



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

REVUE D'ÉDUCATION

UNE PUBLICATION DE LA FACULTÉ D'ÉDUCATION

DÉVELOPPEMENT D'UNE PERSPECTIVE MONDIALE POUR ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES



LORNA R. MCLEAN



NICHOLAS NG-A-FOOK

Corédacteurs :

Lorna R. McLean

Professeure agrégée
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
lrmclean@uottawa.ca

Nicholas Ng-A-Fook

Professeur agrégé
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
nngafook@uottawa.ca

Les corédacteurs tiennent à remercier Marc-Alexandre Prud'homme, Jennifer Cogswell, Joanne Lalonde et Taiva Tegler pour leur aide dans la préparation des dossiers et la communication avec les auteurs, leurs collègues pour la lecture des articles ainsi que le vice-doyen Raymond Leblanc et Anne-Sophie Ducellier pour leur soutien constant à la publication de cette revue.

À l'échelle mondiale, nous demeurons confrontés à des défis cruciaux d'ordre environnemental, social et économique tels que la pauvreté, les changements climatiques, les maladies infectieuses, l'épuisement des ressources naturelles et les violations des droits de la personne. En 2005, pour aborder certains de ces problèmes, l'UNESCO a lancé la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD). En reprenant cette initiative, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a judicieusement prévenu les éducateurs et éducatrices que « toute une génération devra s'investir dans une manière de penser et d'agir qui favorise des choix responsables... » Les dix auteurs assemblés pour ce numéro spécial examiné par des pairs de la *Revue d'éducation* relèvent ce défi de taille dans leurs recherches et leur enseignement, et ce, dans un but de mobilisation des connaissances axées sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et sur le développement durable. Les concepts qui sous-tendent une grande partie de la recherche présentée dans ce recueil sur le *Développement d'une perspective mondiale pour enseignants et enseignantes* invitent le lecteur à repenser les répercussions globales de nos responsabilités civiques en tant qu'enseignants et enseignantes au Canada ou ailleurs. Comme nous le rappelle Graham Pike (2008), « Si nos établissements d'enseignement ne peuvent pas servir de catalyseurs dans la construction de la nouvelle légende, d'où pourra bien venir cet élan? » (p. 236.)

Tous les éducateurs et éducatrices associés à ce recueil sont résolus à comprendre les stratégies théoriques, méthodologiques et pédagogiques permettant de faire appel, dans nos salles de classe, aux « meilleures pratiques » orientées vers la justice sociale. C'est dans l'optique de ces engagements citoyens que nous avons recueilli une diversité d'articles érudits qui traitent de toute une gamme de thèmes éducatifs, dont la religion, les communautés autochtones,

l'internationalisation, les compétences et le dialogue interculturels, les médias sociaux et la citoyenneté mondiale. Par exemple, l'article d'Alan Sears, Phyllis Dalley et Megan Cotnam-Kappel et celui de Lynette Shultz et Jennifer Tupper nous avisent d'accorder une attention particulière aux questions théoriques, éthiques, d'ordre religieux ou portant sur les droits de la personne que nous pourrions poser dans nos travaux de recherche, et d'en examiner les implications respectives dans l'enseignement de la citoyenneté mondiale dans nos salles de classe, qui sont représentatives d'une société de plus en plus diversifiée. En se penchant sur les résultats de leurs différents projets de recherche menés dans des programmes de formation à l'enseignement et dans des écoles du Canada et d'Haïti, Nadya Weber, Mark Evans, Angela MacDonald et Leigh-Anne Ingram, Andréanne Gélinas-Proulx et Claire Isabelle, et Lisa Glithero, Tracy Crowe, Stephen Skoutajan et Ruth Kane invitent le lecteur à un examen approfondi des complexités de leurs pratiques actuelles d'enseignement orientées vers la justice sociale. Enfin, Laura Thompson, Linyuan Guo et Paul Tarc offrent une analyse détaillée de plusieurs stratégies d'enseignement qu'ils ont mises en place dans leurs salles de classe. Nous espérons que l'ensemble des théories, méthodologies et stratégies d'enseignement présentées dans ce numéro spécial suscitera un intérêt particulier chez les éducateurs et les éducatrices qui cherchent des approches novatrices, engageantes et parfois controversées pour éduquer les citoyens sur la préservation des écosystèmes qui, en ce début du XXI^e siècle, favorisent le développement au Canada.

Références bibliographiques

Pike, G. (2008). *Reconstructing the Legend: Educating for Global Citizenship*. Dans A. Abdi & L. Shultz (dir.), *Educating for human rights and global citizenship* (p. 223-238). Albany, New York : State University of New York Press.

DÉVELOPPER SA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE PAR IMMERSION : EST-CE UTILE POUR PROMOUVOIR L'ÉDUCATION MONDIALE?

Andréanne Gélinas Proulx, Université d'Ottawa

Claire IsaBelle, Université d'Ottawa

À Canada, les politiques éducatives et les programmes d'études accordent de l'importance à l'éducation à la citoyenneté mondiale (Eidoo, Ingram, MacDonald, Nabavi, Pashby et Stille, 2011; Rapoport, 2010). À l'Université d'Ottawa, nous abordons l'éducation mondiale dont Reimer et McLean (2009) énumèrent six composantes : 1) l'interdépendance mondiale, 2) les droits de la personne, 3) la pédagogie critique, 4) l'action individuelle, 5) la sensibilisation aux enjeux environnementaux, 6) la communication et la coopération interpersonnelles et interculturelles. Nous nous intéressons à cette dernière composante, soit « l'importance de la compréhension interculturelle et de la tolérance de la différence, de la résolution de conflits, de l'éducation pour la paix et autres [...] comme l'éducation de la personnalité et l'éducation à l'empathie » (traduction libre, Reimer et McLean, 2009, p. 914, 917). La promotion de cette composante dans les écoles et sa transmission aux élèves passent nécessairement par le développement de la compétence interculturelle (CI) des directions d'école et des enseignants. Dans cet article, nous définirons la CI et nous présenterons un modèle de formation pour la développer ayant fait l'objet d'une étude dont les résultats seront exposés en conclusion.

Force est de constater qu'il n'existe pas de consensus à propos de la définition de la CI et ses composantes peuvent varier en fonction de la discipline qui l'étudie. Cela dit, eût regard à l'éducation mondiale, nous retenons que son développement « est un processus transformationnel vers une citoyenneté mondiale éclairée qui nécessite une habileté interculturelle (aspects comportementaux s'appuyant principalement sur des compétences communicationnelles), une ouverture interculturelle (aspects cognitifs permettant de comprendre les différences [et ressemblances] culturelles [soit des dynamiques linguistiques, religieuses, sociales, historiques, géographiques, etc.]) et une sensibilité interculturelle (accent mis sur une émotion positive quant à la différence culturelle) » (traduction libre, Deardorff, 2006, p. 249). Pour développer ces trois composantes : comportementale, cognitive et affective, une immersion culturelle dans un pays étranger peut se révéler utile pour des enseignants (Van Reken et Rushmore, 2009) et des directions d'école (Dinnan, 2009).

Dans le cadre d'un projet de recherche à la

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, un stage interculturel au Maroc a été développé. À l'automne 2010, six directions et une future direction d'école francophone de quatre provinces canadiennes ont participé à une immersion de sept jours au Maroc. Appuyées par les recommandations de deux expertes et de la littérature scientifique (Abdallah-Pretceille, 2011; Banks, 2007; Demorgon et Lipiansky, 1999; etc.), des activités ont été conçues pour favoriser le développement de leur CI. Le stage comprend trois séquences : avant, pendant et après le séjour au Maroc. Avant le départ, les stagiaires franco-canadiens ont reçu deux recueils : théorique et d'exercices ainsi que des capsules vidéo d'informations sur le Maroc. De plus, les stagiaires ont participé à trois rencontres de groupe en ligne. Ces activités devaient leur permettre, entre autres, d'apprendre à se connaître, d'évaluer leur CI et de répondre à leurs questions. Au Maroc, les stagiaires franco-canadiens ont été jumelés avec des directions d'école marocaine. Plusieurs activités ont été vécues afin d'enrichir la rencontre interculturelle :

- a) exercices brise-glace pour faciliter les premiers échanges;
- b) visite d'écoles marocaines en grand groupe pour découvrir la culture scolaire;
- c) parrainage d'une journée durant laquelle chaque stagiaire a accompagné une direction dans son école pour vivre la réalité et les enjeux scolaires marocains;
- d) préparation et présentation d'ateliers sur des problématiques scolaires;
- e) rencontres (repas et célébration de départ) pour discuter et échanger.

Au-delà des activités structurées, les stagiaires se sont imprégnés du mode de vie du pays en vivant une expérience *in situ* (se déplacer en transports en commun, interagir avec des passagers de train, etc.). Pour favoriser la réflexion sur les événements vécus au quotidien, les stagiaires ont été invités à rédiger un journal de bord. Ils ont aussi participé à des séances plénières pour exprimer en groupe leurs états d'âme, pour formuler des questions et échanger sur les activités vécues. Le groupe cherchait à s'entraider, à partager leurs perceptions et à résoudre des conflits culturels. Pour s'assurer que des écoles de langue française au Canada profitent de l'expérience des stagiaires, ces derniers étaient encouragés à communiquer par l'entremise des TIC avec les enseignants et les élèves de leur école. Certains ont développé



un blogue, ont répondu aux questions des élèves et des enseignants par courriel ou ont réalisé des capsules vidéo. Au retour, au Canada, afin de réinvestir leur CI, nous avons proposé aux stagiaires 1) d'échanger des pratiques mises en place dans leur école depuis leur retour et 2) un plan triennal pour adopter une gestion inclusive de la diversité et développer une compétence culturelle organisationnelle.

Pour conclure, les résultats indiquent, selon la perception des stagiaires, que l'immersion culturelle a favorisé le développement des trois composantes de leur CI. Pour la majorité des stagiaires, l'immersion leur a permis, sur le plan comportemental, d'adapter leur agir et leur communication; d'analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité des cultures; d'observer, d'écouter, de questionner et de discuter; et de mieux répondre aux besoins des immigrants de leur école. Sur le plan cognitif, l'immersion permet d'acquérir tant des connaissances sur la culture marocaine que sur son système d'éducation et, sur le plan affectif, ils mentionnent être motivés à l'apprentissage

interculturel; être ouverts à la diversité; ressentir de l'amour, de l'amitié, de l'attachement envers des gens d'autres cultures; avoir changé leur perception; et se sentir plus efficaces. Les stagiaires énumèrent sept conditions importantes qui leur ont permis de développer leur CI : 1) la formation avant le départ, 2) le parrainage, 3) l'expérience *in situ*, 4) les séances plénières, 5) les interactions planifiées et non planifiées avec les Marocains, 6) la présence de guides-accompagnateurs marocains, 7) la dynamique de groupe positive. En conclusion, notre modèle de formation, amélioré par les suggestions des stagiaires, constitue une base de connaissance théorique et pratique pour toute formation qui s'adresse aux futurs enseignants et directions d'école afin de développer leur CI. Nous pouvons également inférer que celle-ci leur donnera la confiance nécessaire pour implanter un programme d'éducation mondiale (Reimer et McLean, 2009).

Andréanne Gélinas Proulx

Doctorante en administration éducationnelle à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Andréanne Gélinas Proulx a été enseignante et direction d'école. Ses champs d'intérêt de recherche allient l'administration scolaire, les contextes de formation des directions d'école, la gestion inclusive de la diversité en situation francophone minoritaire.
ageli079@uOttawa.ca

Claire Isabelle est professeure agrégée en administration scolaire à l'Université d'Ottawa. Elle oriente ses recherches sur les contextes de formation appuyés des TIC et sur les compétences des directions d'école. Elle s'intéresse également aux conditions de mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser le développement professionnel des enseignants et la réussite scolaire des élèves en milieu de valorisation linguistique et culturelle.
claire.isabelle@uOttawa.ca

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M. (2011). *Que sais-je? L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in*

International Education, 10(3), 241-266.

Demorgon, J. et Lipiansky, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir*. Paris, France: Retz.

Dinnan, P. J. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* (Thèse de doctorat, College of Education Georgia State University, Atlanta, États-Unis). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.

Eidoo, S., Ingram, L.-A., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K. et Stille, S. (2011). "Through the kaleidoscope": Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59-85.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190

Reimer, K. et McLean, L. R. (2009). Conceptual clarity and connections: Global education and teacher candidates. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 903-926.

Van Reken, R. E. et Rushmore, S. (2009, winter). Thinking globally when teaching locally. *Kappa Delta Pi Record*, 60-68.

VERS UNE PÉDAGOGIE DES DROITS ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIAUX DE L'ENFANT EN ONTARIO FRANÇAIS

Phyllis Dalley, Université d'Ottawa

Megan Cotnam-Kappel, Université d'Ottawa

La Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) a entériné une nouvelle conception internationale de l'enfance : de citoyen en devenir à citoyen doté de droits sur son présent et son avenir. Ce changement de statut s'est également opéré dans le monde de l'éducation avec le passage d'une perspective de transmission des connaissances et de discipline imposée à celle d'une pédagogie et d'une gestion de classe participative. Cet article présente un exemple de gestion participative comme première étape vers une pédagogie des droits et de la citoyenneté mondiaux de l'enfant (PDCME), un premier pas qui met en exergue les possibilités, mais également les tensions entre droits et responsabilités civiques que suscitera toute mise en œuvre de la CRDE dans le domaine scolaire.

Droits de l'enfant et pédagogie

Chaque enfant a une voix; c'est l'adulte qui doit apprendre à l'écouter (Alcoff, 2009; Mayall, 2008; Sirota, 2006; Spyrou, 2011). Pour être à l'écoute en tant qu'adultes, il est nécessaire de comprendre que la parole de l'enfant englobe beaucoup plus que le choix de parler ou non; le concept revient à l'ensemble de la « culture de communication » propre à l'enfant (Christensen, 2004; Christensen et James, 2008). Pourtant, l'évocation de la nécessité de reconnaître et de prendre en considération la voix de l'enfant dans le domaine de l'éducation est trop souvent marquée par une certaine naïveté : il suffit de faire place à la voix de l'enfant pour qu'il y ait émancipation et perturbation des relations de pouvoir (Arnot et Reay, 2007). En d'autres mots, il existe un manque de reconnaissance du paradoxe entre l'encadrement des voix des élèves et l'expression libre de ces voix. Pour ce qui est de l'engagement civique des enfants, les adultes doivent prévoir les ressources nécessaires et encadrer les occasions offertes aux élèves pour changer leur réalité tout en comprenant quand ils doivent sortir de la voie des enfants pour respecter leurs voix et quand ils doivent aider les enfants à gérer la tension entre droit individuel et droit collectif. Ainsi, il devient important de reconsidérer les conditions sous lesquelles les enfants se disent en classe.

Voix des enfants et espace francophone

Cette section présente la pratique d'un enseignant œuvrant au sein du système scolaire franco-ontarien, système doté de la responsabilité d'assurer la reproduction de la francophonie ontarienne (Heller, 1994, 1999). L'utilisation du français par

les élèves est un enjeu important dans certaines écoles franco-ontariennes : ils utilisent le français en classe, mais l'anglais ailleurs. D'ordre général, les adultes sont responsables de la francisation de l'espace scolaire. Dans notre exemple, un enseignant inclut les enfants dans ce processus.

Depuis plusieurs années, M. Leduc¹ intègre le conseil de coopération (cf. Jasmin, 1995), une réunion hebdomadaire avec les élèves de sa classe de 6^e année, dans une gestion de classe participative, laquelle fait appel à la parole des élèves, à leurs idées et points de vue. Comme l'indique une collègue de M. Leduc, « le plan était de *laisser* parler les élèves » par opposition à « *faire* » parler les élèves. Dans le cadre d'une recherche-action², M. Leduc y a également abordé la question de leurs identités et rapports au français. Dans la même foulée, M. Leduc a soulevé la problématique du passage du français à l'anglais dans les zones scolaires hors classe : le vestiaire, les couloirs et la cour d'école.

À la suite d'un remue-méninge des stratégies possibles de francisation des zones hors classe, dont les traditionnels rappels visuels ou auditifs, les élèves n'arrivaient pas à s'entendre sur la stratégie à adopter. M. Leduc a proposé de les essayer une à une et d'utiliser un système d'auto-évaluation pour suivre le progrès des élèves, ce que les élèves ont accepté. La classe a opté d'abord pour une stratégie de rappel verbal : lorsqu'une personne en entend une autre parler en anglais, elle lui dit « change de poste ». L'auto-évaluation a démontré que cette stratégie était efficace en début de semaine, mais que son utilisation diminuait de manière substantielle par la suite.

L'enseignant a relancé la réflexion et demandé aux élèves pourquoi ils passent à l'anglais. Les élèves ont conclu qu'il s'agissait là d'une habitude : on parle en anglais à ses amis et on ne se rend pas compte qu'on change de langue. Une fille a donc proposé que leur soit accordé cinq minutes de discussion informelle avant le début de chaque période de récréation. Ainsi, déjà engagés dans leurs conversations entre amis en français, la transition à la récréation se ferait en français. Les enfants se sont rapidement entendus sur l'intérêt de cette stratégie. Celle-ci a donné les résultats recherchés : les auto-évaluations ont démontré une progression constante dans l'usage du français. Or, l'objectif a été atteint en partie grâce à la pression entre pairs : une fille a expliqué à M. Leduc qu'elle et des amies refusaient d'utiliser l'anglais avec une autre; les premières obligeaient

ainsi la dernière à passer au français.

Pour une PDCME

Dans cette classe, le conseil est devenu un espace sécuritaire dans lequel les enfants ont le droit de proposer et d'effectuer des changements dans l'organisation de leur journée scolaire. Cette pratique respecte alors les droits internationaux des enfants en ce que leurs opinions soient prises en considération selon l'article 12 de la CRDE (1989) puisqu'ils ont négocié des moyens à mettre en place pour atteindre un objectif social. Nous proposons néanmoins qu'il s'agit là d'un premier pas vers une PDCME : afin de reconnaître entièrement la capacité civique des enfants, il aurait fallu discuter ouvertement et de manière critique du règlement scolaire. Pourquoi exiger que le français soit parlé dans l'ensemble de la zone scolaire? Est-ce que cela a du sens pour les élèves? Qui profite de ce règlement?

Par ailleurs, discuter de la pression exercée par un groupe de filles sur une collègue aurait pu mener à une considération du droit de choisir sa langue de communication. Effectivement, une prise de conscience du renversement des rapports de pouvoir linguistiques que représente cette situation – normalement, c'est l'anglais qui remplace le français – pourrait mener à une discussion des conséquences de l'exercice du droit linguistique individuel sur le droit de cité collectif des communautés francophones, ou des droits et des responsabilités citoyens³. Munis d'une telle prise de conscience, les élèves seraient mieux en mesure de faire des choix éclairés, que ceux-ci soient conformes ou non à la norme scolaire.

Au fait, la plus grande difficulté que peut poser une PDCME pour le personnel enseignant franco-ontarien est cette possibilité que les élèves

choisissent une voie autre que l'unilinguisme pour leur éducation : comment reproduire la francophonie si les élèves choisissent de ne parler que l'anglais? Plus généralement, cet exemple éclaire toute la difficulté du partage du pouvoir entre les adultes et les enfants: que doivent faire les adultes lorsqu'ils jugent que les choix individuels des enfants sont malencontreux pour la société dans son ensemble?

¹Afin de protéger l'identité des participantes et participants, nous remplaçons les noms par des pseudonymes et n'identifions ni l'école, ni le conseil scolaire, ni la région de l'Ontario où ils se situent. De plus, les élèves dont il est question dans cet article sont maintenant au secondaire, dans une nouvelle école.

²Le programme de recherche dans son ensemble comptait douze recherches-action en construction identitaire et en communication orale, à raison d'un projet par conseil scolaire francophone de l'Ontario. Ce programme d'une durée de trois ans a été dirigé par Phyllis Dalley pour le compte du Ministère de l'éducation de l'Ontario. Nous remercions le Ministère de leur permission d'utiliser ces données. Les analyses présentées demeurent la seule responsabilité des auteurs de l'article.

³L'enseignant pourrait également amener les élèves à tenir compte du droit individuel à l'instruction et du droit collectif de gestion scolaire inscrits à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (ministère de la Justice Canada, 1982), mais une discussion de cette possibilité entraînerait le besoin de distinguer la lettre de la loi de l'esprit de la loi ou des interprétations qu'en ont fait les juges de la cour suprême. Une telle discussion dépasse largement les prétentions de cet article



Phyllis Dalley

Professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Phyllis Dalley a également enseigné en milieu scolaire et universitaire dans la région de Toronto, au Nouveau-Brunswick et en Alberta. Ses recherches, menées en milieux scolaires et communautaires franco-canadiennes, portent sur le lien entre la langue, l'identité et l'inclusion au sein de la francophonie canadienne.
Phyllis.Dalley@uottawa.ca



Megan Cotnam-Kappel

est doctorante en éducation inscrite en cotutelle à l'Université d'Ottawa et à l'Université di Corsica Pasquale Paoli. Elle est enseignante et jeune chercheuse passionnée par la cause des communautés linguistiques minoritaires et les droits des enfants. Dans le cadre de sa thèse, Megan s'intéresse aux enjeux associés au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Corse et en Ontario, surtout en ce qui a trait à la langue de scolarité.
m.cotnamkappel@gmail.com

Références bibliographiques

Alcoff, L. (2009). The problem of speaking for others. Dans A. Jackson et L. Mazzei (dir.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 117–135). London: Routledge.

Arnot, M. et Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 28(3), 311–325.

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165–176.

Christensen, P. et James, A. (2008). Researching children and childhood cultures of communication. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children: perspectives and practices* (2^e

éd., pp. 1–9). New York: Routledge.

HDCH. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. *Haut-Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme*. Repéré de <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>

Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne, *Sociologie et société*, 26(1), 1994, pp. 155–166.

Heller, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot, *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Prise de Parole, pp. 129–165.

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération. *Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Éditions de

la Chenelière.

Mayall, B. (2008). Conversations with children: working with generational issues. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children: perspectives and practices* (2^e éd., pp. 109–124). New York: Routledge.

Ministère de la Justice Canada. (1982). Charte canadienne des droits et libertés. Repéré de <http://laws.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.



LE PROJET RECRAE : LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE FONDÉE SUR L'INVESTIGATION AU SERVICE DE LA DURABILITÉ ÉCOLOGIQUE ET DE LA JUSTICE SOCIALE

Lisa Glithero, Université d'Ottawa

Tracy Crowe, Université d'Ottawa

Stephen Skoutajan, École publique Devonshire

Ruth Kane, Université d'Ottawa

Cet article fait valoir une initiative novatrice de collaboration qui a lieu actuellement entre la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, le Ottawa-Carleton School Board (Conseil scolaire d'Ottawa-Carleton), le Ottawa Catholic School Board (Conseil scolaire catholique d'Ottawa) et des ONG communautaires partenaires. Ce projet, financé par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, fait partie de l'initiative provinciale *Réseau d'échange des connaissances pour la recherche appliquée en éducation (RECRAE)*. Notre projet RECRAE, qui relève de l'unité de recherche *Développement d'une perspective mondiale pour enseignants et enseignantes (DPMEE)* instaurée il y a dix ans à l'Université d'Ottawa, a pour titre « Mise sur pied d'une perspective de citoyenneté mondiale avec les éducateurs » et s'intéresse à la mobilisation des connaissances en matière de stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui augmentent l'engagement des apprenants et de la collectivité sur les enjeux liés à la justice sociale, à la citoyenneté mondiale et à la durabilité écologique. Des professeurs, des chercheurs, des enseignants, des futurs enseignants et des représentants de conseils scolaires et d'ONG, regroupés en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), examinent et explorent expérimentalement les meilleures pratiques et des travaux de recherche fondés sur des preuves, dans l'objectif général d'établir des passerelles efficaces. Au moment où le projet entreprend sa troisième année d'existence, cet article se penche sur le processus de conception, les premiers résultats, les défis et les possibilités d'avenir.

Processus de conception

Au cours de l'année universitaire 2011-2012, vingt équipes CAP ont été mises sur pied, chacune composée de deux à quatre enseignants actuels ou en formation. Les 65 enseignants en formation étaient inscrits au programme DPGEE¹ – une voie spécialisée du baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa. Les 30 enseignants actuels se sont portés volontaires après avoir reçu une invitation envoyée à tous les enseignants des deux conseils scolaires participants.

Trois jours ont été consacrés au perfectionnement professionnel sous forme de présentations, de séances en petits groupes, de partage de ressources pédagogiques novatrices et d'études de cas dans le but d'explorer des projets et

modèles éducatifs qui incitent l'engagement des élèves envers le changement socio-écologique. Le reste du temps, les équipes CAP ont travaillé de façon interdépendante pour développer une grande gamme de matériel didactique prêt à être utilisé en salle de classe et de ressources Web qui se conforment aux attentes du curriculum de l'Ontario et ciblent les objectifs des programmes en vigueur dans les conseils scolaires.² Au moyen de sondages, d'entrevues et de groupes de discussion, le projet a été évalué pour en mesurer l'impact sur la mobilisation des connaissances, sur l'augmentation de la confiance et l'amélioration de la pratique des enseignants, et sur le partenariat de collaboration avec les conseils scolaires locaux et les ONG.

Premiers résultats et exemples de projets

Les enseignants actuels ont trouvé que ce travail d'action sociale collaborative leur offrait une rare occasion de participer à un processus d'apprentissage ouvert sur le plan des possibilités et du produit final. Le projet a permis la création d'un espace favorable à l'exploration de thèmes critiques et complexes entre éducateurs et chercheurs. Certains sujets portaient sur la désarticulation de documents ministériels en vigueur, une démarche qui consistait à traduire la politique en pratique pédagogique. D'autres discussions examinaient des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propres à la durabilité environnementale et à la justice sociale en abordant des questions comme : Comment enseigner la « pensée systémique » aux élèves du primaire et de l'intermédiaire? Certaines réflexions faisaient appel à la recherche pour tenter de comprendre des concepts liés : Qu'est-ce qu'un « bon citoyen » (Westheimer et Kahne, 2004); un « citoyen du monde » (Mundy et coll., 2007); un « intendant responsable sur le plan de l'environnement » (Ministère de l'Ontario, 2009; Swayze, 2009); et que signifie le terme « agent de changement »? Enfin, les participants ont entamé des discussions sur les limites de l'habituelle rhétorique éducative et ont exploré comment les processus d'apprentissage des enseignants pourraient changer si les thèmes étaient formulés en termes d'expériences d'apprentissage plutôt qu'en termes de leçons et de plans d'unités.

Quant aux enseignants en formation, leur participation leur a offert la chance de vivre « l'euphorie de l'apprentissage » et la possibilité

de faire l'expérience des « défis structurels et systémiques » d'une approche à l'enseignement hautement interdisciplinaire, pratiquée au niveau de la collectivité et axée sur l'action. Comme ils l'ont raconté dans leurs évaluations, ce fut une occasion de perfectionnement professionnel irremplaçable que de faire partie d'un partenariat non évaluatif avec un éducateur expérimenté qui accueillait leur idéalisme et leur énergie.

Collectivement, les participants du RECRAE (y compris nous-mêmes comme co-chercheuses) ont confirmé avec cette expérience que l'apprentissage doit être local, personnel et hautement pertinent dans la vie quotidienne des élèves. L'apprentissage expérientiel (Greenwood, 2009/2003; Orr, 2004; Sobel, 2004) et l'apprentissage par investigation (Chiarotto, 2011) sont deux approches pédagogiques complémentaires qui appuient un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant, découlant de l'expérience personnelle et axé sur l'action. Nos équipes CAP ont témoigné d'un degré élevé d'engagement des apprenants avec l'emploi de ces approches. Par exemple, une équipe et ses élèves de 4^e année ont exploré les attributs des communautés saines en se promenant régulièrement dans le quartier. Ensemble, ils ont examiné les thèmes de la sécurité alimentaire locale, de la consommation responsable et de l'impact de la construction de condominiums en abordant, dans un contexte adapté à l'âge des écoliers, des questions comme : Que signifie la communauté pour vous? Que savez-vous de votre communauté? Qu'aimez-vous et que valorisez-vous dans votre communauté? À long terme, que désirez-vous pour votre communauté? À mesure que le projet a progressé, et continue d'avancer maintenant qu'il en est à sa troisième année, les élèves sont mieux sensibilisés, leurs connaissances se développent et ainsi, le processus d'apprentissage s'approfondit. Ils commencent à explorer des façons de participer activement au renforcement de leur collectivité.

Défis et possibilités d'avenir

Malgré le grand enthousiasme des participants, le projet a connu plusieurs défis, la plupart posés par les stress liés à la communication, au choix

du moment et à l'horaire. Nous devons jeter des ponts et créer des opportunités collaboratives de perfectionnement professionnel avec des conseils scolaires, des facultés d'éducation, des unités de recherche universitaire et des organisations communautaires vouées à l'éducation, ainsi qu'entre ces institutions. En tentant d'y parvenir, nous nous demandons comment nous pouvons y arriver tout en renforçant et en soutenant les activités professionnelles et la charge de travail de chacun, plutôt que d'y ajouter ou de surcharger les participants. En réponse à leur rétroaction, la phase du projet qui se déroule cette année intègre le RECRAE aux stages pratiques des enseignants en formation, ce qui permet aux équipes CAP de passer plus de temps ensemble et élimine plusieurs des défis liés à la communication et à l'horaire. Diverses plateformes de médias sociaux en cours de création consolideront la collaboration et les occasions de partage de ressources entre partenaires, et ce, de façon permanente. De plus, nous explorons des points d'entrée pour que les directeurs, les administrateurs des conseils et les dirigeants de l'ensemble du système puissent s'engager dans ce projet et y participer.

Collectivement, alors que nous continuons à promouvoir le développement des capacités des apprenants à comprendre et aborder les problèmes systémiques, interdépendants et complexes liés à l'environnement et à la justice sociale auxquels sont confrontés les citoyens d'aujourd'hui, nous devons exposer notre travail d'éducateurs et de chercheurs dans le domaine de l'éducation pour qu'il serve de modèle. Nous pouvons y parvenir, entre autres, en favorisant le processus éducatif dans des communautés de pratique où la recherche fondée sur des preuves et les méthodes pédagogiques novatrices s'unissent de manière continue et créative.

¹Developing a Global Perspective for Educators, le volet anglais du DPGEE (Développement d'une perspective globale pour enseignants et enseignantes).

²Par exemple : l'Initiative de développement du caractère, 2008; le Cadre d'efficacité pour la réussite, 2010; et la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, 2009.

Références bibliographiques

Chiarotto, L. (2011). *Natural curiosity: Building children's understanding of the world through environmental inquiry*. Toronto, Canada : The Laboratory School at the Dr. Eric Jackman Institute of Child Study (OISE).

Greenwood, D. (auparavant Gruenewald) (2009). Place: the nexus of geography and culture. Dans M. McKenzie, P. Hart, H. Bai, & B. Jickling (dir.), *Fields of Green* (p. 271-281). New Jersey : Hampton Press.

Greenwood, D. (auparavant Gruenewald) (2003). *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*.

Educational Researcher, 32(4), 3-12.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Préparons l'avenir dès aujourd'hui*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Mundy, K., Manion, C., Masemann V., & Haggerty, M. (2007). *Charting global education in Canada's elementary schools: Provincial, district and school level perspectives*. Toronto, Canada : UNICEF Canada.

Orr, D. (2004). *Earth in mind*. Washington, DC : Island Press.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA : The Orion Society.

Swayze, N. (2009). Engaging Indigenous Urban Youth in Environmental Learning: The Importance of Place Revisited. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 59-73.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). *Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals*. Repéré le 10 septembre 2012 à <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/WestheimerKahnePS.pdf>

Lisa Glithero est une ancienne enseignante qui a aussi été directrice de l'enseignement de Students on Ice. Présentement, elle enseigne à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, où elle est étudiante au doctorat à temps plein. Ses intérêts de recherche portent sur le développement des capacités des apprenants dans les domaines de l'éducation environnementale et de l'éducation citoyenne.
diz@eyesproject.com

Tracy Crowe est professeure invitée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Au cours de sa carrière de 32 ans d'enseignement en inclusion scolaire, elle a travaillé dans divers milieux d'éducation de l'enfance en difficulté, y compris au département des services aux élèves du Ottawa Catholic School Board. Elle est membre fondatrice de l'initiative *Développement d'une perspective mondiale pour enseignants et enseignantes*, avec qui elle coordonne plusieurs projets.
tracy.crowe@uottawa.ca

Stephen Skoutajan enseignant de 4^e année à l'école publique Devonshire, présente aux autres participants du RECRAE le projet de son équipe CAP : « Découvrez votre communauté ».
mr.stephen.language.arts@gmail.com

Ruth Kane Professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Ruth Kane a oeuvré dans le milieu de la formation des enseignants en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Canada. Elle est coordonnatrice de la cohorte de l'éducation en milieu urbain. Dans ses activités de recherche, elle s'intéresse tout particulièrement à la formation des enseignants, l'intégration des nouveaux enseignants, l'apprentissage professionnel des enseignants et la voix des étudiants dans l'enseignement et la formation des enseignants.
rkane@uottawa.ca

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE TRADUITE EN ACTIONS PÉDAGOGIQUES EN SALLE DE CLASSE

Linyuan Guo, Université de l'Île-du-Prince-Édouard

L'accroissement de l'interconnectivité planétaire et les progrès technologiques ont exposés les enfants à des problématiques et des réalités qui touchent des gens partout sur la planète, leur ont fait découvrir des idées et des cultures diversifiées, et les ont mis au défi de donner un sens à notre monde au-delà de leurs contextes locaux. De plus, la diversité sans précédent des salles de classe canadiennes oblige les enseignants à trouver des moyens efficaces de créer des liens avec des élèves ayant une diversité de besoins et d'antécédents à adopter des façons novatrices de stimuler l'apprentissage chez leurs élèves et à préparer ces derniers à participer à la communauté internationale de manière responsable et conforme à l'éthique. Ce paysage en évolution du milieu canadien de l'éducation invite les enseignants à donner une place préminente à l'éducation à la citoyenneté mondiale dans leurs pratiques pédagogiques.

Dimensions de l'éducation à la citoyenneté mondiale

En ce 21^e siècle, les apprenants requièrent une éducation de qualité, et l'éducation à la citoyenneté mondiale est une approche complexe et multidimensionnelle qui répond à cette demande. Bien que son sens réel et profond soit encore en émergence et qu'il soit controversé, les théoriciens et les praticiens de l'éducation reconnaissent l'importance d'apporter une perspective internationale aux pratiques pédagogiques afin de préparer des citoyens responsables et actifs, qui ont un sentiment d'appartenance à des communautés aussi bien locales que mondiales, qui sont au courant des problèmes et des injustices aux échelons local, national et international, qui valorisent la diversité et qui œuvrent envers la justice et l'équité universelles. Dans ce but, l'éducation à la citoyenneté mondiale telle qu'élaborée dans cet article comporte les dimensions suivantes :

- connaissance de l'interdépendance des événements et enjeux mondiaux;
- compétences essentielles d'analyse et d'appréciation de perspectives multiples et de traditions multiculturelles;
- compétences interculturelles et grande adaptabilité à l'éventail des normes sociales et culturelles; et
- engagement envers les actions et la citoyenneté responsables dans un objectif de justice sociale et d'humanité universelles.

Concepts et pédagogie de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Dans le domaine des pratiques éducatives en matière de citoyenneté mondiale, les travaux de recherche et la littérature pédagogique¹ mettent l'accent sur l'importance d'introduire et de comprendre cinq concepts généraux, aussi pertinent l'un que l'autre : interdépendance; images et perceptions; justice sociale; conflit et résolution de conflit; et actions durables. Aucune de ces notions n'est une nouvelle discipline, mais plutôt une optique dans laquelle on peut examiner l'information et le contenu du curriculum. Un éducateur universel cherche des occasions d'insuffler les valeurs, les compétences et les attitudes associées à la citoyenneté mondiale dans toutes les leçons, sans égard à la matière traitée.

Au-delà de l'utilisation de thèmes et de sujets mondiaux, les approches favorisées dans une salle de classe appuyant la citoyenneté mondiale sont semblables aux approches au cœur des bonnes méthodes d'enseignement et de la pédagogie. Notons entre autres le jeu de rôle, l'apprentissage par investigation, les stratégies participatives et centrées sur l'apprenant, et des pratiques démocratiques qui s'appliquent aussi bien à l'apprentissage en salle de classe qu'à l'extérieur du milieu scolaire. Desveaus et Guo (2012) suggèrent aux enseignants du primaire d'adopter la méthodologie « tête, cœur, main » dans leur pratique d'enseignement quotidien.

- **Tête** – stimulation intellectuelle des enfants en excitant leur curiosité au sujet du monde qui les entoure et en les aidant à développer leurs capacités cognitives;
- **Cœur** – stimulation émotionnelle et morale des enfants en éveillant leurs sens de compassion, de responsabilité et de justice sociale pour les aider à établir des relations fondées sur la confiance et à développer leur dignité profonde;
- **Main** – stimulation au moyen d'une expérience formatrice, en offrant aux enfants des occasions de passer à l'action relativement aux questions qui les ont le plus touchés.

Au secondaire, les enseignants devraient essayer de créer un espace ouvert et sécuritaire dans lequel les apprenants sont invités à examiner de façon éclairée une diversité de

points de vue (incluant le leur), à réfléchir de manière autonome, et à prendre des décisions éclairées et judicieuses fondées sur la littérature critique et la réflexion introspective. Les enseignants du secondaire peuvent aussi explorer la méthodologie OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry, ou espaces ouverts de dialogue et de questionnement)² pour engager les élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage centré sur la citoyenneté mondiale.

Dans les curriculums du Canada, les normes et objectifs d'apprentissage varient selon la province ou le territoire et sont fortement marqués par une orientation nationaliste. Ce contexte éducatif peut rendre l'enseignement dans une perspective mondiale difficile, surtout quand les éducateurs essaient de promouvoir des valeurs de justice globale et un engagement envers celle-ci, tout en reconnaissant clairement les intérêts nationaux au sein des enjeux mondiaux.

Conseils pratiques pour développer la citoyenneté mondiale dans le cadre de la salle de classe

Même si l'éducation à la citoyenneté mondiale semble constituer une tâche insurmontable caractérisée par une série de problèmes, il existe des stratégies générales d'enseignement³ que les éducateurs peuvent utiliser en salle de classe pour engendrer une culture démocratique qui favorise la citoyenneté mondiale :

- **Éviter le climat de confrontation** : Éviter les activités qui encouragent l'attitude « nous contre eux » (p. ex., Blancs contre Noirs, riches contre pauvres, pays développés contre pays en développement).
- **Enseigner la complexité** : Mettre les élèves au défi de trouver des aspects positifs et négatifs. Éviter de présenter uniquement des images et des perspectives négatives et de faire des généralisations concernant de grands groupes de gens comme les Africains ou le monde en développement. Ces généralisations peuvent mener à des stéréotypes.
- **Aller au-delà de la charité** : Demander aux élèves de trouver des activités et des actions (autres que donner de l'argent) qui favorisent le changement en explorant les liens locaux et nationaux à des problématiques mondiales.

- **Favoriser la littérature critique** : Favoriser les compétences en pensée critique et la capacité de percevoir la complexité de chaque problématique. Éviter de simplifier à outrance les situations (p. ex., « Soit vous êtes avec nous, soit vous êtes contre nous »).
- **Adopter différents points de vue** : Demander aux élèves d'exprimer plusieurs points de vue sur un sujet donné, et encourager l'expression d'au moins deux perspectives. Demander aux élèves de choisir un point de vue autre que le leur et de l'explorer.
- **Promouvoir l'autoréflexion** : Encourager les apprenants à faire des liens entre eux-mêmes, leurs propres communautés et pays, et des enjeux mondiaux.
- **Favoriser la participation des apprenants** : Proposer des activités qui permettent aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris en menant des actions concrètes, en salle de classe et à l'extérieur de l'école.
- **Promouvoir l'exploration de l'identité complexe** : Mener des activités qui permettent aux élèves d'explorer et d'apprécier les nombreux groupes et communautés auxquels ils appartiennent (p. ex., race, religion, communauté locale, nations multiples, orientation sexuelle et ethnie) et d'y réfléchir de façon critique.
- **Faire des liens entre des questions locales, nationales et mondiales** : Encourager les élèves à trouver des liens entre des problèmes à l'échelon local (p. ex. l'école, le quartier) et des problématiques plus vastes à l'échelon national ou mondial.
- **Aller au-delà des sciences sociales** : L'éducation planétaire ne se limite pas aux sciences sociales. On peut encourager les apprenants de tous les niveaux à « penser à l'échelle planétaire » sur tous les sujets et dans toutes les matières. Pour les enseignants qui éprouvent de la difficulté à traiter les enjeux mondiaux avec des écoliers du primaire, le calendrier de la citoyenneté dans une perspective mondiale⁴ et la littérature publiée à l'échelle mondiale⁵ peuvent s'avérer des stratégies efficaces.
- **Ne pas fuir le débat** : Parfois, une aversion au conflit peut nous empêcher d'aborder des sujets qui risquent de provoquer le désaccord et le débat. On peut apprendre aux élèves à exprimer leur désaccord avec respect. Le désaccord et le débat respectueux sont des éléments sains d'une salle de classe – et d'une société! – démocratique.
- **Tirer parti des connaissances des apprenants** : La recherche suggère que les élèves de tous les âges – même ceux du primaire – sont exposés à des problèmes réels de la vie et veulent en apprendre davantage. Les faire parler de leurs connaissances sur des problématiques mondiales aide à les rapprocher de ces sujets.

- **Encourager l'apprentissage actif, fondé sur le questionnement** : Faire participer les élèves aux choix des sujets et des activités d'apprentissage; trouver des façons de favoriser la prise de décision démocratique en salle de classe et dans l'école.
- **Rechercher les aspects positifs** : Encourager les élèves à remarquer la force et les capacités des individus qu'ils examinent en photo. Leur rappeler que même lorsqu'ils se trouvent dans des situations difficiles, les gens demeurent dignes et capables, dotés de leurs propres aspirations et champs d'intérêt.

Conclusion

L'éducation à la citoyenneté mondiale transcende la matière scolaire et le niveau d'âge, offre de nouvelles possibilités intéressantes, accroît l'authenticité et enrichit les curriculums existants en rapprochant les élèves des thèmes réels de la vie du monde entier. En exposant les apprenants à des idées, des valeurs et des cultures différentes des leurs, les enseignants peuvent entretenir les valeurs universalistes de leurs élèves, ainsi que leur appréciation de la diversité humaine, de la justice sociale et de la planète elle-même. Le cercle d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté mondiale – explorer, réagir et passer à l'action – fournit aux apprenants des opportunités indéniables et signifiantes de devenir des citoyens responsables et compétents.

¹D. Desveaus et L. Guo, *Educating for global citizenship: A practical guide for schools in Atlantic Canada*, Toronto : UNICEF Canada, 2012.

²Open Space for Dialogue and Enquiry (OSDE) Methodology. <http://www.osdemethodology.org.uk>

³UNICEF Canada, *Educating for global citizenship: Through a children's rights lens*, 2012.

⁴Les droits de l'enfant au fil des mois, <http://www.unicef.ca/fr/personnel-enseignant/article/nos-ressources>

⁵L.A. Martin, L.A. Smolen, R.A. Oswald et J.L. Milam, « Preparing Students for Global Citizenship in the Twenty-First Century: Integrating Social Justice through Global Literature », *The Social Studies*, vol. 103, no 4 (2012), pp. 158-164.



Linyuan Guo

est la professeure responsable de la spécialisation en éducation planétaire à la Faculté d'éducation et l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI). Son enseignement et sa recherche sont centrés sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'internationalisation de la formation des enseignants, et sur l'éducation planétaire et comparée. liguo@upe.ca

L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA JUSTICE SOCIALE MONDIALE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Lynette Shultz, Université de l'Alberta

Dès le moment où les élèves posent le pied dans une des écoles diversifiées du Canada et se demandent si leurs salles de classe auront une place pour eux – une vraie place, qui prend en compte leurs histoires et leurs réalités physiques, culturelles, sociales, intellectuelles et spirituelles – il faut plus que de la bonne volonté de la part des enseignants pour que ces apprenants s'épanouissent. Si les élèves constatent qu'il n'y a pas de place pour l'ensemble de leurs histoires et de leurs réalités dans leurs espaces d'apprentissages et que ceux-ci constituent des espaces d'exclusion et de déni de reconnaissance, plus antidémocratiques qu'inclusifs ou démocratiques, ils deviennent des personnes partiellement-présentes et leurs relations sociales ainsi que leur apprentissage deviennent limités et partiels eux aussi. Dans cet article, j'avance que les enseignants qui ont préparé d'avance un cadre conceptuel pour la justice sociale mondiale peuvent réellement orienter leurs méthodes pédagogiques de façon à créer des espaces d'apprentissage où la diversité et la différence constituent des forces fondatrices de l'apprentissage et de l'établissement de relations qui s'y passent. Ces lieux d'apprentissages sont alors des endroits où la pleine humanité de tous les enfants est accueillie et soutenue.

Nos salles de classe comme fractales de la justice sociale mondiale

Les salles de classe rassemblent des enseignants et des élèves de divers milieux et classes sociales dans le but de s'adonner à la tâche de l'éducation, qui comprend aussi bien le processus de reproduction sociale que celui de transformation sociale. Les lois sur l'éducation et les programmes d'études font des énoncés optimistes qui favorisent l'image des salles de classe et des écoles comme des endroits qui reflètent et qui enseignent la démocratie. Il est vrai que les salles de classe reproduisent la démocratie, dans le sens où « les processus complexes de débats, de délibérations et d'échanges publics... sont contestés, contextualisés, invoqués et révoqués, attestés et contestés » (Benhabib 2008, p. 179). Dès leurs premières interactions, les enseignants et les enfants entreprennent de créer une certaine version de la démocratie, qui comprend les difficultés liées aux frontières et à l'appartenance, aux inclusions et aux exclusions et aux droits et aux libertés. Comment peut-on veiller à ce que cette initiation à la démocratie soit représentative de la diversité tout en traitant

des conflits et des délibérations nécessaires pour aborder les droits négatifs et positifs qui font partie de la justice? La perspective de la salle de classe comme une fractale de la justice sociale à l'échelle mondiale fournit aux enseignants un outil conceptuel leur permettant d'édifier une salle de classe plus démocratique. Le plus souvent, le terme fractale est utilisé en mathématiques et décrit une relation ou une situation en apparence irrégulière et aléatoire qui, lorsqu'on l'examine de plus près, se révèle être une copie détaillée d'un schéma plus grand qui se reproduit de façon régulière (Mandelbrot, 2004); ici, le terme procure un cadre conceptuel qui illustre bien les liens qu'on peut faire entre la salle de classe et la collectivité, et même entre la salle de classe et le monde. Dans toute salle de classe, les individus rassemblés sont arrivés avec des histoires, des cultures et des expériences de vie qui s'intègrent dans un modèle plus large d'histoires, de cultures et d'expériences de gens du monde entier. La salle de classe est une fractale des rapports humains à l'échelle mondiale et ainsi, réunit les dimensions « locales » et « mondiales », qui sont souvent considérées comme des sphères séparées et dichotomiques. Les intersections politiques, socioculturelles, économiques et environnementales de la vie des individus deviennent visibles dans les interactions quotidiennes qui ont lieu en salle de classe. Ceci peut survenir dans les expériences vécues des personnes présentes, ou se révéler par le biais des médias, du curriculum ou d'un engagement dans des enjeux communautaires, nationaux ou mondiaux. C'est à l'école que les enfants entrent en contact et en relation avec des gens qui ne font pas partie de leur famille ou de leur entourage culturel proche. Ces rencontres reproduiront-elles les modèles existants, ou y aura-t-il une transformation quelconque? Paulo Freire (1970) nous a rappelé que les écoles et les salles de classe ne peuvent jamais être des espaces neutres; soit elles reproduisent les structures et les relations sociales qui les entourent, soit elles les transforment. Ces processus peuvent se dérouler ouvertement grâce à des réflexions, ou peuvent être cachés derrière le silence et la normalisation des rapports sociaux dominants; peu importe le processus, un certain apprentissage a toujours lieu. Nous créons des fractales de la société dans nos salles de classe et quand les enseignants y perçoivent des manifestations d'injustice (sociale, économique ou environnementale), la nécessité d'introduire la pensée critique

et d'effectuer une intervention pédagogique devient apparente et urgente.

Cadre de travail pour l'éducation à la justice sociale mondiale et à la citoyenneté mondiale

Dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté mondiale, les efforts des éducateurs sont centrés en grande partie sur les façons dont le travail en salle de classe peut, et devrait, être rattaché au contexte mondial. Les approches envisagées doivent tenir compte des enjeux capitaux ainsi que des structures et des relations de pouvoir bien établies qui amènent un aspect « mondial » aux expériences vécues au niveau « local », et vice versa. Comment les enseignants peuvent-ils appuyer leurs élèves, et trouver un soutien pour leur propre travail, dans le contexte d'une mondialisation accélérée qui s'accompagne d'injustices structurelles qui nous concernent tous en raison de nos rôles respectifs dans l'histoire et dans les systèmes globaux (et mondialisés) de colonialisme, de patriarcat et d'impérialisme? Qui sont ceux dont la réalité « locale » est considérée « mondiale »? Qui sont ceux dont la vie « normale » s'impose comme étant « la norme »? Comment peut-il en être autrement? Les concepts d'éducation qui abordent ces questions et appuient les pédagogies critiques se regroupent autour des domaines suivants :

1) *Reformuler l'histoire et désapprendre la hiérarchie : décoloniser la justice sociale à l'échelle mondiale* (voir Abdi, 2012; Andreotti & de Sousa, 2011; Mignolo, 2011; Shultz, 2012).

Plusieurs des problèmes auxquels nous sommes confrontés aussi bien localement que mondialement reposent sur le principe voulant que certaines personnes soient plus méritantes ou plus pertinentes que d'autres. Les longues traditions de patriarcat, de colonialisme et d'impérialisme international nous ont appris à croire aux hiérarchies des connaissances, des cultures et des sexes. Les enseignants peuvent modifier ces hiérarchies en abordant le curriculum, la pédagogie et l'engagement communautaire de façon critique.

2) *La justice sociale et la redistribution, la reconnaissance réciproque, la représentation et la solidarité* (voir Fraser, 1997; 2009; Honneth, 1995; Sassen, 2007; Young, 2007; 2011).

De nombreux spécialistes de disciplines très

diversifiées ont contribué à l'élaboration d'un cadre pour une justice sociale mondiale qui aborde les enjeux clés de notre époque. Il est important de prendre conscience de la distribution des avantages et des fardeaux de la société, mais ceci requiert des processus qui reconnaissent la pleine humanité de tous les membres de la société. Ce constat conduira à une représentation beaucoup plus entière et démocratique de la population, ce qui donnera lieu à des institutions politiques et sociales qui servent tous les membres plutôt qu'une élite. Les élèves, même jeunes, accueillent favorablement le langage et les pratiques de justice sociale dans leur apprentissage et leurs rapports sociaux.

3) *Justice cognitive et connaissance en matière de citoyenneté* (voir de Sousa Santos, 2007; Odora Hoppers, 2009; Shultz & Kajner, 2013). Plusieurs spécialistes emploient les idées du domaine de la justice cognitive pour souligner l'importance de valoriser les connaissances que le colonialisme a ignorées ou rejetées. De Sousa Santos décrit la démarcation abyssale et dévastatrice, tracée par le colonialisme, qui a déclaré que toutes les connaissances et tous les détenteurs du savoir étaient d'origine européenne et que tous les gens des territoires colonisés (de « l'autre » côté de l'abysse) étaient des êtres ignorants, vides, sans-savoir et inférieurs. Cette démarcation abyssale continue d'être retracée par l'utilisation du langage et des processus de développement qui ont suivi la déclaration du gouvernement américain en 1948 affirmant que le « Nord » était développé et le « Sud » sous-développé, et qu'il revenait au « Nord » de développer le « Sud » (Truman, 1948). La tâche de l'éducation des citoyens ne doit pas simplement troubler l'écart abyssal, elle doit le démanteler complètement.

4) *La citoyenneté mondiale* (voir Abdi & Shultz, 2010; Andreotti & de Sousa, 2011; Shultz, Abdi & Richardson, 2011). Notre compréhension des interrelations entre les histoires et les rapports humains aux échelles nationale et mondiale nous mène à reconnaître la nécessité d'élargir certaines idées, certaines relations et certaines actions de citoyenneté au-delà des limites nationales ou locales. L'éducation à la citoyenneté mondiale pose les questions suivantes : De quelle connaissance du monde les élèves ont-ils besoin pour y vivre? Comment un citoyen du monde pourrait-il réagir aux enjeux qui existent aussi bien dans des contextes locaux qu'au-delà? Comment ce citoyen pourrait-il imaginer des relations internationales et des enjeux mondiaux en tenant compte de la justice cognitive, sociale, économique et environnementale, sans reproduire les liens hiérarchiques traditionnels fondés sur le patriarcat, le colonialisme ou l'impérialisme?

La justice sociale mondiale en salle de classe

Le temps que les enseignants qui s'apprentent à rencontrer leurs élèves passent à préparer un périple d'apprentissage axé sur la justice sociale mondiale n'est pas du temps perdu. En commençant par l'élaboration d'une solide carte conceptuelle de l'intersection des histoires et des enjeux qui créent des schémas d'inclusion, d'exclusion, de délimitation, et de droits et libertés, les enseignants peuvent se préparer à accueillir les membres de leur classe comme des citoyens à part entière, prêts à faire naître une fractale démocratique de justice sociale à l'échelle mondiale. Être médiateur de relations et d'imaginaires transformés au moyen de la justice sociale mondiale pourrait bien être la contribution la plus importante d'un enseignant.



Lynette Shultz

est codirectrice du Centre for Global Citizenship Education and Research de l'Université de l'Alberta, où elle est aussi professeure agrégée. Ses domaines de recherche et d'enseignement sont axés sur la justice sociale et la politique en matière d'éducation à l'échelle mondiale, l'éducation à la citoyenneté mondiale, le leadership et le changement social.

lushultz@ualberta.ca

Références bibliographiques

- Abdi, A. A. (dir.) (2012). *Decolonizing philosophies of education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Abdi, A. A., Shultz, L. (2010). (Re) imagining a shared future through education for social justice. *International Journal of Curriculum and Instruction*. Special Issue: Dialogue Among Civilization. VII (1), 128 -140.
- Andreotti, V. & de Souza, L.M. (dir.) (2011). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. London/New York, NY : Routledge.
- Benhabib, S. (2008). *Another cosmopolitanism. The Berkeley Tanner Lectures*. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press.
- De Sousa Santos, B. (dir.) (2007). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledges for a decent life*. New York, NY : Lexington Books.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the Postsocialist condition*. London, United Kingdom : Routledge.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY : Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Seabury Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflict*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mandelbrot, B. B. (2004). *Fractals and chaos*. Berlin, Germany : Springer.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham & London : Duke University Press.
- Odora Hoppers, C. (2009). From bandit colonialism to the modern triage society: Towards a moral and cognitive reconstruction of knowledge and citizenship. *International Journal of African Renaissance Studies*, 4(2), 168-180.
- Sassen, S. (dir.) (2007). *Deciphering the global: Its scales, spaces, and subjects*. London/New York : Routledge.
- Shultz, L. (2012). Decolonizing social justice education: From policy knowledge to citizenship action. Dans A. Abdi (dir.), *Decolonizing philosophies of education*. Rotterdam, The Netherlands : Sense Publishers.
- Shultz, L., Abdi, A., Richardson, G. (dir.) (2011). *Global citizenship education in post-secondary institutions: Theories, practices, policies*. New York, NY : Peter Lang.
- Shultz, L., Kajner, T. (2013). *Engaged scholarship: The politics of engagement and disengagement*. Rotterdam, The Netherlands : Sense Publishers.
- Truman, H. (1949). *The Avalon Project. 1949 Inaugural Speech*. Repéré à <http://www.yale.avalon/president/Truman.htm>.
- Young, I. (2007). *Global Challenges: War, self-determination, and responsibility for justice*. Cambridge, United Kingdom : Polity.
- Young, I. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press.

L'ÉDUCATION À LA DIMENSION MONDIALE DE LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉCOLES CANADIENNES : PORTRAIT DES SAVOIRS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Nadya Weber, Consultante en éducation
Mark Evans, Université de Toronto

Angela MacDonald, Université de Toronto
Leigh-Anne Ingram, Université de Montréal

À l'échelle planétaire, les systèmes d'éducation sont appelés à s'adapter à une interdépendance mondiale croissante et à s'interroger sur le sens que peut prendre la citoyenneté mondiale pour leurs élèves, leurs salles de classe, leurs écoles et leurs communautés. Il n'est pas surprenant de constater que l'éducation à la dimension mondiale de la citoyenneté est de plus en plus reconnue comme moyen important par lequel approfondir la compréhension globale du monde, stimuler la culture civique et préparer les jeunes à l'engagement citoyen dans un contexte universel. Malgré un intérêt grandissant pour l'éducation à la dimension mondiale de la citoyenneté, peu d'attention a été portée à l'examen d'objectifs appropriés dans le curriculum ou de méthodes pédagogiques prometteuses pour les salles de classe et les écoles canadiennes (Pike, 2008), ce qui donne lieu à des compréhensions divergentes et à de l'incertitude quant à ses fins et ses pratiques.

Notre équipe de recherche s'est penchée sur la question suivante : *De quelles manières et à quelles fins, dans trois milieux cosmopolites du Canada, les enseignants inculquent-ils la dimension mondiale de la citoyenneté dans des cadres scolaires traditionnels?*

Notre intention était de s'appuyer sur le petit nombre d'études dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de procurer un soutien qui profiterait aux éducateurs, aux concepteurs de curriculums, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs du domaine de l'éducation et aux décideurs politiques du Canada et d'ailleurs, qui cherchent à mieux comprendre les opportunités et les tensions associées à cet aspect relativement inexploré de l'éducation. À cette fin, nous avons consulté la littérature (voir Evans et coll., 2009) ainsi que quarante-huit enseignants du primaire et du secondaire de Halifax, de Toronto et de Vancouver. Tous les participants ont répondu à un sondage détaillé, puis un groupe restreint a été sélectionné, interviewé et observé en salle de classe.

Cadres de travail pour l'éducation à la dimension mondiale de la citoyenneté

Pour effectuer notre analyse, nous nous sommes basés sur trois cadres de travail très répandus dans la littérature et dans les



perspectives et pratiques de dix enseignants qui ont participé à notre étude pilote en Ontario (voir MacDonald et coll., 2010) : les objectifs d'apprentissage essentiels¹, les méthodes principales d'enseignement et d'apprentissage² et les orientations générales³. Notre cadre de travail pour les objectifs d'apprentissage met l'accent sur huit larges notions connexes associées à l'éducation citoyenne mondiale, soit : thèmes, structures et systèmes mondiaux; identité et appartenance dans une optique de conscience planétaire; croyances, valeurs et visions du monde diverses; droits et responsabilités; privilège, pouvoir, équité et justice sociale; enjeux mondiaux controversés; capacités essentielles liées à la culture civique; et action citoyenne éclairée et déterminée.

Le cadre de travail pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage met l'accent sur sept larges notions connexes, soit : éthos respectueux, inclusif et interactif en salle de classe et à l'école; approches interactives et indépendantes centrées sur l'apprenant et adaptées sur le plan culturel; tâches signifiantes; ressources d'apprentissages à dimension mondiale; stratégies de mesure et d'évaluation correspondant aux objectifs d'apprentissage; apprentissage expérientiel dans divers contextes; et l'enseignant comme modèle positif.

Enfin, nous avons examiné cinq perspectives vastes et nuancées (ou macro-orientations) associées à la dimension mondiale de la citoyenneté et qui reflétaient les préférences

en matière d'objectifs précis et de méthodes d'enseignement et d'apprentissage: préparation au marché international; apprentissage pour la conscience planétaire et l'interdépendance; promotion de savoirs et d'identités cosmopolites; développement de la littératie critique et de la responsabilité planétaire; et promotion de la compréhension profonde et de l'action citoyenne dans le but de réparer les injustices dans le monde. Ces cadres de travail ont fourni un outil conceptuel pour l'analyse des résultats de notre collecte de données et pour entamer une réflexion sur celles-ci.

Perspectives d'enseignants

Les objectifs d'apprentissage des enseignants qui ont participé au sondage étaient nombreux et variés. Les plus saillants avaient trait aux enjeux mondiaux, à l'engagement citoyen et à l'appartenance, et aux responsabilités au sein de la collectivité. Moins d'importance a été accordée aux objectifs en lien avec l'apprentissage du partage du pouvoir, de l'équité et de la justice sociale, de la résolution de conflit et des sujets controversés. De façon similaire, les enseignants des trois régions métropolitaines canadiennes ont mentionné de très nombreuses méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les plus répandues étaient celles qui mettaient au premier plan l'utilisation de ressources d'intérêt international, le développement d'une culture interactive et respectueuse en salle de classe, et la création d'opportunités d'apprentissage pour l'ensemble de l'école, dépassant les murs de la salle de classe pour s'étendre à la

communauté. Peu d'enseignants ont souligné l'emploi de tâches signifiantes ou d'évaluation authentique, qui sont pourtant des méthodes fondamentales dans la littérature.

Bien que les objectifs et les pratiques des répondants des trois régions reflétaient une grande variété d'orientations personnelles, nous avons décelé une tendance dominante pour « l'apprentissage en vue de la conscience planétaire » (Evans et coll., 2009). Moins d'importance a été accordée à l'apprentissage des différences, à la traversée des conflits et à la critique sociale. En effet, les enseignants interrogés pour notre étude inclinaient à aborder les thèmes et enjeux mondiaux sous l'angle de la conscience planétaire plutôt que sous les angles de l'identité personnelle, du pouvoir, de l'équité ou de la justice sociale. La recherche a aussi révélé différents facteurs qui semblaient orienter les intentions des enseignants et les façons dont ils choisissaient d'enseigner la dimension mondiale de la citoyenneté. Les changements perpétuels au contexte politique, les politiques provinciales et territoriales en matière de curriculum ainsi que l'environnement scolaire comme milieu de travail (par exemple la charge de travail, le manque de soutien à l'apprentissage professionnel, les processus décisionnels) ont semblé affecter directement les pratiques et les objectifs des répondants. Ces derniers ont également indiqué que des facteurs personnels (comme les antécédents culturels, les croyances religieuses ou le sexe) influençaient leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Conclusion

Cette étude soulève de nombreuses questions sur l'éducation à la dimension mondiale de la citoyenneté. Les objectifs d'apprentissage qui y sont reliés sont convaincants, mais un niveau considérable d'incertitude demeure quant aux objectifs qui devraient être considérés comme prioritaires. Reste également la question de la

sélection et de l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. À en juger par la difficulté qu'éprouvaient les répondants à saisir l'étendue et la profondeur des objectifs d'apprentissage associés à la citoyenneté mondiale, il paraît évident qu'il existe une ambiguïté et une incohérence, dans les instructions concernant l'éducation à la citoyenneté mondiale, entre l'intention et la mise en pratique. Dans ce qu'ont rapporté les enseignants au sujet de leurs savoirs et pratiques, la complexité et l'incertitude liées aux objectifs et aux méthodes portent à se demander quels types d'apprentissage sont priorités et lesquels sont ignorés ou réduits au silence. Pour préparer l'avenir, il est important d'accorder davantage de soutien à l'élaboration du curriculum, aux instructions sur l'enseignement et au perfectionnement professionnel ainsi qu'à des recherches complémentaires afin de mieux comprendre les complexités et les défis pratiques associés à cette dimension émergente, mais critique, de l'éducation.

¹Parmi les références relatives aux objectifs d'apprentissage essentiels figurent : Andreotti, 2006; Banks, 2008; Davies, Harber et Yamashita, 2004; Mundy et coll., 2007; Peters, Britton et Blee, 2008; Richardson, 2004; Selby et Pike, 2000.

²Parmi les références relatives aux principales méthodes d'enseignement et d'apprentissage figurent : Banks, 2008; Larsen et coll., 2008; Merryfield, 1998; OXFAM, 2006; Pike et Selby, 2000.

³Parmi les références relatives aux orientations générales figurent : Andreotti, 2006; Gaudelli, 2003; Merryfield, 1998; Mundy et coll., 2007; OXFAM, 2006; Pike et Selby, 2000; Richardson, 2004.

Références bibliographiques

- Abdi, A., & Shultz, L. (dir.) (2008). *Educating for human rights and global citizenship*. New York, NY : SUNY Press.
- Andreotti, V. (2006). Soft vs. critical global citizenship education. *Policy and practice: A development education review*, 3, 40-51.
- Banks, J. (2008) Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Davies, L., Harber, C., & Yamashita, L. (2004). *The needs of teachers and learners in global citizenship. Report of DFID funded project*, Birmingham, UK : Centre for International Education and Research.
- Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A. & Weber, N. (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2) 16-34.
- Gaudelli, W. (2003) World class: Teaching and learning in global times. New York, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion. Dans J. Banks (dir.) Diversity and citizenship education: Global perspectives (p. 127-158). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Larsen, M., Rosati, D., Sheik, J., & Tamasi, M. (2008). Act! Active citizens today: Global citizenship for local schools. Dans University of Western Ontario's Faculty of Education, Thames Valley District School Board & Free the Children (dir.), London, Canada : Canadian International Development Agency.
- Merryfield, M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Study of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*. 26(3) 342-378.
- Mundy, K., Manion, C., Masemann, V., & Haggerty, M. (2007). *Charting global education in Canada's elementary schools: Provincial, district and school level perspectives*. Toronto, Canada : OISE/ University of Toronto & UNICEF Canada.
- Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools* (Vol. Booklet). London, United Kingdom : Oxfam.
- Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (dir.). (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands : Sense Publishers.
- Richardson, G. (2004). Global education and the challenge of globalization. Dans A. Sears, A. & I. Wright (dir.). *Challenges and prospects in Canadian social studies* (p. 138-149).
- Selby, D., & Pike, G. (2000). Civil global education: Relevant learning for the Twenty-First Century. *Convergence, XXXIII* (1-2), 138-149.

Nadya Weber est conseillère pédagogique et détient un doctorat en éducation des adultes et développement des collectivités de l'IEPO (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto). Ses recherches portent sur l'éducation à la dimension mondiale de la citoyenneté et le théâtre populaire. nadyaamweber@gmail.com

Mark Evans est chargé d'enseignement senior au Département des programmes d'étude et ancien vice-doyen de l'éducation des adultes à l'IEPO (Université de Toronto). Ses recherches et son enseignement sont centrés surtout sur l'éducation citoyenne et la formation à l'enseignement. Il a aussi participé à diverses initiatives de réforme de l'éducation aux échelons local et international. mark.evans@utoronto.ca

Angela MacDonald est enseignante et chercheuse. Ses intérêts portent sur la pratique réflexive et les identités politiques. Son doctorat de l'IEPO (Université de Toronto) était consacré à la citoyenneté démocratique mondiale critique et à l'enseignement de sujets controversés au Canada. angela.macdonald@utoronto.ca

Leigh-Anne Ingram détient un doctorat de l'IEPO (Université de Toronto). Ses recherches, son enseignement et son travail de consultante explorent l'égalité entre les sexes, la diversité ethnoculturelle et la citoyenneté mondiale dans le domaine de l'éducation. leighing@hotmail.com

AVOIR FOI DANS L'ÉDUCATION CITOYENNE

Alan Sears, Université du Nouveau-Brunswick

L'une des caractéristiques principales de la mondialisation est l'augmentation de la mobilité, avec en corollaire la diversification des sociétés du monde entier. Une composante importante de ce phénomène est la rencontre de membres de différentes religions et de gens sans religion dans des espaces civiques communs, où l'on s'attend à ce qu'ils agissent ensemble pour façonner le bien collectif. Partout au monde, des citoyens religieux veulent conserver leur foi et, comme croyants, participer pleinement à la vie civique.

La diversité religieuse n'est pas chose nouvelle au Canada, mais la mondialisation en a augmenté l'ampleur et la profondeur. Il n'est pas nécessaire de croire pour être un bon citoyen, mais la littératie religieuse représente une composante clé de la citoyenneté effective aux échelons local, national et mondial, et doit faire partie des objectifs d'une éducation citoyenne complète.

Au milieu des années 1990, la journaliste canadienne Lois Sweet (1997) a mené une enquête d'un an sur la place de la religion dans les établissements scolaires du Canada. Sa recherche a révélé que ce sujet d'étude était presque entièrement absent des salles de classe des écoles publiques canadiennes. Il en va de même aux États-Unis et en France, où la réflexion profonde et critique de la religion et des idées religieuses est presque inexistante dans les écoles (Hunter-Henin, 2011; Noddings, 2008).

Les éducateurs ont des préoccupations réelles et bien fondées concernant les dangers d'étudier la religion. Ce domaine complexe fait l'objet de contestations et, dans les démocraties occidentales, les enseignants tendent à être des gens résolument laïques avec peu ou pas de connaissances des religions et des idées religieuses. Comme l'indiquent clairement John Micklethwait et Adrian Wooldridge (2009), de nombreux Occidentaux s'attendent à ce que la religion sombre dans l'oubli, alors il paraît sensé d'ignorer la question en éducation comme dans les autres sphères de la politique publique.

Pourtant, la religion demeure une réalité importante dans la vie des individus et des collectivités – y compris dans les démocraties séculières. Comme le souligne Myriam Hunter-Henin (2011), « les sociétés multiculturelles

d'Europe de l'Ouest ont toutes été confrontées aux défis de répondre aux demandes des communautés religieuses minoritaires » (p. 1).

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles ce sujet devrait faire partie intégrante de l'éducation citoyenne. Premièrement, il est impossible de comprendre le monde d'aujourd'hui ou les peuples qui le composent sans avoir de connaissances en matière de religion et d'idées religieuses. Il est curieux de constater que nous n'avons aucun mal à étudier la religion comme une influence formatrice considérable des sociétés historiques – surtout les sociétés anciennes –, mais que nous ne tenons pratiquement pas compte de son influence dans le monde d'aujourd'hui. Par exemple, aucun enseignant ne penserait à donner un cours sur l'Égypte ancienne sans parler des pyramides ou des autres symboles et idées essentiellement religieux. De même, une étude de la Grèce ou de Rome semblerait incomplète sans considération du rôle de la religion dans la vie politique et sociale (Sears & Christou, 2011).

Tout comme il n'est pas possible de comprendre les sociétés historiques sans égard à la religion et aux influences religieuses, il est impossible de s'expliquer le Canada moderne ou le monde sans ces mêmes réflexions. Faute d'espace, nous ne pouvons présenter ici une énumération exhaustive des effets de la religion sur les aspects institutionnel, social et politique de la vie au Canada; un seul exemple devra donc suffire. Dans notre pays, la scolarisation a été et continue d'être liée à la religion. Trois provinces canadiennes financent des systèmes scolaires catholiques romains et plusieurs autres provinces subventionnent au moins en partie des écoles confessionnelles privées. « La place de la religion dans les établissements scolaires est un point chaud qui suscite débats et conflits depuis le début de l'histoire du Canada » (McDonough, Memon & Mintz, 2013, p. 2). Ce fut un des aspects clés des négociations entourant la Confédération, et des modifications constitutionnelles relativement récentes liées au financement public des systèmes scolaires au Québec et à Terre-Neuve ont provoqué beaucoup de controverse. Encore plus récemment, la question d'étendre le financement public aux écoles confessionnelles est devenue un enjeu central dans une élection provinciale en Ontario. On ne peut pas comprendre le Canada dans sa globalité sans connaître quelque chose de

la fonction de la religion dans son édification.

De façon similaire, dans de nombreuses régions du monde ce sont des organisations et des institutions religieuses qui ont fait naître des institutions publiques dans le secteur des services à la personne comme les écoles, les hôpitaux et les agences de services sociaux. Dans plusieurs cas, ces organisations gardent une influence directe, et quand ce n'est pas le cas, les structures d'origine et les valeurs sous-jacentes orientent encore les politiques et pratiques actuelles. Afin de réellement comprendre ces importantes institutions publiques, d'y travailler et de les orienter, les citoyens doivent reconnaître le rôle que la religion et les idées religieuses ont joué, et continuent de jouer, dans leur édification.

La religion joue un rôle prépondérant dans la politique publique et les activités internationales de nombreux pays et d'organisations de la société civile de plusieurs régions du globe. On ne peut pas espérer devenir un véritable citoyen du monde sans avoir une certaine compréhension de la manière dont les idées religieuses et les visions du monde établissent le contexte de citoyenneté dans ces endroits.

Il est tout aussi important de comprendre comment la religion dynamise la vie et l'engagement civique des membres de la collectivité. Une croyance répandue veut qu'elle soit presque une force négative dans la vie publique; pour citer Christopher Hitchens (2007), elle « empoisonne tout ». Bien sûr, c'est tout simplement faux. Plusieurs acteurs clés dans l'extension des droits et dans le façonnement positif de la démocratie ont été motivés par leurs convictions religieuses. Prenons comme exemple le premier ministre britannique William Wilberforce, opposant à la traite des esclaves, et Nellie McClung, militante canadienne pour les droits des femmes. Bien entendu, des figures plus contemporaines comme Mahatma Gandhi

en Inde, Martin Luther King, Jr. aux États-Unis, Desmond Tutu en Afrique du Sud et le dalaï-lama du Tibet ont aussi été poussés à agir avant tout par leur foi. Dans la foulée de cette tradition, un musulman canadien de notre temps soutient que c'est justement en gardant leur foi, et en se prononçant et en agissant depuis cette position, que les musulmans peuvent « devenir des cadeaux et des questions pour [leurs] concitoyens... [Ils peuvent] mettre leurs concitoyens au défi, dans un sens positif » (Ahmed 2013, p. 151).

Un examen récent des écoles confessionnelles de diverses traditions religieuses du Canada indique qu'un grand nombre d'entre elles « prennent généralement au sérieux leur responsabilité de fournir aux élèves une formation générale de qualité, un enseignement confessionnel sérieux, et une éducation qui convient à la citoyenneté dans une démocratie multiculturelle » (McDonough, Memon & Mintz 2013, p. 17, en italique dans l'original). Si les écoles confessionnelles relèvent le défi de préparer les citoyens à l'engagement dans des espaces civiques diversifiés sur le plan religieux, les écoles publiques peuvent-elles se permettre d'en faire moins?



Alan Sears est professeur en pédagogie des sciences sociales à l'Université du Nouveau-Brunswick au Canada. Sa recherche et ses écrits ont porté sur les sciences sociales, l'éducation citoyenne et l'enseignement de l'histoire. Il est rédacteur en chef adjoint pour la revue *Citizenship Teaching and Learning*.
asears@unb.ca

Références bibliographiques

Ahmed, A. (2013). *London Islamic school: Millstone or milestone*. Dans G. P. McDonough, N. A. Memon & A. I. Mintz (dir.), *Discipline devotion and dissent: Jewish, Catholic, and Islamic schooling in Canada* (p. 145-168). Waterloo, Canada : Wilfrid Laurier University Press.

Hitchens, C. (2007). *God is not great: How religion poisons everything*. Toronto :

McClelland & Stewart.

Hunter-Henin, M. (dir.) (2011). *Law, religious freedoms and education in Europe* (Vol. 5). Farnham, United Kingdom : Ashgate.

McDonough, G. P., Memon, N. A., & Mintz, A. I. (dir.) (2013). *Discipline devotion and dissent: Jewish, Catholic, and Islamic schooling in Canada*. Waterloo,

Canada : Wilfrid Laurier University Press.

Micklethwait, J., & Wooldridge, A. (2009). *God is back: How the global revival of faith is changing the world*. New York, NY : The Penguin Press.

Noddings, N. (2008). The new outspoken atheism and education. *Harvard Educational Review*, 78(2), 369-390.

Sears, A., & Christou, T. (2011). Religion and education. Dans J. Arthur & A. Peterson (dir.), *The Routledge companion to education* (p. 341-349). London, United Kingdom : Routledge.

Sweet, L. (1997). *God in the classroom: the controversial issue of religion in Canada's schools*. Toronto, Canada : McClelland & Stewart.

ENTRER EN RELATION AVEC L'AUTRE : LEÇONS TIRÉES DE LA PARABOLE LES AVEUGLES ET L'ÉLÉPHANT

Paul Tarc, Université Western

Les conditions dynamiques du contexte actuel de mondialisation ont ranimé des initiatives d'éducation planétaire. L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) en constitue la dernière version, une variante particulièrement bien adaptée à la grande envergure et la vive intensité des interactions, des flux et des affiliations transnationaux. Les slogans « enseigner dans une perspective mondiale », favoriser « la prise de conscience et la responsabilité mondiales » des apprenants et « penser mondialement et agir localement » témoignent des volontés convergentes de cultiver la « citoyenneté mondiale » au moyen de l'éducation. Cependant, l'opportunisme grandissant des formes d'internationalisation de plus en plus compétitives et axées sur le marché complique les objectifs idéalistes de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les gouvernements d'États, les multinationales et les universités reconnaissent tous l'importance de l'internationalisation comme un moyen de demeurer visibles et compétitifs dans le contexte d'une « économie du savoir » mondiale. Pour leur part, les étudiants et les parents (de classe moyenne) comprennent que l'éducation planétaire peut constituer un avantage concurrentiel dans la connexion études-carrière. En ce sens, l'expérience et les compétences acquises à l'étranger sont devenues des sortes de capital cosmopolite (Tarc, 2009; Weenink, 2009). Par ailleurs, de nombreux défenseurs de l'ECM insistent sur son caractère orienté vers l'éthique et la « justice sociale » (Oxfam, 2006), par opposition à ses usages plus axés sur l'entreprise ou plus pragmatiques.

Dans ces débats de haut niveau sur l'ECM, il arrive que l'on perde de vue les processus intérieurs, la dynamique sociale et les défis pédagogiques de *l'apprentissage malgré les différences* – le noyau pédagogique de l'éducation planétaire. En effet, on tient parfois pour acquis que « l'apprentissage » résulte de la mise en œuvre d'un curriculum d'ECM en salle de classe ou de « l'expérience internationale » d'un individu. Les difficultés associées à la simple acceptation des différences, sans parler d'un apprentissage transformateur, sont souvent occultées. Je pense que les étudiants d'éducation planétaire doivent absolument prendre conscience des difficultés et des obstacles inhérents à la prise en compte de la différence dans notre monde asymétrique. Cet entendement améliorerait peut-être leur capacité à aller au-delà des formes superficielles de rencontre et d'apprentissage.

Il y a un récit didactique que je trouve utile pour introduire et examiner de telles difficultés avec mes enseignants en formation, en temps opportun et de manière accessible : il s'agit de la parabole *Les aveugles et l'éléphant*. Un certain nombre de sociétés orientales se targuent d'en être le lieu d'origine. John Saxe (1878) a consigné la version ci-dessous :

Les aveugles et l'éléphant

Six hommes du Hindoustan, très enclins à parfaire leurs connaissances, allèrent voir un éléphant (bien que tous fussent aveugles) afin que chacun, en l'observant, puisse satisfaire sa curiosité.

Le *premier* s'approcha de l'éléphant et perdit pied, alla buter contre son flanc large et robuste. Il s'exclama aussitôt : « Mon Dieu! Mais l'éléphant ressemble beaucoup à un mur! »

Le *second*, palpant une défense, s'écria : « Ho! Qu'est-ce que cet objet si rond, si lisse et si pointu? Il ne fait aucun doute que cet éléphant extraordinaire ressemble beaucoup à une lance! »

Le *troisième* s'avança vers l'éléphant et, saisissant par inadvertance la trompe qui se tortillait, s'écria sans hésitation : « Je vois que l'éléphant ressemble beaucoup à un serpent! »

Le *quatrième*, de sa main fébrile, se mit à palper le genou. « De toute évidence, dit-il, cet animal fabuleux ressemble à un arbre! »

Le *cinquième* toucha par hasard à l'oreille et dit : « Même le plus aveugle des hommes peut dire à quoi ressemble le plus l'éléphant; nul ne peut me prouver le contraire, ce magnifique éléphant ressemble à un éventail! »

Le *sixième* commença tout juste à tâter l'animal, la queue qui se balançait lui tomba dans la main. « Je vois, dit-il, que l'éléphant ressemble beaucoup à une corde! »

Ainsi, ces hommes du Hindoustan discutèrent longuement, chacun faisant

valoir son opinion avec force et fermeté. Même si chacun avait partiellement raison, tous étaient dans l'erreur.

MORALE

Trop souvent dans les guerres théologiques,
Les parties en conflit, je crois,
Vocifèrent dans la plus totale ignorance
De ce que veulent dire leurs opposants,
Et palabrent à n'en plus finir sur un éléphant
Qu'aucune d'entre elles n'a jamais vu!

[Traduction]

Cette vieille parabole comporte plusieurs leçons. Dans un sens large, l'éléphant représente le monde extérieur ou « la réalité ». La cécité qui marque l'existence de ces sujets laisse entendre que les êtres humains n'ont pas accès à la réalité tout entière. Dans un sens littéral, le récit suggère que la compréhension du monde que développe un individu dépend de sa position et de la « partie » de la réalité avec laquelle il est en contact. Ce constat épistémologique constitue un des objectifs clés de l'ECM. Bien sûr, compte tenu du dénouement de l'histoire, nous apprenons aussi que, malgré notre incapacité à percevoir le tout ou à capter ce que quelqu'un d'autre voit de son point de vue distinct, nous avons tendance à nous accrocher à notre propre compréhension limitée et à dépenser notre énergie à convaincre les autres de la validité de notre interprétation de la réalité, plutôt que d'essayer d'apprendre quelque chose des réalités vécues par des gens situés autrement que nous. Bien que cette version mentionne explicitement les « guerres théologiques » comme étant la question controversée au sujet de laquelle les « ignorants vocifèrent », la morale peut facilement dépasser toute idéologie ou manière de savoir.

Dans mes cours, je demande à mes étudiants de réfléchir à des façons de résoudre le dilemme des aveugles. Certains soulignent la nécessité « d'écouter attentivement » dans une rencontre interculturelle. D'autres suggèrent que les hommes modifient leur position pour toucher à l'éléphant, ce qui laisse entendre que le meilleur moyen d'arriver à la compréhension interculturelle consiste à s'éloigner de sa propre situation pour

expérimenter la vie dans un contexte étranger. Manifestement, ce sont de bonnes suggestions, conformes aux principes fondamentaux de l'éducation planétaire. J'encourage tout de même mes étudiants à considérer qu'il n'est peut-être pas aussi facile d'arriver à une compréhension interculturelle et que « l'ignorance » peut s'avérer difficile à écarter. Ailleurs (Tarc, sous presse), j'ai élargi la parabole pour mettre en lumière une série de difficultés phénoménologiques, linguistiques, structurelles (socioéconomiques) et psychiques qui nuisent à l'objectif de « voir le monde avec les yeux d'autrui ». Par exemple, nous pourrions constater qu'en réalité, les règles du jeu régissant la mobilité, l'échange et, ultimement, la compréhension interculturelle ne sont pas équitables.

Nos relations avec les gens situés autrement que nous sont affectées par des facteurs sociaux et politico-économiques d'hier et d'aujourd'hui. Des forces extérieures, comme l'écart entre les riches et les pauvres ou le pouvoir idéologique des images véhiculées par les médias dominants, constituent un ensemble d'obstacles externes. Mais des forces internes, psychiques, en constituent un autre. C'est le domaine des « savoirs difficiles » (Britzman, 1998), dans lequel une meilleure connaissance du monde qui nous entoure risque de révéler une partie bien enracinée de soi. En discutant de la parabole et en l'élargissant, les professeurs et leurs étudiants peuvent arriver à identifier la complexité et les défis associés à l'apprentissage malgré les différences. Ces nouvelles perspectives peuvent aussi mener à des relations interculturelles plus vraies et durables dans ce monde interdépendant et asymétrique. Personnellement, l'élargissement et l'analyse du conte Les aveugles et l'éléphant me fournissent des points d'entrée pour aborder les limites et les possibilités de l'apprentissage interculturel. J'ai l'impression que sans un tel examen critique, l'ECM ne favorise pas la capacité des apprenants à entrer en relation avec l'autre. Je pense que la parabole peut servir à d'autres professeurs et étudiants comme point d'entrée et catalyseur d'une telle analyse.



Paul Tarc est professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université Western. Ses sujets de recherche et ses initiatives ayant trait aux modes d'éducation progressistes et analytiques sont exprimés dans des théories « post-éclairées » de la connaissance, de la représentation, de la subjectivité et de la pédagogie. Il a enseigné de la maternelle à la 12^e année dans des écoles d'Amérique du Sud, d'Asie du Sud-Est et de l'Ontario.
ptarc2@uwo.ca

Références bibliographiques

Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany : State University of New York Press.

Oxfam (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London, United Kingdom: Oxfam. Repéré à

<http://www.oxfam.org.uk/education/gcl/>

Saxe, J. (1878). The Blind Men and the Elephant. Dans W. J. Linton (ed.), *Poetry of America: Selections from one hundred American poets from 1776 to 1876* (pp. 150-152). London, United Kingdom : George Bell & Sons.

Tarc, P. (2013). *International education in global times: Engaging the pedagogic*. New York, NY : Peter Lang.

Tarc, P. (2009). *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*. New York : Peter Lang.

Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalized world. *Sociology*, 42(6), 1089-1106.

VERS UNE CITOYENNETÉ MONDIALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'ÉTUDES SOCIALES : UNE STRATÉGIE POUR FAVORISER LE DIALOGUE INTERCULTUREL

Laura A. Thompson, Université Acadia

Depuis le début du 20^e siècle le concept de citoyenneté joue un rôle important en matière de l'enseignement des études sociales (Reid, Gill & Sears, 2010; Richardson, 2002). La raison d'être des études sociales demeure le développement de « bons citoyens » (Sears, 2004; Shields & Ramsay, 2004) ainsi que le développement d'une culture de citoyenneté « responsable » et « active », y compris l'ouverture d'esprit et la reconnaissance des différences (Gérin-Lajoie, 2006; Peck, Thompson, Chareka, Joshee & Sears, 2010). D'après le National Council for the Social Studies (2008), le but ultime des études sociales est le suivant : « Social studies programs prepare students to identify, understand, and work to solve the challenges facing our diverse nation in an increasingly interdependent world ». Dans le contexte canadien, bien que chaque province et territoire mène son propre dossier en éducation, la vision de l'éducation à la citoyenneté consiste à favoriser le développement citoyen des jeunes de la maternelle à la douzième année.

En effet, au cœur de la vision de divers programmes d'études sociales au Canada, on trouve le renforcement des perspectives locales, régionales, nationales et internationales dans le cadre d'une société démocratique. À titre d'exemple, dans l'est canadien, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, soutient que les études sociales doivent être axées sur le développement d'une citoyenneté à la fois nationale et internationale : « The knowledge, skills, and attitudes developed through the Social Studies curriculum empower students to be informed, responsible citizens of Canada and the world and through participation in the democratic process to improve society » (CAMEF, 1999, pp. 1-2). Dans l'ouest canadien, le programme d'études sociales de l'Alberta « fait la promotion d'un sentiment d'appartenance et d'acceptation chez les élèves dans leur engagement en tant que citoyens actifs et responsables aux niveaux local, communautaire, provincial, national et à l'échelle planétaire » (Alberta Education, 2006, p. 1). En Ontario, la citoyenneté responsable et le pluralisme sous-entendent la raison d'être de ses programmes-cadres en études sociales et en histoire et géographie : « L'étude proposée [...] favorisera l'acquisition du sens civique afin qu'elle ou il puisse assumer ses responsabilités de citoyenne et citoyen dans une société pluraliste et en constante évolution » (Ontario Education, 2004, p. 3).

De plus, étant donnée la diversité grandissante de notre société et de nos salles de classes, les éducatrices et éducateurs sont appelés à créer de nouvelles pédagogies et initiatives en curriculum qui font la promotion de la cohésion sociale, des identités individuelles et collectives ainsi que d'un sens d'appartenance et de citoyenneté à l'échelle mondiale (Gérin-Lajoie, 2006; Merryfield & Subedi, 2006; Richardson, 2006). Quel est le rôle du perfectionnement professionnel du personnel enseignant dans le développement de ses connaissances et compétences en ce qui a trait aux perspectives globales dans une société pluraliste ?

Il est à propos d'examiner la complexité de cette perspective globale sous l'angle de dialogue interculturel et de citoyenneté mondiale par les politiques éducatives et des occasions offertes pour le développement professionnel. Une expérience professionnelle ayant trait à la citoyenneté mondiale et au dialogue interculturel, tout en proposant aux enseignantes et enseignants une façon stimulante d'apprendre et de se ressourcer, est le Transatlantic Outreach Program (TOP). TOP est offert par le Goethe-Institut (GI) qui est, « au niveau international, la plus importante institution culturelle de la République Fédérale d'Allemagne » (2013).

Le Goethe-Institut de Washington, DC organise et soutient plusieurs programmes pédagogiques dont TOP, un voyage-études destinés aux spécialistes en études sociales aux États-Unis et au Canada.¹ Ce programme d'études qui a lieu en Allemagne à chaque été a pour but d'aider les enseignantes et enseignants (de la maternelle à la 12^e année) à mieux comprendre divers aspects actuels de la vie socioculturelle, historique, politique et économique de l'Allemagne ainsi que de promouvoir un dialogue interculturel soulignant l'importance de développer chez les élèves un sens de citoyenneté mondiale et d'appartenance globale dans une société démocratique. Bref, il s'agit d'un programme riche en apprentissage qui donne un aperçu de la diversité des perspectives nationales et internationales en ce qui concerne les concepts interreliés (et contestés) de citoyenneté, d'identité et de communauté.

En particulier, ce que j'ai apprécié lors de mon séjour en Allemagne en juillet 2010, c'était la diversité des expériences et des points de vue des enseignantes et enseignants américains car ces dernières et derniers, aussi soucieuses et

soucieux de l'éducation publique, la pédagogie et l'interculturalité que moi, m'ont fort impressionnée par leurs connaissances, leur dévouement, et leur enthousiasme pour une véritable promotion de l'ouverture à la diversité.² J'ai non seulement remis en question mes perceptions des cultures et sociétés américaines et allemandes, mais j'ai pu m'inspirer des compétences et du pluralisme d'idées de mes collègues américains et européens dans un processus de dialogue interculturel qui me motivait à réfléchir sur ma pratique et à explorer des pistes pédagogiques qui pourraient refléter la complexité d'une perspective globale.³

Comme enseignante francophone du Canada, j'ai vécu des expériences riches en découvertes grâce au Transatlantic Outreach Program du Goethe-Institut et j'en suis très reconnaissante. Mentionnons le séjour à Berlin et les visites, entre autres, des écoles,⁴ des organismes non gouvernementaux ainsi que notre visite de la Bibliothèque Internationale pour la Jeunesse à Munich.⁵ J'ai tellement été touchée par l'idéal de Jella Lepman, fondatrice de la *Internationale Jugendbibliothek München* suite à la Seconde Guerre mondiale : développer la compréhension internationale à travers la littérature pour enfants et créer un espace sûr pour permettre un dialogue interculturel. À mon retour, j'ai créé un cours « Teaching Social Studies with Children's Literature » afin d'appuyer le projet politique, pédagogique et culturel de Mme Lepman et de viser à mieux faire comprendre les diverses visions du monde en proposant maintes possibilités de dialoguer et d'écouter.

Le développement de perspectives multiples et internationales qu'offre le séjour-études en Allemagne à ses participants reflète un processus de perfectionnement professionnel qui aide

les enseignantes et enseignants à devenir des citoyennes et citoyens mieux informés, plus critiques et plus engagés au sein d'une société et d'une profession à laquelle ils et elles aimeraient contribuer. Pour favoriser le développement d'une perspective globale chez les enseignantes et enseignants d'études sociales, quoi de mieux de participer au Transatlantic Outreach Program, voyage d'études estival en Allemagne.

¹Le Goethe-Institut à Washington, DC coordonne les programmes pédagogiques pour l'Amérique du Nord. Si vous désirez participer au TOP, veuillez consulter http://www.goethe.de/ins/us/lp/prj/top/enindex.htm?wt_sc=top

²TOP offre six séjours d'études chaque été. Lors de notre séjour, nous étions 16 participantes et participants, tous leaders en études sociales dans notre école, conseil scolaire et communauté, provenant de Chicago, New York, Miami, Minneapolis, entre autres. Nous étions deux enseignantes du Canada.

³Parmi les thèmes abordés dans le cadre du séjour en Allemagne, mentionnons l'environnement, l'économie, l'histoire (y compris une visite dans les camps de concentration), la culture, la religion et l'immigration, pour discuter d'enjeux d'intérêt commun pour les enseignants et les partenaires d'Allemagne.

⁴Dans l'État de la Bavière (Bavaria), les élèves de l'élémentaire et du secondaire vont à l'école jusqu'à la fin juillet. Donc, nous avons pu profiter de deux visites scolaires à l'extérieur de Munich.

⁵Voir http://www.toponline.org/news/top_newsletter_s11.pdf pour un article intitulé « Building Bridges of Intercultural Understanding: The International Youth Library » (Thompson, 2011).



Laura A. Thompson

Franco-Sudburoise d'origine acadienne néo-écossaise, est pédagogue et professeure en éducation à la citoyenneté à l'Université Acadia depuis 2008. Spécialiste en éducation francophone en milieu minoritaire et en études du curriculum, elle mène plusieurs recherches sur les questions d'interculturalité, d'identité et de citoyenneté au Canada.

laura.thompson@acadiau.ca

Références bibliographiques

Alberta Education. Curriculum Branch. (2006). Études sociales: de la maternelle à la douzième année. Récupéré de <http://education.alberta.ca/media/606353/sixieme.pdf>

Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) (1999). Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/publications/curric/social.pdf>

Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7. Récupéré de http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXIV_1.pdf

Goethe-Institut (2013). *Bienvenue au Goethe-Institut*. Récupéré de <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/uun/fr/index.htm>

Merryfield, M.M. & Subedi, B. (2006).

Decolonizing the mind for world-centered global education. Dans E.W. Ross (Éd.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 283-295). New York, NY: State University of New York.

National Council for the Social Studies (NCSS) (2008). *A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy*. Récupéré de <http://www.socialstudies.org/positions/powerful>

Ontario Education (2004). *Le curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1re à la 6e année – Histoire et géographie, 7e et 8e année, édition révisée, 2004*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/ssstudies18curr.pdf>

Peck, C.L., Thompson, L.A., Chareka, O., Joshee, R., & Sears, A. (2010). From Getting Along to Democratic Engagement: Moving toward Deep

Diversity in Citizenship Education. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 61-75.

Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (2010). Introduction: The forming of citizens in a globalized world. Dans A. Reid, J. Gill & A. Sears (Éds), *Globalization, the nation-state and the citizen: Dilemmas and directions for civics and citizenship education* (pp. 3-18). New York, NY: Routledge.

Richardson, G. (2002). *The death of the good Canadian: Teachers, national identities, and the social studies curriculum*. New York, NY: Peter Lang.

Richardson, G. (2006). Singular nation, plural possibilities: Reimagining curriculum as third space. Dans Y. Kanu (Éd.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 283-301). Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Sears, A. (2004). In search of good citizens: Citizenship education and social studies in Canada. Dans A. Sears & I. Wright (Éds), *Challenges & prospects for Canadian social studies* (pp. 90-106). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.

Shields, P. & Ramsay, D. (2004). Social studies across English Canada. Dans A. Sears & I. Wright (Éds), *Challenges & prospects for Canadian social studies* (pp. 38-54). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.

Thompson, L.A. (2011, automne/hiver). Building bridges of intercultural understanding: The international youth library. *Modern Germany Update* (pp. 12-13). Washington, DC: Goethe-Institut. http://www.toponline.org/news/top_newsletter_s11.pdf

L'ENGAGEMENT CITOYEN ÉTHIQUE À L'ÈRE NUMÉRIQUE

Jennifer Tupper, Université de Regina

J'ai récemment relu les textes *Global Citizenship: Promises and Problems* de Nel Noddings (2005) et *Diversity, Globalization, and Democratic Education: Curriculum Possibilities* de Walter C. Parker (2004) alors que je révisais mes propres écrits et réflexions sur l'éducation à la citoyenneté des dernières années. Ce qui m'a le plus frappée au cours de mes lectures, c'est que ma perception des approches pédagogiques à l'éducation à la citoyenneté aux échelons local, national et mondial est en train de changer drastiquement, particulièrement à la lumière des réalités de l'ère numérique dans laquelle nous vivons et de mon propre engagement à l'enseignement orienté sur la justice. Noddings (2005) avance que la justice économique et sociale devrait tenir un rôle central dans notre conception de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans la même veine, d'après Parker (2004), l'éducation planétaire nécessite une façon critique et multiculturelle d'aborder le curriculum, qui va au-delà des préoccupations d'équité locale ou nationale. Toujours selon Parker, les jeunes doivent savoir considérer les questions de diversité et de citoyenneté dans diverses perspectives mondiales. Il importe de souligner que Noddings et Parker ont écrit ces textes à une époque où la possibilité de s'exprimer numériquement et de mobiliser des gens de partout dans le monde n'en était qu'à ses débuts. Facebook est né en 2004, suivi de près par YouTube en 2005. Twitter est un phénomène plus récent encore. Ces sites de rencontre, d'expression et de mobilisation sociale ont, dans une certaine mesure, transformé les manières dont la citoyenneté peut être exprimée et vécue dans le cadre d'un dialogue mondial continu. Ces outils possèdent la capacité de faire avancer des causes de justice sociale mondiale, de faciliter des échanges numériques qui incluent les points de vue de nombreux individus et groupes partout au monde et de donner lieu à des occasions de s'engager dans un contexte réel. Partout dans le monde, les jeunes les utilisent pour se familiariser avec des enjeux, pour prendre part à des discussions, pour se prononcer et pour passer à l'action.

Samuels (2011) écrit que les « jeunes se fient souvent à des sites comme Twitter, Facebook et YouTube pour communiquer entre eux et pour s'organiser politiquement » (p. 33). Samuels, qui

décrit les mouvements sociaux qui en émergent comme étant des initiatives « ascendantes », prétend qu'ils présentent « une nouvelle façon d'interagir avec le monde » (p.33), comme le démontrent, par exemple, les manifestations spontanées, difficiles à prévoir et à contrôler. Ces protestations peuvent avoir lieu localement pour aborder des questions spécifiques, ou, comme on l'a vu avec le mouvement d'occupation (mouvement *Occupy*), peuvent prendre des dimensions beaucoup plus grandes, voire une envergure planétaire. Durant l'élection présidentielle de 2012, Twitter a servi à faire circuler des réactions et des critiques instantanées au sujet des commentaires faits par les candidats, notamment la déclaration sur les « classeurs pleins de femmes » de Mitt Romney. En 2010, à Regina (où j'habite), les étudiants de la First Nations University of Canada (FNUC) ont réussi, en recourant aux médias sociaux, à obtenir un soutien national à leur lutte contre la décision des gouvernements fédéral et provincial de retirer leur financement à FNUC. Les actions des étudiants ont créé des opportunités d'échanges sur l'équité et la citoyenneté avec mes étudiants en éducation au sein de ma propre université. Au cours de cette période, j'ai parlé avec plusieurs enseignants d'écoles secondaires qui engageaient eux aussi des discussions sur la crise de la FNUC et ses liens au concept de citoyenneté avec leurs élèves. L'incident a soulevé des enjeux sociaux et économiques dont les implications touchaient les populations autochtones du monde entier. Plus récemment, le mouvement *Idle No More*, né en Saskatchewan à la fin 2012, s'est répandu rapidement partout au Canada, chez les peuples autochtones et leurs alliés, à l'aide des médias sociaux qui ont facilité une participation de masse à des danses rondes éclair, des manifestations et d'autres formes d'actions citoyennes.

J'ai entamé une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté à l'ère numérique et sur les moyens dont les éducateurs pourraient introduire le concept d'engagement citoyen éthique et dont les apprenants pourraient mettre ces idées en application dans leurs vies du point de vue local, national et mondial. Comme je l'ai décrit ailleurs (Tupper, 2012), l'engagement citoyen éthique constitue un dévouement au changement social par l'entremise des relations que nous

développons les uns avec les autres plutôt qu'à un changement social auquel l'on travaillerait au nom de « l'autre ». J'ai décrit cette approche à la citoyenneté dans le contexte des relations entre personnes autochtones et non autochtones au Canada et en lien avec la nécessité d'engager tous les Canadiens d'une façon ou d'une autre dans un processus de réconciliation, mais ce modèle peut aussi être appliqué à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les sites de média sociaux comme Twitter et Facebook permettent une façon nouvelle d'être en relation, qui représente un élément crucial de l'engagement citoyen éthique. Ces espaces numériques favorisent un moyen d'être en relation à une échelle qui n'existait tout simplement pas avant la venue de l'Internet et des médias sociaux. Ils sont à même de former ce que Marcia McKenzie (2008) appelle les « espaces et les lieux intersubjectifs de l'engagement des jeunes » (p. 362). Je ne prétends pas que les médias sociaux sont la panacée de l'engagement citoyen; cependant, ils ont la capacité de rassembler les jeunes qui veulent entreprendre un changement social. Ils deviennent d'autant plus puissants que ceux qui promeuvent le changement social sont ceux-là mêmes qui initient le rassemblement en entamant la conversation.

Dans le cas de la crise à FNUC, les médias sociaux ont permis aux étudiants d'éduquer plusieurs Canadiens sur les politiques et pratiques coloniales auxquelles les Premières Nations sont encore soumises. Leur mobilisation numérique a déclenché une discussion à l'échelle mondiale et des actions locales concernant les réalités des Autochtones non seulement au Canada, mais dans le monde entier. De même, l'initiative Shannen's Dream (<http://www.fncaringssociety.com/shannensdream/>) convie les Canadiens à un échange de vues sur les droits des jeunes Autochtones au financement équitable en matière d'éducation et au droit d'apprendre dans des écoles qui ne sont pas en détérioration ou peu sûres du point de vue environnemental. Le mouvement *On a volé la vie de nos sœurs (Stolen Sisters)* s'est fait connaître internationalement

par sa présence sur la Toile et son utilisation des médias sociaux pour diffuser de l'information sur les disparitions et les meurtres persistants de femmes autochtones au Canada, et pour organiser des événements éducatifs et revendiquer une prise d'action gouvernementale à ce propos. Un dialogue commence souvent au niveau local pour se développer en discussion nationale ou internationale. À leur tour, ces échanges peuvent se transformer en occasions de s'engager civiquement. L'éducation à la citoyenneté mondiale à l'ère numérique offre aux éducateurs et aux apprenants de nombreuses occasions de devenir des citoyens engagés sur le plan éthique. Les sites de médias sociaux sont en mesure de permettre à des jeunes de divers milieux non seulement de dialoguer et de travailler ensemble vers un monde plus juste sur les plans social, écologique et économique, mais aussi de stimuler la mobilisation citoyenne. Ils peuvent s'avérer de très puissants outils pédagogiques pour les enseignants dédiés à l'éducation à la citoyenneté mondiale axée sur l'éthique.



Jennifer Tupper est vice-doyenne de la Faculté d'éducation à l'Université de Regina, où elle est également professeure adjointe de la théorie de l'enseignement et du curriculum de sciences sociales. Son travail avec les jeunes remonte à son passé comme enseignante au secondaire en Alberta et, plus récemment, s'est poursuivi en lien avec ses recherches, financées par le CRSH, sur la compréhension et les expériences de la citoyenneté des élèves du secondaire.

Jennifer.Tupper@uregina.ca

Références bibliographiques

McKenzie, M. (2008). The places of pedagogy: or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3), 361-373.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. Dans N. Noddings (dir.), *Educating*

citizens for global awareness (p. 1-21). New York, NY : Teachers' College Press.

Parker, W. (2004). *Diversity, globalization, and democratic education: Curriculum possibilities*. Dans J. Banks (dir.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (p. 433-458). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Samuels, B. (2011). Facebook, twitter, youtube and democracy. *Academe*, 97(4), 32-34.

Tupper, J. (2012). Treaty education for ethically engaged citizenship. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 143-156.

REVUE D'ÉDUCATION



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2013 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef

Raymond Leblanc, vice-doyen à la recherche
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Rédacteurs invités

Lorna Mc Lean, Ph. D.
Nicholas Ng-A-Fook, Ph.D.
Faculté d'éducation

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uottawa.ca.
La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Anne-Sophie Duceulier
Gestionnaire, marketing et communications
Faculté d'éducation
anne-sophie.duceulier@uOttawa.ca
Tél. : 613-562-5800 poste 4941
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca