouvements politiques de droite en réaction à la «menace» des mouvements de libération des groupes opprimés.
- L'homogénéisation des différences culturelles et religieuses dans les idéologies de la gauche.

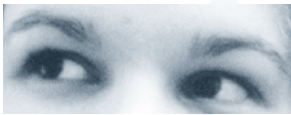
Participation critique à la vie et à la délibération démocratiques

- Élitisme.
- Abandon à eux-mêmes de ceux qui refusent de participer.

Préservation de la diversité biologique

- Attention insuffisante aux dimensions humaines et culturelles du développement durable.

³ Pour une analyse très stimulante des pressions qu'exerce sur les individus l'hégémonie de la logique gestionnaire, voir De Gaujelac (2005).



dans son histoire de l'éducation à la citoyenneté en France. C'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties.

LA NÉCESSITÉ D'ÉDUIQUER À LA GESTION DE CONFLITS

Ces transformations profondes des démocraties « postmodernes » ont évidemment des répercussions sur la façon dont on peut concevoir l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui. Galichet fournit des pistes très intéressantes pour définir ce que devrait être l'éducation à la citoyenneté dans cette nouvelle situation. Dans un contexte de « légitimités contradictoires et concurrentes », éduquer à la citoyenneté « ne peut être désormais qu'apprendre à gérer ces légitimités contradictoires qui déchirent les sociétés et les individus » : « Éduquer à la citoyenneté ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativité » (Galichet, 1998, p. 142-143).

La société n'est plus marquée par un « ensemble cohérent et bien déterminé de valeurs, mais plutôt par des normativités multiples et exclusives » (Galichet, 1998, p. 143). On ne peut donc plus s'attendre à ce qu'il y ait une correspondance complète entre les valeurs des enseignants et celles des divers groupes de citoyens. On ne peut pas non plus exiger d'eux qu'ils professent une sorte de morale commune qui serait celle du groupe. Et pourtant, on ne saurait pas davantage se contenter du constat relativiste⁴ et individualiste selon lequel « à chacun selon ses valeurs », car « un tel constat signifie la négation de toute éducation, et du reste aussi de toute pensée » (Galichet, 1998, p. 144).

C'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties.

Galichet préconise une « pédagogie du conflit » comme solution à la crise de légitimité des valeurs dans les sociétés contemporaines. Cette pédagogie s'inscrit dans une conception de l'éducation à la citoyenneté où l'enseignement des questions controversées occupe une place centrale (Crick, 1998 ; Lorcerie, 2002). Une telle approche de l'éducation à la citoyenneté apparaît particulièrement bien adaptée à la situation de tension entre plusieurs conceptions légitimes de la citoyenneté (Pagé, 2001). Elle permet également de ne pas occulter les tensions inévitables entre les différentes conceptions de l'éducation à la citoyenneté et entre les préoccupations/valeurs sous-jacentes aux initiatives dans ce domaine. Elle s'inscrit dans la ligne des discussions philosophiques récentes sur la démocratie délibérative et sur les moyens de parvenir à un *modus vivendi* sur des questions controversées sur lesquelles il ne sera jamais possible de parvenir à un consensus (Duhamel et Weinstock, 2001 ; Gutmann et Thompson, 1996 ; Pourtois, 1993 ; Weinstock, 2000, 2001 ; Milot, 2005).

⁴ Pour une analyse critique de la question complexe du relativisme, voir Ouellet, 2000 et Boudon, 2000.

POUR DÉVELOPPER LA COOPÉRATION ET ÉBRANLER LA « SUFFISANCE IDENTITAIRE » : LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE

Selon Galichet, « la société néo-libérale contemporaine a un effet déstructurant sur la plupart des formes de socialisation traditionnelles. Elle désagrège, dissout les structures qui « tenaient » les individus, les intégraient dans de petites sociétés au sein de la grande : églises, syndicats, communautés villageoises ou de quartier, etc. » (Galichet, 2003, p. 12). Les sociétés modernes, que Hirschmann (1970) appelle « agonistiques », correspondent en gros aux démocraties industrielles : « Elles reposent sur le conflit, la contestation, la lutte [...]. Dans ces sociétés, c'est le conflit qui génère les institutions [...] et qui, paradoxalement, assure ainsi la cohésion de la société » (Galichet, 2001, p. 31).

Dans les sociétés postmodernes, où le conflit a été remplacé par la compétition, on voit actuellement émerger un nouveau type de société radicalement distinct de la société moderne : « On entrerait aujourd'hui, selon Hirschmann, dans un type de société « défective » caractérisée non plus par la prise de parole, mais par la désertion silencieuse ou la révolte sporadique » (Galichet, 2001, p. 31).

Les sociétés postmodernes sont confrontées de nos jours à une forme nouvelle de contestation qui fragilise le lien social. Voici comment Galichet décrit la forme qu'elle prend dans la société française :

L'attitude défective se manifeste aujourd'hui dans les banlieues qui ont « la haine » [et] qui inventent des langages non pour s'adresser aux autres mais au contraire pour éviter de se faire comprendre de ceux qui n'appartiennent pas à la tribu ou au territoire. Elle se manifeste tout autant dans le consumérisme des milieux aisés, qui se substitue au prosélytisme de la bourgeoisie d'antan soucieuse de « civiliser » le peuple



et de propager à tous sa morale du progrès. Dans l'un et l'autre cas, [...] c'est plutôt une indifférence qui en côtoie une autre, une conception minimaliste du lien social, réduit à la simple coexistence vaguement méfiante et soupçonneuse (Galichet, 2005, p. 23-24).

Il faut aussi apprendre à ébranler la «suffisance identitaire» et à s'intéresser à l'autre par delà les divergences et les conflits de valeurs.

Confrontés à cette forme de contestation, les éducateurs ne peuvent pas faire appel à une éducation à la citoyenneté conçue sur le modèle de la discussion, car ce modèle suppose une prise de parole qui n'existe plus. Ils ne peuvent pas non plus s'inspirer d'un modèle libéral fondé sur le respect des droits. Dans le contexte actuel, il ne suffit pas d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la «suffisance identitaire» et à s'intéresser à l'autre par delà les divergences et les conflits de valeurs.

Les trois premiers modèles d'éducation à la citoyenneté que distingue Galichet, les modèles de la famille, du travail et de la discussion, ne sont pas suffisants pour faire face aux défis de la société «défective» postmoderne. Seul le quatrième modèle, le modèle «pédagogique» serait à la hauteur de ces défis:

Il nous faut donc trouver un modèle qui, au contraire du travail, instaure la citoyenneté comme un mouvement volontaire vers autrui en particulier et vers la communauté en général; qui la fasse jaillir de l'individu comme une exigence constitutive de lui-même et non comme une loi imposée du dehors et seulement intériorisée par la suite; qui, au contraire de la discussion, la

définisse comme une volonté d'égalité radicale, sans pré requis ni hiérarchisation possible; et qui, au contraire de la famille, ne soit pas tributaire des contingences de l'affectivité ou de la culture (Galichet, 2005, p. 46).

Galichet fournit également quelques indications sur la façon dont chacun pourrait se sentir responsable de ses concitoyens dans une «société pédagogique» où un tel modèle d'éducation à la citoyenneté serait mis de l'avant:

Être responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non seulement débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté. [...] cette attention est aussi un intérêt; elle induit une relation «imaginative» à autrui, dans la mesure où elle oblige, face à l'échec des premières tentatives, d'inventer toujours d'autres démarches, d'autres chemins, si détournés soient-ils, susceptibles de réussir là où l'enseignement direct a échoué (p. 47).

Dans les sociétés «défectives» postmodernes, les éducateurs sont confrontés à un «analphabétisme social» que l'école ne peut combattre qu'en reconstruisant le «milieu éducatif» qui n'existe plus (Galichet, 2003, p. 15-16). Pour lutter efficacement contre cet alphabétisme social et contre ces nouvelles formes de contestation, l'éducation à la citoyenneté doit opter résolument pour un modèle «pédagogique».

Selon Galichet, il y a une autre raison d'articuler étroitement les autres modèles d'éducation à la citoyenneté au modèle pédagogique: l'impuissance de ces modèles face au «scandale des inégalités». Selon lui, l'idée d'égalité constitue le noyau central des conceptions républicaines et libérales de la démocratie. Et il ne s'agit pas seulement d'une égalité théorique, mais d'une égalité qui implique «la capacité effective de participer au débat républicain».

Dans le contexte contemporain, la réussite ou l'échec scolaire constituent «le principe de plus en plus essentiel et exclusif de différenciation, donc d'inégalité sociale». Cela oblige à remettre en cause la validité de cette distinction entre l'égalité politique et les inégalités empiriques. En effet, le principe de concurrence et de compétition qui devait jouer uniquement sur le plan de l'instruction «ultérieure» tend maintenant à «prévaloir même au niveau de l'instruction élémentaire commune et à parasiter ainsi toute tentative d'éducation altruiste et citoyenne» (Galichet, 1998, p. 154).

Dans les sociétés «défectives» postmodernes, les éducateurs sont confrontés à un «analphabétisme social» que l'école ne peut combattre qu'en reconstruisant le «milieu éducatif» qui n'existe plus.

Ce à quoi les élèves sont confrontés, c'est à ce scandale originaire, cette énigme incompréhensible de l'inégalité des individus, du «pourquoi suis-je, moi, cet écolier qui a tant de peine à résoudre les problèmes, à faire une dictée sans faute, une rédaction originale et bien écrite, alors que mon voisin y parvient sans peine?». Ce



scandale, aucune pédagogie jusqu'ici ne l'affronte, qu'elle soit «traditionnelle» ou «nouvelle», qu'elle ne s'intéresse qu'aux bons élèves ou qu'elle s'acharne à développer soutiens et remédiations aux élèves en difficultés (Galichet, 1998, p. 156).

Dans cette perspective, une éducation à la citoyenneté n'est vraiment démocratique que si elle conduit les élèves à réfléchir sur ce scandale de l'inégalité et si elle les amène à considérer le problème de l'échec scolaire comme leur propre problème et pas seulement celui des enseignants: «L'éducation à l'altruisme et à la citoyenneté ne peut être authentiquement et véritablement démocratique que si elle place les élèves en situation de pédagogie mutuelle ou, plus exactement, si elle permet de faire éprouver la nécessité de la pédagogie comme une exigence valable pour tous et non pas seulement pour les enseignants» (Galichet, 1998, p. 163).

CONCLUSION

Les approches *pédagogiques*⁵ qui mettent l'accent sur la nécessaire coopération entre les individus apparaissent comme une réponse beaucoup plus adéquate à la prédominance du principe de compétition à l'école que les réponses qu'on trouve généralement dans le discours sur l'enseignement. Les compétences en coopération deviennent fatalement des atouts de promotion individuelle dans une société compétitive où l'on ne peut échapper à la loi de la concurrence. L'éducation à la citoyenneté doit inévitablement se situer en rupture avec le principe de compétition et s'ancrer résolument dans une approche de collaboration. C'est un défi que la crise de la citoyenneté dans le contexte de la postmodernité nous oblige à relever. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARENDR, H., *Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972.
- AUBERT, N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Abne, Éres, 2004.
- BISCHOFF, M., «La transition vers la postmodernité aux États-Unis: une analyse de la dynamique d'élargissement et de concrétisation des droits de citoyenneté», dans M. Coutu et al. (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée ou illusoire?*, Montréal, Éditions Thémis, 1999, p. 397-423.
- BISCHOFF, M., «Société de travail et domination totale: l'exemple américain», dans D. Dagenais (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 435-494.
- BOUDON, R., «Pluralité culturelle et relativisme», dans W. Kymlicka et S. Mesure, *Revue de philosophie et de sciences sociales*, «Comprendre les identités culturelles», n° 1, 2000, p. 311-319.
- COSTA-LASCOUX, J., «L'éducation civique peut-elle changer l'école?», dans J.-P. Obin (dir.), *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, 2000, p. 115-133.
- CRICK, B., *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship*, London, Qualifications and Curriculum Authority, 1998.
- DAGENAIS, D. (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- DE GAUJELAC, V., *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005.
- DUHAMEL, A. et D. WEINSTOCK, «Pourquoi la démocratie délibérative?», dans A. Duhamel, D. Weinstock et L. B. Tremblay, (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit: enjeux et perspectives*, Éditions Thémis, Montréal, 2001, p. XIII-XX.
- FREITAG, M., «La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique», Québec, *Société*, n° 9, 1994, p. 1-137.
- FREITAG, M., «De la Terreur au Meilleur des Mondes. Genèse et structure des totalitarismes archaïques», dans D. Dagenais (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004a, p. 248-350.
- GALICHET, F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- GALICHET, F., «Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente?», dans *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 27-39.
- GALICHET, F. (dir.), «Combattre l'analphabétisme social», dans *Citoyenneté: une nouvelle alphabétisation*, SCEREN, 2003, p. 11-22.
- GALICHET, F., *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005.
- GAUCHET, M., *La religion dans la politique*, Paris, Gallimard, 1998.
- GUTMANN, A. et D. THOMPSON, *Democracy and Disagreement*, Harvard University Press, Cambridge et Londres, 1996.
- HIRSCHMANN, A. O., *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, MA/London, Harvard University Press, 1970.
- LORCERIE, F., «Éducation interculturelle: état des lieux», *L'école et les cultures*. VEI Enjeux, n° 129, 2002, p. 170-189.
- MILOT, M., «Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes», dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-13.
- OTERO, M. D., É. COURNOYER, A. LAROCQUE et M.-É. MARLEAU, *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Montréal, Faculté d'éducation de l'UQAM, 2002.
- OUELLET, F., «L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers», dans *L'interculturel: une question d'identités*, Québec, Musée de la civilisation, 1992, p. 61-108.

⁵ L'article qui paraîtra dans les Actes du colloque de l'AQPC de juin 2005 présente deux exemples de stratégies pédagogiques qui s'inscrivent dans cette approche.



OUELLET, F., *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec, Les Presses de l'Université Laval/Paris, L'Harmattan, 2000.

OUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval/Paris, L'Harmattan, 2002a.

OUELLET, F., «L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions», *L'école et les cultures*. VEI Enjeux, n° 129, 2002b, p. 146-167.

PAGÉ, M., «L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté», dans *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 41-45.

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

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

WEINSTOCK, D., «Démocratie et délibération», *Archive de philosophie*, n° 63, p. 405-521.

WEINSTOCK, D., «Le concept du "raisonnable" dans la démocratie délibérative», dans A. Duhamel, D. Weinstock et L. B. Tremblay (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit: enjeux et perspectives*, Les Éditions Thémis, Montréal, 2001, p. 3-32.

WILLAIME, J.-P., *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004.

Fernand OUELLET a obtenu en 1970 un Ph.D. en philosophie des religions de l'Université McGill. Il est professeur titulaire à la faculté de théologie, d'éthique et de théologie de l'Université de Sherbrooke. Il dirige depuis 1972 le programme de Maîtrise en sciences humaines et de formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Il a publié plusieurs articles et quatre ouvrages sur l'étude des religions dans les écoles et sur l'éducation interculturelle. Il a organisé plusieurs colloques et publié plusieurs ouvrages collectifs sur les défis du pluralisme ethnoculturel en éducation et sur l'étude des religions dans les écoles. Il a également traduit de l'anglais un ouvrage américain sur l'apprentissage en coopération et du hindi, deux recueils de nouvelles et un roman d'un auteur classique de la littérature de l'Inde contemporaine, Munshi Premchand.

fernand.ouellet@usherbrooke.ca

COUREZ LA CHANCE DE GAGNER...

PRIX DES LECTEURS

(TIRAGE AU SORT LE 1^{ER} JUIN 2006)

PRIX



UN ABONNEMENT D'UN AN À LA REVUE

Écrivez-nous pour donner votre appréciation d'un article, pour nous faire part de vos commentaires sur les thèmes abordés et sur ceux qui vous intéressent, donnez votre appréciation générale de la revue, etc.

Faites parvenir vos commentaires à :

auxiliaire@aqpc.qc.ca

PRIX DES AUTEURS

(TIRAGE AU SORT LE 1^{ER} MAI 2006)

PRIX



UNE INSCRIPTION AU COLLOQUE DE L'AQPC DE JUIN 2006

Publiez un article dans le numéro du printemps 2006 (date limite: 15 janvier) ou d'été 2006 (date limite: 1^{er} mars).

Faites parvenir votre projet d'article à :

mpratte@cegep-fxg.qc.ca

DOSSIER DU NUMÉRO D'ÉTÉ 2006...

► RÉUSSIR ! AU DELÀ DES NOTES, DES TAUX DE DIPLOMATION, DES CIBLES, DES INDICATEURS...

- Que signifie réussir pour un jeune adulte du collégial ?
- Quels sont les projets novateurs pour aider les étudiants à trouver du sens à l'école, à s'engager, à développer un esprit d'appartenance ?
- Qui sont ceux qui les soutiennent en dehors de la classe et que font-ils ?
- Qu'est-ce que « réussir sa vie » au collégial ?

Une invitation vous est lancée de **poser un autre regard sur la réussite** et de contribuer à ce dossier en envoyant un article ou en communiquant avec moi pour m'informer d'aspects de ce thème qui vous intéressent.

Marielle Pratte, rédactrice en chef

mpratte@cegep-fxg.qc.ca