

# ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET MISSIONS D'INSTRUCTION ET DE SOCIALISATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

*Louis LeVasseur*

L'auteur entreprend une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté et montre qu'elle déborde les limites strictes d'un enseignement formel (au Québec, le cours « Histoire et éducation à la citoyenneté »), qu'elle s'articule aux missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise, et que, ce faisant, elle fait de l'école un des principaux acteurs dans l'édification d'une modernité orientée vers l'entente communicationnelle.

Mots clé: citoyenneté, instruction, socialisation, exclusion, modernité.

The author develops a reflection on citizenship education and shows that it extends beyond the strict limits of formal teaching that is, in Quebec, the "History of citizenship education" program. Citizenship education articulates with the instruction and socialization goals (missions) of the Quebec school curriculum making the school a key actor of the construction of a modernity centered on communicational agreement.

Key words: citizenship, instruction, socialization, social exclusion, modernity.

---

L'éducation, en s'insérant dans un cadre social, doit résoudre des contradictions qui se vivent sur le plan collectif, consolider ou transformer les structures, former la jeunesse pour qu'elle puisse agir dans un monde préexistant tout en ayant la capacité de le modifier. Cette insertion sociale de l'école peut se traduire par une visée de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) ou, tout au contraire, de transformation de la société (Petitat, 1982). Dans un cas comme dans l'autre toutefois, il existe un arrimage entre l'école et la société. L'éducation répond en bonne partie à une nécessité d'ordre social. Il y a d'ailleurs un discours

récurrent dans la société que l'on pourrait, dans le cas du Québec, faire remonter au début des années 1970, selon lequel l'école a un rôle social de premier plan à jouer à l'égard de la violence des élèves, de leurs incivilités et plus largement de la désaffection de la jeunesse pour le politique et la culture, de l'éventuelle dérive individualiste qui résulterait en un affaiblissement du tissu social, du lien social qui ne tiendrait plus qu'aux stratégies des uns et des autres et des valeurs éducatives qui se dégraderaient au profit de l'utilitarisme. Ce discours ambiant assigne à l'école la mission de contrer cette délitescence du lien social, de former des citoyens avertis, compétents et engagés, de discipliner une jeunesse dite à la fois indolente et rebelle. À cet égard, il reviendrait à l'éducation à la citoyenneté plus qu'aux autres cours de résoudre une partie de ces problèmes sociaux.

Le présent article consiste en une réflexion sur le concept d'éducation à la citoyenneté beaucoup plus que sur le programme d'éducation à la citoyenneté en tant que tel. Certes, nous nous référerons sommairement à ce programme, mais nous montrerons avant tout que l'éducation à la citoyenneté déborde les limites strictes d'un enseignement formel (au Québec, le cours « Histoire et éducation à la citoyenneté ») et qu'elle s'articule aux missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. Toutefois, dans les grands centres urbains où l'on retrouve, d'une part, une grande hétérogénéité culturelle en raison d'une forte proportion d'élèves issus de l'immigration et appartenant à des cultures minoritaires et, d'autre part, une forte concentration d'élèves aux prises avec des problèmes sociaux aigus, ces missions d'instruction et de socialisation, dans les liens qu'elles présentent à l'éducation à la citoyenneté, donc, dans la perspective de création d'une culture commune, se heurtent à des contraintes. En effet, compte tenu de l'importante différenciation des élèves sur les plans ethnoculturel et religieux, un impératif de justification incombe à l'école à l'égard de la sélection des connaissances et de la détermination des contenus d'enseignement. Comment éviter le piège de l'imposition de la norme culturelle de la majorité ou de l'ethnocentrisme et, partant, celui de la marginalisation des expressions culturelles minoritaires ? Et par rapport à la socialisation des élèves vivant des difficultés personnelles et matérielles, menacés de décrochage scolaire et de précarité sociale,

l'école doit parvenir à les retenir dans son giron en mettant l'accent sur de nouveaux modes de socialisation, moins coercitifs que les anciens, et l'établissement de liens pacifiques avec les autres. Instruction et socialisation s'inscrivent alors dans le prolongement d'une éducation à la citoyenneté qui aurait pour finalité de recréer de nouvelles solidarités, de jeter les bases d'une culture commune, d'intégrer des élèves aux références culturelles minoritaires ou engagés sur les voies de l'exclusion sociale, économique et culturelle.

Plus fondamentalement encore, nous formulons l'hypothèse que l'articulation de l'éducation à la citoyenneté à l'instruction et à la socialisation des élèves constitue une solution à l'impasse de la modernité. Selon cette hypothèse, l'éducation à la citoyenneté favorise le passage d'une rationalité subjective monologique à une rationalité intersubjective orientée vers la construction de nouvelles références culturelles non plus imposées verticalement mais définies horizontalement. Autant la mission d'instruction, notamment par le développement de compétences communicationnelles, que celle de socialisation, orientée vers la gestion pacifique des conflits mais également vers le développement de compétences communicationnelles, contribuent à la sortie de la modernité de son impasse.

#### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU QUÉBEC : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES ET THÉORIQUES

L'éducation à la citoyenneté au Québec suit de près l'éducation visant à tenir compte de la diversité ethnoculturelle dans l'école et à définir les rapports devant exister entre la majorité et les minorités. Depuis le début des années 1980<sup>1</sup>, les finalités de l'éducation destinée à gérer cette diversité ethnoculturelle ont oscillé entre le devoir d'intégration des nouveaux arrivants et le devoir d'accueil de la majorité, entre les visées d'assimilation tacite, le relativisme culturel, caractérisé par l'éradication des stéréotypes dans les programmes et les manuels scolaires ainsi que par le maintien des particularismes culturels, et l'éducation interculturelle favorisant plutôt les échanges, la réelle ouverture à l'autre

---

<sup>1</sup> Pour une analyse de la situation de l'éducation interculturelle au Québec, voir Pagé, 1988.

et l'acceptation de la transformation de soi au contact de l'altérité. Les années 1990 marquent un déplacement vers une valorisation de la culture publique commune et des consensus sociaux ainsi qu'un dépassement des valeurs ethniques. À tout le moins, le Conseil supérieur de l'éducation soutient « qu'il faut dépasser la conception ethnique du rôle de chacun pour adopter une conception civique de ce rôle dans les rapports qui règlent la vie en société » (1993, 74-75). La société d'accueil possède en propre des valeurs patrimoniales, sociales, institutionnelles et juridiques qu'il importe de préserver et auxquelles doivent adhérer les minorités culturelles. La publication du rapport Proulx (MÉQ, 1999a) vient accentuer ce virage vers la création d'une culture publique commune, celle-ci ayant toutefois pour particularité d'être non tant un héritage qu'un processus en voie d'élaboration.

Dans le cadre de cet article, nous entendons cette idée de culture comme projet<sup>2</sup> dans un sens de procéduralisation (Verhoeven, 1997) ou de définition intersubjective des normes ou des références sociales. Celles-ci perdent leur caractère substantiel (absolu ou naturalisé) et autoritaire et apparaissent plutôt comme le fruit d'une régulation processuelle, d'une négociation entre acteurs qui cherchent à coordonner leur action dans des situations d'instabilité ou d'incertitude (LeVasseur, 2003). Le concept de culture comme projet rejoint l'idée même d'éducation à la citoyenneté à laquelle nous faisons référence et marque profondément, comme nous le verrons, les missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise.

---

<sup>2</sup> Il importe de distinguer les concepts de culture comme projet et de culture comme construit, lequel peut être compris au sens où l'entendent les représentants des courants de la déconstruction en philosophie ou les tenants d'une position radicale du relativisme culturel, comme ceux de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique des années 1970 (M.F.D. Young, 1971; Bernstein, 1975). La culture est alors un construit social arbitraire qui justifie le maintien des intérêts des groupes sociaux dominants, comme la culture scolaire engagée dans la reproduction des privilèges de classe (Bourdieu et Passeron, 1970).

## L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LA QUESTION DES SAVOIRS

L'éducation à la citoyenneté présente des liens certains avec les missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise identifiées par le ministère de l'Éducation du Québec (1997). Nous examinerons, dans cette première partie, la question de la détermination des contenus d'enseignement et des valeurs éducatives qui pose un défi de taille pour les milieux d'éducation accueillant des publics hétérogènes tant sur le plan scolaire que sur les plans ethnique, linguistique et religieux. À cet égard, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) mentionne que Montréal accueille 80% des immigrants du Québec et qu'à la CSDM même, 45,9% des élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et qu'on y parle 149 langues et dialectes<sup>3</sup>. Cette diversité linguistique s'accompagne également d'une diversité ethnoculturelle et religieuse qui a conduit le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) à définir en 1998 une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, celle-ci visant « à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (MÉQ, 1998, 2). Mais de quelle façon les savoirs participent-ils d'une éducation interculturelle et d'une éducation à la citoyenneté dont les objectifs au demeurant se rejoignent dans la mesure où toutes deux, selon le MÉQ « traitent du rapport à la diversité et de la compétence à vivre ensemble » (MÉQ, 1998, 2) ?

### LA MISSION D'INSTRUCTION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Les savoirs transmis par l'école peuvent contribuer de diverses manières à l'exercice de la citoyenneté. Les savoirs sont au cœur de la constitution d'une culture commune qui demeure une des visées politiques des sociétés démocratiques. Ils permettent de passer de ce que F. Dumont appelait la culture première à la culture seconde (1968), ou alors, comme l'indique le MÉQ, ils permettent aux élèves de prendre distance par rapport à leurs propres référents culturels :

---

<sup>3</sup> Voir le site de la CSDM : [www.csdm.qc.ca/CSDM/fr\\_a\\_propos.htm](http://www.csdm.qc.ca/CSDM/fr_a_propos.htm), le mardi 7 mars 2006.

« Tous les domaines d'apprentissage peuvent contribuer (...) à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Toutefois, certains d'entre eux, tels le domaine de l'univers social, le domaine des langues et celui du développement personnel, contribuent de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue. » (MÉQ, 2003, 29)

Si tous les domaines d'apprentissage<sup>4</sup> peuvent contribuer à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble, la question de la détermination des contenus d'enseignement ne va pas pour autant de soi en contexte de pluralisme ethnique, religieux et même social et politique. Quels savoirs enseigner ? Quelles valeurs transmettre aux élèves ? Quelle culture leur léguer ? Les sciences humaines et particulièrement l'histoire et la sociologie ont montré que la détermination des contenus d'enseignement, la sélection de la connaissance se heurtent de plein fouet au relativisme à la fois culturel et épistémologique, même si selon Forquin, c'est le « relativisme culturel qui fait peser une menace de délégitimation » sur la raison pédagogique, elle-même modalité parmi d'autres de la raison pratique :

« cette raison pratique subit aujourd'hui beaucoup plus sérieusement que la raison logicienne, physicienne et technicienne le choc du relativisme. En matière d'éducation, il faut bien reconnaître que c'est moins le relativisme épistémologique que le relativisme culturel qui fait peser une menace de « délégitimation » sur toutes les pratiques, c'est lui qui, en proclamant l'inconsistance des valeurs, le caractère arbitraire des normes éthiques, esthétiques ou linguistiques, inscrit dans les fondements mêmes de l'entreprise éducative le soupçon d'un universel « À quoi bon ? » » (Forquin, 1991, 23)

---

<sup>4</sup> Le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dans son rapport s'inscrivant dans le processus de réflexion menant à l'actuelle réforme de l'éducation au Québec, définit ainsi les domaines d'apprentissage : « Le Groupe s'intéresse aux capacités que les matières ou les disciplines peuvent développer chez les élèves et identifie les grands domaines d'apprentissage qui doivent trouver place à l'école primaire et secondaire. Certains domaines d'apprentissage coïncident avec une discipline particulière. D'autres domaines font appel à plusieurs disciplines. Il y a aussi des apprentissages qui exigent le concours de toutes les disciplines (MÉQ, 1994, 21).

Seules les connaissances scientifiques peuvent-elles alors tenir lieu de culture commune à l'école, parce qu'elles seraient à la fois vraies et universelles, donc non discriminantes, chacun étant doté de rationalité, anti-ethnocentriques et formatrices sur le plan intellectuel ? La question est au cœur de notre argumentation. Comment tenir compte de la diversité (ethnique, religieuse, culturelle, sociale, politique) dans les programmes d'enseignement ? Comment favoriser la rencontre, sur les plans intellectuel, moral, voire esthétique d'élèves aux appartenances ethnoculturelles différentes ? Si ce n'est en constituant des contenus transculturels fondés sur la rationalité scientifique, est-ce au contraire en constituant des programmes fortement éclectiques qui risquent cependant de conduire à la banalisation des cultures minoritaires ou encore à l'informe (Forquin, 1991, 25) ? À certains égards, le Québec a opté pour la neutralisation des contenus d'enseignement. De quelle manière une telle neutralisation opère-t-elle ?

#### VERS LA NEUTRALISATION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement et les contenus à forte composante axiologique (histoire, littérature, religion), lesquels demeurent bien évidemment présents dans l'école, subissent des transformations qui permettent de les neutraliser sur le plan des valeurs. Voici trois exemples, dont certains relèvent du Québec, qui tous présentent un lien avec le rôle d'instruction que joue l'école à l'égard de la constitution de la culture commune.

Le premier exemple touche à la transformation de la structure même du curriculum, et plus particulièrement au débat entourant la place de la religion dans les écoles québécoises. L'enseignement confessionnel contrevient, selon le rapport Proulx, aux principes d'une démocratie libérale, notamment au principe d'égalité de tous les citoyens et par ricochet, de tous les élèves devant l'éducation (MÉQ, 1999a, 22). La majorité catholique ne peut recevoir un enseignement confessionnel qui serait interdit aux autres élèves appartenant à d'autres confessions religieuses. De plus, il ne saurait y avoir autant d'enseignements confessionnels de la religion qu'il n'y a de confessions religieuses dans l'école. L'école publique québécoise refuse de constituer des savoirs s'adressant à des publics spécifiques, de les séparer sur la base de leur appartenance religieuse afin d'éviter l'éclatement de la culture commune

et l'enfermement identitaire des élèves. La nécessité de ne pas discriminer les élèves qui appartiennent à des cultures minoritaires, de respecter la diversité culturelle sans séparer les élèves balise fortement la transmission des savoirs. Or, un même enseignement de la religion peut s'adresser à tous les élèves, à la condition qu'il s'inscrive dans une perspective culturelle ou encore d'objectivité historique. Ici, la neutralisation des contenus d'enseignement sur le plan axiologique évite la discrimination et la ségrégation envers des élèves aux appartenances religieuses différentes et favorise, par conséquent, l'élaboration d'une culture commune. L'enseignement culturel de la religion a d'ailleurs pour principe directeur de préparer « les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux. » (MÉQ, 1999a, 208)

Le deuxième exemple que nous empruntons à Perrenoud porte sur la pédagogie. Selon lui, les méthodes traditionnelles d'enseignement n'accordent pas assez d'importance aux savoirs vus sous l'angle de leur genèse, de leur insertion dans la culture, des questionnements qui ont conduit à leur production, des bouleversements que leur émergence a pu provoquer :

« On ne mesure pas à quel point l'encyclopédisme des programmes coupe les savoirs scolaires (...) de l'histoire des sciences, de la controverse propre à la recherche, les assénant comme des vérités d'Évangile à des élèves qui ont l'œil fixé sur les examens plutôt que sur les connaissances en tant qu'outils d'intelligibilité du monde. On le voit, l'éducation à la citoyenneté a partie liée avec les pédagogies actives et constructivistes, avec la didactique des disciplines, avec le rapport au savoir. Elle n'a aucune raison d'être confinée à une éducation morale. » (Perrenoud, 2003, 14)

Le lien que Perrenoud établit entre le constructivisme et l'éducation à la citoyenneté tient à la réception active et critique du savoir par l'élève. Celui-ci ne se contente plus d'ingurgiter des connaissances et de les restituer au moment de l'examen, mais apprend à en découvrir le sens au regard de la culture de l'époque et des débats qui ont cours dans la société actuelle. Les élèves apprennent à interroger le monde à partir de la connaissance. L'insistance porte beaucoup plus sur la critique et la construction de la connaissance par l'élève que sur l'intégration de contenus et de valeurs éducatives à prétention universelle.

Le troisième exemple suit de près le précédent mais relève plus des fondements épistémologiques de l'actuelle réforme de l'éducation au Québec. Le cognitivisme et le développement des compétences y tiennent une place importante et favorisent la neutralisation des contenus sur le plan axiologique. Par exemple, les compétences transversales d'ordre intellectuel de la présente réforme, à savoir « exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice » (MÉQ, 2003, 33) peuvent être développées via des contenus d'enseignement extrêmement variés. Ceux-ci ont moins de poids dans les apprentissages que le développement même de la compétence (Gohier, 2002) dans la mesure où « les savoirs disciplinaires sont insérés dans les compétences disciplinaires qu'ils contribuent à développer » (Legendre, 2002, 25). Dans cette optique, le problème de l'éducation n'est pas tant celui de l'éducation aux valeurs, encore moins celui du développement intégral de la personne avec une forte insistance sur le développement affectif de l'élève comme il a pu l'être au début des années 1970 (Martineau et Gauthier, 2002 ; LeVasseur, 2003). Il devient beaucoup plus celui du développement de la pensée (Legendre, 2002, 43), du traitement de l'information et celui « d'établir un rapport plus pragmatique au savoir » (Legendre, 2002, 36).

#### L'IMPASSE DE LA MODERNITÉ ET LA CULTURE SCOLAIRE AU QUÉBEC

La neutralisation des contenus d'enseignement sur le plan axiologique permet de respecter la diversité des appartenances sur les plans culturel, social, ethnique et religieux mais elle permet également le développement de compétences liées à la rationalité, essentielles à ce que Habermas appelle la communication intersubjective, clef de la définition de consensus fondés rationnellement, et qu'il présente comme solution à l'impasse de la modernité. Cette impasse serait attribuable principalement à la philosophie de la conscience qui consacre la séparation du sujet de l'objet. Le sujet a le pouvoir d'imposer sa volonté à l'objet, au monde matériel, à la nature qu'il en vient à dominer par la rationalité instrumentale, la logique calculatrice, l'action techniciste. Déjà ici, la modernité est en proie à une dérive importante, celle de la

domination de la nature, mais elle se double d'une seconde dérive, celle de la domination du monde social vécu par la rationalité instrumentale ou de la réification de la communication (normes éthiques, traditions, culture, sens, orientation, cf. Grondin, 1993, 126). En ce sens, une pédagogie centrée sur le développement des compétences rationnelles, délibératives, critiques, présente un lien avec la rationalité communicationnelle de Habermas selon laquelle les débats sociaux ont pour horizon une entente fondée rationnellement, un consensus pourrions-nous dire également.

Est-ce à dire que la réforme de l'éducation au Québec représente une sortie possible du cul-de-sac de la modernité ? Un certain rapprochement demeure possible entre le débat philosophique contemporain et la culture scolaire au Québec (notamment l'esprit de la réforme mais pas de façon exclusive), dans la mesure où la rationalité et le langage deviennent des instruments d'une entente, d'un consensus ou d'une culture commune en voie d'élaboration. En effet, la culture comme projet tranche d'avec l'idée d'une culture immuable fondée en essence et suppose que les valeurs qui servent de socle de la culture commune sont définies collectivement, font l'objet d'une discussion critique, d'une actualisation. Le rapport Proulx montre d'ailleurs, dans un passage d'inspiration habermassienne, que la rationalité en contexte pluraliste conduit au « rapprochement de points de vue » :

« le tenant du pluralisme soutient qu'il existe une pluralité de valeurs dont la rationalité peut être établie. (...) le tenant du pluralisme (...) voit (dans la différence des points de vue) la base de discussions et d'échanges menés dans des conditions de respect mutuel, échanges dont on reconnaît d'emblée qu'ils peuvent conduire, le cas échéant, à la réconciliation ou au rapprochement de points de vue apparemment contraires. » (MÉQ, 1999a, 91)

Ainsi vue, la rationalité et les compétences délibératives qui lui sont afférentes favorisent la définition du vivre-ensemble et de références communes non plus héritées mais à construire. Les fondements culturels de la vie collective (identité, valeurs, normes, références, etc.) ne sont pas donnés une fois pour toutes. Ils doivent faire l'objet d'une réappropriation, d'une réinterprétation continuelle par l'ensemble de la collectivité. On assiste ici, dans l'histoire de l'éducation au Québec, à un déplacement majeur dans la formation à la citoyenneté. Selon le MÉQ,

les cours d'histoire (auxquels se greffe actuellement l'éducation à la citoyenneté) visaient précédemment à former une identité nationale alors qu'aujourd'hui il s'agit plus de former un citoyen compétent :

« En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a plus d'un siècle (...), il s'agissait (...) d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. » (MÉQ, 2003, 337-338)

Il ne s'agit donc plus tant d'une histoire centrée sur la formation de l'identité collective et la transmission d'un héritage culturel que sur la capacité de participer activement à la vie citoyenne. Le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation en 1998, *L'éducation à la citoyenneté*, insistait déjà sur ce déplacement important et précisait l'idée d'une citoyenneté non tant axée sur sa dimension juridique (connaissance des droits et devoirs des citoyens), ni sur sa dimension politique (connaissance du fonctionnement des institutions publiques ou des structures politiques, des droits formels du citoyen) que sur une dimension plus sociologique qui inclue la problématique de « l'affaiblissement du lien social » (CSÉ, 1998, 31), celle du pluralisme et surtout, l'idée d'un savoir-agir, d'une compétence citoyenne elle-même, à savoir, la capacité du citoyen de participer activement aux débats sociaux :

« Pour le Conseil, (...) l'éducation à la citoyenneté vise d'abord la formation de l'acteur social – qu'il ait ou non la capacité juridique d'exercer ce droit de vote – capable de s'acquitter adéquatement de ses responsabilités de citoyen et d'être en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu de vie (local, régional, national, voire planétaire) dans la sphère publique d'une société démocratique, ouverte et pluraliste. » (CSÉ, 1998, 34)

On retrouve cette idée de « formation de l'acteur social » chez Perrenoud qui, rappelons-le, défend une conception de l'éducation à la citoyenneté qui déborde les limites d'un cours formel, qui implique une transformation du rapport au savoir dans toutes les matières, et plus

largement, la nécessité d'introduire le débat et la négociation avec les élèves dans « tous les moments de la vie scolaire » (Perrenoud, 2003, 13). On la retrouve également dans le *Programme de formation de l'école québécoise* selon lequel le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » comprend « l'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur les questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs (qui) sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté » (MÉQ, 2003, 29).

Jusqu'à présent, nous avons montré que la mission d'instruction de l'école québécoise et particulièrement certaines transformations curriculaires et pédagogiques jouent un rôle prédominant dans l'éducation à la citoyenneté, dans la création à l'école d'un espace culturel neutre sur le plan axiologique favorable à la rencontre et à la discussion entre élèves aux appartenances ethniques diverses ou adhérant à des systèmes de valeurs différents. Nous avons vu également que selon le MÉQ, l'éducation à la citoyenneté doit outrepasser la seule transmission des connaissances. Celles-ci doivent en fait mener au développement de compétences rationnelles et communicationnelles essentielles à la participation du futur citoyen à la chose publique.

Mais l'éducation à la citoyenneté ne se laisse pas ramener à un ensemble de savoirs ou à la seule mission d'instruction de l'école. Déjà, le développement des compétences rationnelles, intimement lié aux savoirs, doit trouver son lieu d'exercice dans la participation à la vie scolaire et éventuellement à la vie civique. On touche ici d'emblée à la question de la socialisation. Mais à son tour celle-ci ne se laisse pas réduire à l'édification des normes et des valeurs civiques. En effet, la question de la socialisation des élèves, et particulièrement des élèves qui présentent des troubles de comportement, intéresse au premier chef l'éducation à la citoyenneté. Ces élèves font toujours l'objet d'un contrôle social important qui prend la forme d'une discipline et de valeurs relatives à la maîtrise de soi que des agents scolaires cherchent à leur inculquer. Mais à ce contrôle social se juxtaposent des procédés éducatifs, exempts de coercition, qui mettent l'accent sur l'acquisition d'habiletés communicationnelles et le développement de comportements pacifiques

qui s'inscrivent dans le prolongement d'une éducation à la citoyenneté. En centrant ainsi notre attention sur les élèves qui présentent des troubles de comportement, nous montrons que l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans un modèle de socialisation qui présente des liens avec le développement des compétences rationnelles et communicationnelles que nous avons décrites précédemment et qu'en cela, cette éducation à la citoyenneté ne s'adresse pas qu'aux élèves en situation de réussite scolaire.

### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ OU L'ÉCOLE CONTRE L'EXCLUSION

Si l'éducation à la citoyenneté se pense en relation avec la nécessité de « rétablir » un ordre social menacé de désintégration, elle implique également le rétablissement d'un certain ordre scolaire. Il existe une catégorie d'élèves en situation d'échec, pour qui les études n'ont pas nécessairement de signification, pour qui la discipline scolaire n'a pas de sens et qui peuvent connaître de surcroît une certaine précarité sur le plan social, économique et culturel. Le secteur de l'adaptation scolaire et les services complémentaires constituent des mesures d'intégration destinées à ces élèves. À cet égard, le travail technique s'est considérablement développé depuis le début des années 1990 (LeVasseur et Tardif, 2005), particulièrement celui des techniciens en éducation spécialisée qui essentiellement interviennent avec les élèves éprouvant des difficultés de comportement<sup>5</sup>. Dotés d'une formation collégiale et non universitaire comme les psychoéducateurs, lesquels également interviennent auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, les techniciens en éducation spécialisée exécutent un travail qui s'inscrit tout à la fois dans une perspective de socialisation, d'éducation, d'intégration, de lutte contre l'exclusion et qui, par conséquent, présente des liens certains avec une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté. Ce travail des techniciens et celui des psychoéducateurs, bien que complémentaires dans la mesure où ils s'appliquent à une

---

<sup>5</sup> Par exemple, on comptait dans les écoles primaires et secondaires du Québec 847,5 techniciens en éducation spécialisée (Équivalent temps complet) en 1990-1991 et en 1999-2000 2156,9, ce qui représente une croissance de 155% (LeVasseur et Tardif, 2005).

même catégorie d'élèves et qu'ils appartiennent aux métiers relationnels, comportent des différences. Le premier étant technique, il survient plus en situation d'urgence afin de calmer les élèves en état de crise alors que le second prend modèle sur le travail des professionnels, comprend l'établissement de diagnostics, la définition des plans d'intervention et s'inscrit plus de ce fait dans le long terme. Dans la suite de cet article, nous montrerons les liens entre la mission de socialisation de l'école québécoise et l'éducation à la citoyenneté et plus particulièrement, par la suite, les liens entre celle-ci et le travail des techniciens en éducation spécialisée.

#### LA MISSION DE SOCIALISATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Les savoirs jouent un rôle central dans l'éducation à la citoyenneté, mais celle-ci ne se réduit pas, nous l'avons vu, à un cours d'une durée d'une ou deux heures semaine. L'éducation à la citoyenneté déborde les limites d'un tel enseignement et implique l'ensemble des savoirs et particulièrement, si l'on s'en remet à Perrenoud, une transformation de la pédagogie et l'avènement de rapports démocratiques entre les élèves et les adultes dans l'ensemble de la vie scolaire. Déjà ici, l'établissement de ces rapports démocratiques quitte le domaine des savoirs et de l'instruction pour entrer dans celui de la socialisation qui constitue une des missions fondamentales de l'école québécoise que le MÉQ définit ainsi:

« Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du vivre ensemble. (...) L'école doit (...) promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. » (MÉQ, 1997)

La socialisation ne se limite donc pas à « l'apprentissage du vivre-ensemble » et à la préparation des jeunes « à exercer une citoyenneté responsable » comme nous l'avons montré précédemment. Elle touche en plus à la lutte contre l'exclusion qui certes renvoie à la problématique des savoirs, à la qualification de la main-d'œuvre, à l'égalité des chances en éducation (CSÉ, 1998) mais également à la politique de l'adaptation

scolaire qui insiste sur l'intégration des élèves traditionnellement exclus de l'enseignement régulier (MÉQ, 1999b, 17), à la transmission de valeurs relatives à la bonne conduite en société, à la gestion pacifique des conflits, au développement de compétences réflexives qui permettent aux élèves de faire le point sur les querelles et les discordes qu'ils vivent avec leurs pairs et avec les agents scolaires. Interviennent ici les techniciens en éducation spécialisée.

#### LE TRAVAIL D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIAL DES TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

La présence de plus en plus accrue des techniciens en éducation spécialisée (TES) dans les écoles depuis le début des années 1990 (voir note 1) atteste de transformations en profondeur de l'institution scolaire. Dans la mesure où ces techniciens gèrent le comportement des élèves difficiles, ils assument un rôle similaire à celui des psychoéducateurs. Toutefois, ils interviennent beaucoup plus dans les situations d'urgence ou de crise et permettent aux élèves soit de réintégrer leurs cours, soit de rencontrer le spécialiste le plus susceptible de répondre à leurs besoins d'ordre personnel, psychologique, social ou familial, donc à des besoins qui ne touchent pas de façon directe aux apprentissages mais qui risquent néanmoins de les affecter. Conséquemment, l'école ne constitue plus exclusivement un lieu de transmission des connaissances ou de développement de compétences intellectuelles ou sociales. Elle se transforme progressivement en un lieu qui prend également en charge les problèmes extra-scolaires des élèves. Certes, l'école a toujours géré le comportement a-scolaire des élèves, mais elle cherche désormais à le faire non plus nécessairement ou exclusivement de façon coercitive mais en offrant une aide réparatrice aux élèves via un personnel spécifiquement affecté à cette tâche. En somme, l'école intègre les élèves hors normes. En ce sens, elle lutte contre l'exclusion scolaire et sociale. Mais comment interviennent plus particulièrement les techniciens en éducation spécialisée auprès de ces élèves et en quoi leurs interventions constituent-ils des mesures d'intégration scolaire?

Les TES assument des fonctions extrêmement diversifiées qui touchent pour l'essentiel à la gestion de comportement d'élèves qui pour des raisons d'impolitesse, de violence verbale, de fatigue, de maladie ou

d'inconfort psychologique éprouvent des difficultés à fonctionner au même rythme que les autres élèves ou en harmonie avec eux ou entrent en conflit avec l'enseignant qui voudrait les isoler ou les expulser de cours. Antérieurement, pour tous ces cas, l'enseignant adressait l'élève à la direction. Les TES ont pour fonction de les recevoir les élèves, de les calmer, de canaliser leur frustration et de les retourner en classe le plus rapidement possible, au lieu de les sanctionner ou de les suspendre. Le TES ne fait toutefois pas que calmer l'élève. Il doit identifier avec lui les causes de son agressivité ou de son tourment et les moyens d'y remédier. En cela, son travail outrepassé celui de surveillance. Une fois cernée l'origine du problème auquel l'élève fait face, le TES pourra éventuellement le rencontrer sur une base régulière et lui indiquer, le cas échéant, le professionnel le plus à même de l'aider :

« Une élève l'année passée était abusée et c'était vraiment tabou à la maison, et c'est à moi qu'elle l'a confié. C'est sûr que je suis arrivée directement à la travailleuse sociale avec ça. »<sup>6</sup>

Pour les TES, le problème de l'échec est symptomatique d'une situation urgente, non pas scolaire, mais personnelle ou sociale, à laquelle il importe de s'attaquer :

« Un jeune qui est éteint et qui n'a envie de rien, ma préoccupation première, c'est de faire un suivi au niveau d'une dépression ou d'un laisser-aller qui pourrait aller jusqu'à une tentative de suicide. Je les tiens serrés, pas pour les raccrocher à l'école ou les faire performer, mais pour m'assurer qu'ils ne sont pas des candidats au suicide. »<sup>7</sup>

Le TES entreprendra le plus souvent un travail de valorisation personnelle auprès de l'élève et l'aidera à se refaire une image positive de lui-même. Des élèves font face à des problèmes personnels de prime importance qui ne relèvent pas nécessairement de pratiques délinquantes comme les comportements de violence ou la consommation

---

<sup>6</sup> Extrait d'entrevue tiré de notre recherche subventionnée par le CRSH : « La division et la réorganisation du travail parmi les agents scolaires à l'école primaire et secondaire : le cas des techniciens et des administrateurs scolaires depuis les années 1980 », 2000-2003.

<sup>7</sup> Voir note 6.

de drogue, mais qui sont de l'ordre de crises identitaires adolescentes. D'autres encore ont du mal à s'adapter à la vie scolaire, se sentent rejetés par leurs confrères de classe, vivent de l'isolement social, ce qui peut conduire au développement de comportements antisociaux (Bowen et autres, 2001).

Le travail du TES qui essaie de rehausser l'estime de soi d'un élève ne constitue pas une modalité classique de socialisation visant à éduquer, à habiliter à vivre en société, à apprendre à l'enfant à se maîtriser ou encore à transmettre des valeurs communes. Il consiste plutôt à récupérer les élèves désabusés et désemparés. L'école offre un service de soutien socio-psychologique non seulement aux élèves mais également aux familles, aux parents démunis devant certaines situations se produisant à la maison. À la limite, elle se transmue en un dispensaire social pour des élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés dans leur milieu familial, en société, à l'école ou qui connaissent des difficultés psychologiques qui nécessitent une intervention experte. Certes, la mission d'instruction de l'école subsiste, mais en parallèle, un service d'aide psychologique et sociale se met en place et constitue une enclave dans l'enceinte scolaire visant à répondre à des cas d'urgence qui ont des incidences scolaires mais qui influent sur l'ensemble de la vie personnelle de l'enfant ou de l'adolescent. L'école se présente alors comme une institution dont une partie de plus en plus importante de son mandat consiste à dépister et à traiter les problèmes psychologiques, familiaux et sociaux des élèves et à leur éviter une possible déchéance.

#### LE TRAVAIL D'ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE D'INTÉGRATION

Une autre dimension du travail des TES comprend une action éducative auprès d'élèves sur qui pèse une menace d'exclusion scolaire et qui de ce fait font l'objet d'efforts institutionnels en vue de les intégrer (LeVasseur et Tardif, 2005). Ce travail éducatif touche à divers aspects de la vie en société comme les habitudes de vie, l'hygiène personnelle (non seulement physique mais morale et psychologique), la consommation de drogue, la sexualité, l'alimentation, le sommeil, le savoir-vivre, le contrôle de soi, etc. Les TES affirment d'abord faire œuvre d'éducation, c'est-à-dire qu'ils amènent l'élève à mieux contrôler les différents

éléments de son univers personnel, à établir des relations plus saines avec son entourage, à développer une certaine autonomie. Les problèmes qui surviennent en classe entre les élèves et leurs enseignants ne seraient pas imputables à la mauvaise volonté de l'élève mais surtout à son incapacité de régler les conflits en respectant les règles élémentaires du civisme. De plus, plusieurs élèves ne pourraient, lorsqu'on le leur demande, reconstituer la trame des événements qui dégénèrent en conflit. Il y a donc un travail d'éducation à faire avec ces élèves, des habiletés sociales ou communicationnelles à développer, des valeurs de respect à transmettre. Les TES cherchent en somme à substituer la reconnaissance par l'élève d'un comportement souhaitable à l'imposition de sanctions.

#### LA MÉDIATION COMME DISPOSITIF D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Il existe de nombreux élèves dont le comportement se traduit par de l'agressivité envers les autres, par de l'isolement social ou qui ont du mal à gérer de façon pacifique des conflits qui surviennent de façon récurrente au sujet des affaires les plus courantes (larcins, invectives, incompréhension mutuelle, bousculades, agressivité, etc). Les chercheurs étudiant le comportement de ces élèves ont défini le concept de « compétence sociale » au sujet duquel existerait un consensus quant aux habiletés fondamentales qui le composent :

« la capacité de percevoir et d'interpréter correctement les indications sociales pertinentes ; la capacité de trouver des solutions efficaces pour surmonter les problèmes interpersonnels, d'évaluer de façon réaliste les solutions possibles et de traduire les décisions sociales en comportements efficaces ; la capacité d'exprimer, d'évaluer et de reconnaître son efficacité personnelle. » (Bowen et al., 2001, 53)

L'absence ou le déficit de « compétence sociale » qui caractérise les élèves affichant des troubles de comportement peut certes être entrevu dans une perspective psychologique mais également dans une perspective sociologique. L'inadaptation sociale d'une partie importante des élèves est indicateur d'une crise des modes de socialisation et d'intégration des institutions et particulièrement de l'école dont la

mission consiste à transmettre des valeurs qui doivent toucher au plus profond d'eux-mêmes les élèves. Or, selon Dubet (2002), cette capacité des institutions d'enrôler les usagers de leurs services s'affaiblit considérablement. Bonafé-Schmitt défend la même thèse :

« Si le conflit constitue une partie intégrante de nos sociétés, on peut toutefois s'interroger sur l'émergence au cours de ces dernières années d'une nouvelle forme de conflictualité qui surgirait dans ce qu'Habermas appelle les sphères de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation (Habermas, 1981, tome II). (...) Ces nouveaux conflits traduisent une crise de l'intégration sociale ; ils ne sont pas liés à des problèmes de redistribution mais touchent à la grammaire des formes de vie (Habermas, 1981). C'est à partir de cette lecture en terme de crise des modes d'intégration sociale qu'il convient d'analyser cette nouvelle forme de conflictualité qui touche les institutions scolaires des deux côtés de l'Atlantique. » (Bonafé-Schmitt, 1997, 256)

Selon Bonafé-Schmitt, la médiation en milieu scolaire se présente comme un nouveau mode de régulation sociale axé non plus sur une logique administrative (autorité du règlement scolaire) ou juridique (autorité de la loi) mais sur une logique à la fois communicationnelle et éducative. Il s'agit en somme d'un processus par lequel des élèves, formés à la médiation et supervisés par des intervenants sociaux ou des éducateurs (particulièrement les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée au Québec), aident des élèves à régler leurs différends de façon pacifique, l'accent étant mis sur l'éducation, le dialogue, le développement de compétences sociales et communicationnelles, la capacité d'exercer un retour réflexif sur soi et sur les événements, l'établissement de rapports plus harmonieux avec les autres. En cela, la médiation en tant que mesure éducative touche de près à l'éducation à la citoyenneté :

« la médiation peut être porteuse d'une nouvelle forme d'agir ; on parle beaucoup d'école de la citoyenneté mais il s'agit le plus souvent de discours et nous pensons que l'apprentissage des techniques de médiation représente une concrétisation de cette idée car cela devrait permettre non seulement d'améliorer la résolution des conflits dans l'école mais aussi dans le quartier. » (Bonafé-Schmitt, 1997, 281)

Or, les TES participent à l'implantation dans les écoles du Québec d'un programme de médiation appelé « Vers le pacifique » (Centre Mariebourg, 1998), mais ils agissent eux-mêmes en tant que médiateur pour les élèves en conflit soit avec d'autres élèves, soit avec leurs enseignants. À cet égard, ils misent sur ce que l'on pourrait convenir d'appeler un protocole de réflexion qui certes peut prendre des formes différentes d'un TES à un autre, mais qui comprend le même objectif d'amener les élèves à identifier les causes de leur querelles avec les autres ou encore à effectuer un retour sur une situation qu'ils ne maîtrisent pas, dont ils ne saisissent pas les tenants et aboutissants et qui risque de se reproduire. En cela, la fonction des TES s'éloigne de la fonction de surveillance plus axée sur le contrôle, la réprimande et la coercition ou plus directement en lien avec le respect du règlement scolaire. Les TES cherchent dans leurs interventions à corriger une situation, à modifier un comportement, à faire en sorte que l'élève s'ajuste à son environnement et compose mieux avec les contraintes qu'il rencontre. En ce sens, ils travaillent au développement de compétences sociales par lesquelles l'élève peut entretenir des rapports plus harmonieux avec les autres et par conséquent, risque moins d'être exposé à des situations de rejet ou d'isolement.

Le travail des TES relève en bonne partie de l'éducation et dans la mesure où il cherche à éviter l'exclusion scolaire puis sociale des élèves, il relève d'une dimension importante de la socialisation et d'une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci porte certes sur l'histoire et le fonctionnement des institutions, sur les droits et devoirs du citoyen, sur la formation des compétences qui permettent la participation aux débats démocratiques, mais plus humblement, sur le développement de compétences sociales chez les élèves dont le rapport aux autres ne semble pas aller de soi et qui de ce fait vivent certaines formes d'exclusion. La « formation de l'acteur social » (CSÉ, 1998), lequel s'engage dans les débats de société et la formation à la compétence sociale (Bowen et al., 2001), qui vise les élèves ayant des difficultés d'adaptation à l'école, représentent différentes modalités de l'éducation à la citoyenneté. Elles ont toutefois en commun une forme de rationalité communicationnelle par laquelle le dialogue se substitue à la violence, à la raison du plus fort, à la rationalité technocratique et à la rationalité

instrumentale. En cela, la rationalité communicationnelle constitue une des solutions possibles à la crise de la modernité. Les références sociales, éthiques, culturelles doivent faire l'objet d'une entente reposant sur l'idée du meilleur argument et non plus sur des critères de performance et une logique calculatrice. Ce qu'annonce en fait la théorie de la communication d'Habermas, c'est le passage de normes, en vue de l'action, définies de façon verticale à des normes définies horizontalement ou intersubjectivement. Encore une fois, nous formulons l'hypothèse que l'école publique québécoise, à certains égards, suit ce changement de paradigme communicationnel. Par exemple, face au pluralisme religieux, le rapport Proulx soutient qu'il ne saurait être question d'invoquer la tradition ni la voix de la majorité afin de justifier ou même d'imposer des orientations culturelles dans l'école :

« (l'enseignement culturel de la religion) délaisse la voie de la socialisation aux identités verticales, autrement dit celles qui nous rattachent à nos racines familiales ou communautaires. En revanche, elle favorise celle des identités horizontales qui façonnent les idéaux partagés en commun. » (MEQ, 1999a, 212)

Autrement dit, l'école publique québécoise prépare les élèves à construire un monde nouveau dont les valeurs, les références et les normes demeurent à élaborer plutôt qu'elle ne les prépare à intégrer ou à assumer une identité et un héritage collectif immuables. Si, comme nous l'avons soutenu, les contenus disciplinaires s'insèrent désormais dans l'optique d'une éducation orientée vers le développement de la pensée et des compétences, c'est afin que l'élève soit outillé en vue de la gestion d'un monde incertain, non seulement dans la sphère du travail qui évolue et se complexifie continuellement, mais également dans celle de la culture, des identités collectives et des normes sociales. La question se pose toutefois de savoir ce qu'il advient de la culture et de la mémoire dans une éducation orientée prioritairement vers la formation des compétences et des mécanismes de l'esprit ainsi que dans une société fortement pluraliste et individualiste (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002).

## CONCLUSION

Nous avons présenté une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté qui touche autant la mission d'instruction que la mission de socialisation et soutenu que celle-ci s'oriente à la fois vers la constitution

du vivre-ensemble et vers une lutte contre l'exclusion scolaire et sociale des élèves. La question du vivre-ensemble constitue la face radieuse de l'éducation à la citoyenneté. Elle implique la transmission des savoirs, la formation du citoyen compétent, la production d'un ordre social nouveau fondé sur des références nouvelles. Les débats démocratiques auxquels la citoyenneté convie les futurs citoyens présupposent la connaissance des rouages de la vie et des institutions démocratiques, une certaine maturité intellectuelle, le développement des compétences rationnelles comme la critique, le jugement et la délibération, l'autonomie de la personne, la confiance en vue de l'ouverture à l'autre dans une société pluraliste, une certaine sagesse ainsi que la volonté de participation à la chose publique et d'engagement envers les autres citoyens. L'horizon politique de la citoyenneté ici demeure l'entente et la définition de références communes. La lutte contre l'exclusion représente la face sombre de l'éducation à la citoyenneté. La menace d'exclusion des élèves est symptomatique d'un relâchement du lien social et plus particulièrement de l'échec des institutions et de leur fonction d'intégration. L'ampleur des défis milite encore plus en faveur d'une pratique élargie de la citoyenneté dans les écoles. Mais elle milite également en faveur d'une réflexion de fond sur les liens entre l'école et la société, particulièrement sur le travail et l'économie qui assignent à l'école le mandat de qualifier la main-d'œuvre et de policer les mœurs des citoyens alors qu'ils édifient des structures responsables du chômage et de l'exclusion, lesquels à leur tour affligent l'école de multiples maux sociaux. Mais devant ceux-ci, l'école, bien qu'armée de techniciens en éducation spécialisée aux effectifs croissants, aux fonctions fortement prisées des enseignants, dévoués envers les élèves ayant des difficultés scolaires et personnelles et travaillant au développement de leurs compétences sociales, l'école, disons-nous, ressemble parfois à Sisyphe condamné à rouler son rocher au sommet de la montagne.

#### RÉFÉRENCES

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Bayard.

- Bonafé-Schmidt, J.-P. (1997). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In B. Charlot, et J.-C. Émin (dir.) *Violences à l'école. État des savoirs* (p. 255-282). Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bowen, F., N. Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale. In M. Hamel, L., Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, Nous serions bien mieux ! les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 51-99). Québec : Gouvernement du Québec, Les publications du Québec.
- Centre Mariebourg. (1998). La résolution de conflits et la médiation par les pairs au secondaire. Vers le pacifique. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Forquin, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97, 13-30.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 215-236.
- Grondin, J. (1993). L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine. Paris : Vrin.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 2). Paris : Fayard.
- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 24-57). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. (2003). Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec. In J.-P. Dupuis (dir.), *Des sociétés en mutation* (p. 201-225). Montréal : Nota Bene.

- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre l'éducation actuelle. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999a). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec (Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école).
- Ministère de l'Éducation. (1999b). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1998). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Gouvernement du Québec.
- Pagé, M. (1988). L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique. In F. Ouellette (dir.), *Pluralisme et école* (p.271-300). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.
- Petit, A. (1982). Production de l'école, production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident. Genève : Droz.
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire*. Louvain : Bruylant-Academia.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control*. London (UK) : Collier-Macmillan.