

## La place de l'éducation à la citoyenneté et des droits de la personne dans l'enseignement au Canada et en Ontario

**Maryse Paquin and Sébastien Poirier**

University of Ottawa

### ABSTRACT

The article explores Canadian and Ontarian perspectives on citizenship education and shows how citizenship education contributes to student awareness of the various dimensions of citizenship and the rights of individuals. First, we trace the origin of citizenship education and its importance to a healthy Canadian society. Second, we review the literature on citizenship education in the context of Manitoban, Quebec, and Ontarian ministry guidelines for secondary citizenship education curricula. The article ends with recommendations for future research in the area.

### RESUMEN

Este artículo pretende exponer la visión que se tiene en Canadá y en Ontario sobre la educación para la ciudadanía. Pretende, asimismo, mostrar de qué manera este campo de estudios contribuye a fomentar la conciencia de los alumnos de cara a las diferentes dimensiones de la ciudadanía, especialmente de cara al respecto a los derechos humanos. En un primer momento, se traza el origen del concepto de educación para la ciudadanía, a fin de mostrar de qué modo su importancia resulta esencial a la hora de asegurar el mejor-ser de la sociedad canadiense. En un segundo momento, se abordan las diferentes dimensiones de la educación para la ciudadanía, a partir de una revisión de los principales autores sobre la materia. Más tarde, se analizan las diferentes opciones planteadas por los ministerios de educación, en especial los de Manitoba, Québec y Ontario, con respecto al contenido de los cursos *de Educación para la ciudadanía*, que se imparten actualmente en la enseñanza secundaria. El artículo termina proponiendo algunos elementos para la reflexión y para investigaciones futuras en este ámbito.

### RÉSUMÉ

Cet article vise à exposer la vision canadienne et ontarienne de l'éducation à la citoyenneté. Il vise également à montrer comment ce champ d'études contribue à la conscientisation des élèves face aux différentes dimensions de la citoyenneté, notamment face au respect des droits de la personne. Dans un premier temps, l'origine du concept d'éducation à la citoyenneté est tracée, tout en montrant en quoi son importance s'avère cruciale pour assurer le mieux-être de la société canadienne. Dans un deuxième temps, les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté sont abordées en relation avec ce qu'en disent les principaux auteurs sur le sujet. Puis, sont mis en évidence les différents choix posés par les ministères de l'Éducation, notamment ceux du

Manitoba, du Québec et de l'Ontario, en ce qui a trait au contenu des cours d'Éducation à la citoyenneté qui sont actuellement enseignés au secondaire. L'article se termine par des pistes de réflexion et de recherches futures dans le domaine.

## Introduction

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EST UN concept relativement nouveau même si les principes qui émanent de cette forme d'éducation ont toujours existé dans les curriculums des provinces canadiennes. Elle découle de l'instruction civique qui dérive à son tour de l'enseignement moral.<sup>1</sup> Toutefois, elle est en constante mutation et évolue selon les époques, les mentalités et les événements qui influencent la société car « l'éducation à la citoyenneté se distingue de la traditionnelle éducation civique en ce qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme ».<sup>2</sup>

## Enjeux de la société canadienne

Le Canada, tout comme la Grand-Bretagne, l'Australie, l'Allemagne, le Japon et les États-Unis, pour ne nommer que ceux-là, sont des pays qui font face à une grande diversité ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, etc. Banks observe que ce phénomène est en cours depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Selon ce dernier, il s'expliquerait par les nombreuses vagues d'immigration de populations étant à la recherche d'une meilleure qualité de vie, notamment pour occuper de meilleurs emplois.<sup>3</sup> Dès lors, pour mieux illustrer la nouvelle composition ethnique de la société canadienne, elle est surnommée « mosaïque ». À l'instar d'autres sociétés industrialisées, la diversité ethnique n'est pas sans occasionner de profonds bouleversements dans une population qui était jusqu'alors essentiellement homogène. Cette situation génère de nouveaux problèmes sociaux liés notamment au racisme, à l'exclusion sociale, à l'intolérance et à la violence. À l'image de la société, les écoles canadiennes ne sont pas exemptes de ces problèmes puisqu'elles sont touchées par leur présence de plus en plus grande en leurs murs. À ce sujet, tel que rapporté par Joshee, les Canadiens sont très préoccupés par la violence présente dans la société et dans les écoles, et ce, depuis le début des années 1990.<sup>4</sup>

Par ailleurs, un autre constat est également posé au niveau social, soit le fait que la démocratie représente aux yeux des canadiens une valeur intrinsèque sur laquelle la société s'édifie.<sup>5</sup> Paradoxalement, les médias et les textes scientifiques décrivent les jeunes Canadiens comme étant ignares et agnostiques par rapport à leur citoyenneté.<sup>6</sup> À cet effet, les jeunes ont moins tendance à s'intéresser à la vie politique que les Canadiens plus âgés et ont moins tendance à exercer leur droit de vote.<sup>7</sup> À preuve, une étude réalisée par Pammatt et LeDuc révèle que 77,6 % des jeunes âgés entre 18 et 20 ans et que 72,5 % de ceux entre 21 et 24 ans n'ont pas voté lors des élections fédérales de 2000.<sup>8</sup> En relation avec le désengagement vis-à-vis de l'exercice du droit de vote chez les jeunes Canadiens, il serait illusoire de croire que ceux-ci s'impliqueraient davantage dans d'autres sphères de la vie politique et sociale. En ce sens, il semble qu'ils soient moins nombreux à faire partie d'une association bénévole ou d'un groupe communautaire.<sup>9</sup> En outre, plus d'un jeune

sur cinq n'a jamais participé à une manifestation, à une pétition ou à un boycottage.<sup>10</sup> Pour expliquer un tel désengagement, Howe, de même que Milner, l'attribuent au manque de connaissances des rouages politiques. Ces chercheurs mettent en évidence le lien qui existe entre le degré de connaissances et la participation au processus électoral.<sup>11</sup> Auparavant, Riel avait formulé la même hypothèse à l'effet qu'il existait une corrélation significative entre le niveau de formation et l'implication politique et sociale des citoyens.<sup>12</sup> En d'autres mots, il semble que plus un citoyen est formé au plan politique et que plus il s'implique dans la société, plus il aura tendance à s'y intéresser et à exercer ses droits. Or, l'éducation à la citoyenneté vise justement à sensibiliser l'élève face à l'importance de participer et de s'impliquer au niveau politique et social. Toutefois, selon les auteurs, des nuances importantes sont apportées concernant tant la définition que le rôle que de ce champ d'étude doit jouer dans la formation de l'élève.

## Définition et rôle de l'éducation à la citoyenneté

Selon Riel, le concept d'éducation à la citoyenneté est complexe puisqu'il ne se limite pas qu'à la formation des jeunes aux institutions démocratiques mais concernerait également les droits de la personne, la compréhension interculturelle et internationale, l'appartenance, l'engagement, le développement durable, l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire, etc.<sup>13</sup> En ce sens, être un bon citoyen signifierait « de prendre sa place autant dans son village natal que dans le village global, d'exercer ses droits et de faire face à ses obligations propres dans le respect de ceux des autres. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté apparaît, au détour du millénaire, comme la figure contemporaine et moderne de l'humanisme ».<sup>14</sup>

Par ailleurs, la notion de citoyenneté renvoie à deux visions du monde.<sup>15</sup> La première, républicaine, tirerait son origine de la Grèce Antique et se préoccuperait surtout de la participation du citoyen à la vie politique ainsi qu'à la poursuite de l'intérêt collectif plutôt qu'individuel. La deuxième vision, libérale, serait issue de la philosophie de Locke et s'intéresserait surtout aux droits de la personne ainsi qu'aux droits du citoyen. Ainsi, ce serait de la vision libérale que l'éducation à la citoyenneté contemporaine découlerait. Pour appuyer ces dires, Hébert et Wilkinson affirment que l'éducation à la citoyenneté actuelle s'oriente davantage vers une conception de l'éducation à l'échelle planétaire.<sup>16</sup> Celle-ci intégrerait des dimensions moins restrictives, plus éthique et plus active qu'auparavant, et ce, en raison des problèmes mondiaux qui sont liés à la vie des communautés et à l'importance de connaître les différents modes de vie existant dans d'autres cultures.<sup>17</sup> Elle viserait l'acquisition d'attitudes, de valeurs et de compétences permettant aux citoyens de demain de se préparer à jouer pleinement leur rôle. Elle inviterait les jeunes à s'engager dans le processus démocratique et à développer leur esprit critique. Finalement, elle privilégierait « l'ouverture à l'autre, la construction d'une identité commune grâce à des valeurs partagées, l'acquisition d'un réflexe communautaire, l'initiation à la solidarité, l'engagement social et politique, etc. »<sup>18</sup> Par ailleurs, au cours des deux derniers siècles, cette forme d'éducation aurait évolué en fonction de différents modèles.

## Modèles de la citoyenneté

Selon Gagnon et Pagé, trois modèles de la citoyenneté se sont superposés l'un à l'autre au travers du temps. Ces modèles sont ceux: 1) de l'exclusion différentielle, 2) de l'assimilationniste et 3) du pluralisme.<sup>19</sup> Toutefois, selon Osborne, à ce dernier modèle s'ajoute des considérations internationalistes.<sup>20</sup>

### *Modèle de l'exclusion différentielle*

Le modèle de l'exclusion différentielle définit l'identité nationale en fonction du groupe majoritaire en refusant l'accès à cette identité aux différents groupes minoritaires. Selon Castles, cité dans Gagnon et Pagé, ce modèle a pour but d'intégrer les immigrants dans certains domaines de la société sans nécessairement qu'ils bénéficient de ses avantages sociaux, tel que l'assistance sociale ou l'accès à la vie politique.<sup>21</sup>

### *Modèle assimilationniste*

Tout comme le modèle de l'exclusion différentielle, le modèle assimilationniste préconise l'intégration des groupes minoritaires au groupe majoritaire. Ce dernier se distingue toutefois du premier en raison qu'il définit l'identité nationale de façon à consacrer la position dominante du groupe majoritaire tout en ouvrant l'accès à l'égalité des droits et à la participation au groupe minoritaire.<sup>22</sup> Cependant, ce dernier n'a accès à l'égalité des droits et à la participation que si leurs membres renoncent à leur appartenance particulière.

À ce sujet, depuis la Confédération, soit de 1867 jusqu'au milieu des années 1950, le Canada s'est caractérisé par une politique d'assimilation et de « canadianisation » en raison de la nouvelle ère industrielle et de l'émergence du capitalisme.<sup>23</sup> Selon Osborne, l'école est devenue obligatoire dans chaque province et territoire en se donnant comme mission de préparer des individus à fonctionner au rythme des machines et de l'horloge. De plus, les écoles avaient dorénavant le devoir de s'assurer que les individus s'identifient à leur pays, soit par les fêtes nationales, les cérémonies et les autres symboles patrimoniaux. Ce dernier affirme même qu'il appartient à l'école est de promouvoir une citoyenneté nationale. À ce sujet, il écrit: «Confederation had created the political skeleton of Canada; It was up to the schools to put flesh on the bones.»<sup>24</sup> Notamment, à cette époque, c'est en vertu d'un modèle assimilationniste que les enfants autochtones sont envoyés dans des écoles éloignées de leurs villages et que les francophones hors Québec se voient refuser le droit à l'enseignement public dans leur langue.

### *Modèle pluraliste*

Le modèle pluraliste s'est développé au Canada à partir des années 1960 alors que la question du bilinguisme faisait surface, notamment au Québec. C'est en 1971 que le Canada adopte une politique officielle de multiculturalisme pour reconnaître la diversité culturelle au Canada.<sup>25</sup> Le pluralisme se définit comme étant « une organisation

sociale qui accorde de l'espace à l'expression de la diversité culturelle et religieuse, non seulement dans la vie privée ou intracommunautaire mais également, dans la mesure du possible, au sein de la vie publique ».<sup>26</sup>

Ainsi, le modèle pluraliste se caractérise par « la reconnaissance aux immigrants, dans les limites de certaines valeurs fondamentales, de droits égaux dans toutes les sphères de la société, sans pour autant qu'on leur demande de renoncer à leur appartenance particulière ».<sup>27</sup> Tous s'accordent à dire que c'est dans le contexte du modèle pluraliste que l'éducation à la citoyenneté s'exerce actuellement au Canada.<sup>28</sup>

### *Considérations internationalistes*

Selon Osborne, l'internationalisme<sup>29</sup> aurait pris naissance à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Il aurait été alimenté par les mouvements socialistes qui favorisaient la solidarité et par les mouvements pacifistes qui prônaient la désobéissance civile face à la participation à la guerre, et ce, dans un contexte où le nationalisme à outrance était perçu comme un grand danger, notamment après la montée du Nazisme. Ce courant, qui se situe dans le prolongement du modèle pluraliste, il met l'accent sur la solidarité avec les populations opprimées, colonisées ou exploitées par les régimes capitalistes ou impérialistes.

Toujours selon l'auteur, l'internationalisme demeure présent dans certains enseignements contemporains car ses préoccupations sont toujours aussi actuelles, soit celles concernant l'environnement planétaire, la paix à l'échelle mondiale et la mondialisation de l'économie, pour ne nommer que ceux-là.

### Vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté

La vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté varie selon les auteurs, mais plusieurs points communs s'en dégagent. Tout d'abord, la conscientisation critique est soulignée par plusieurs comme étant une source importante dans l'intégration des différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté.<sup>30</sup> Ferrer et Allard définissent la conscientisation critique comme étant « le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie et sa communauté, sur d'autres personnes et collectivités, ainsi que sur l'environnement [...]. Ce processus lui permet d'approfondir sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel ».<sup>31</sup> La conscientisation critique apparaît donc comme un moyen par lequel un citoyen acquiert la maîtrise intellectuelle lui permettant de discerner la qualité et la validité des différents types de raisonnement et de jugements de valeur.<sup>32</sup> Et, en raison des nombreux changements mondiaux occasionnés notamment par les technologies de l'information et des communications (TIC's), il devient crucial pour les jeunes de se doter d'une telle conscience, qui s'oppose à toutes formes de propagande, qui privilégie le jugement, le raisonnement et le discernement.<sup>33</sup> C'est dans le prolongement de cette conscientisation critique que se développent les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté.

## Dimensions de l'éducation à la citoyenneté

Selon Marzouk, Kabano et Côté, six dimensions interreliées se dégagent de l'éducation à la citoyenneté, soit le cadre démocratique, les responsabilités, la participation active, l'appartenance à la communauté, les valeurs communes et une situation de paix favorisant la cohésion sociale.<sup>34</sup> Pour sa part, le Bureau international de l'éducation identifie quatre dimensions de l'éducation à la citoyenneté, soit: 1) les droits de la personne, 2) la démocratie, 3) le développement et 4) la paix.<sup>35</sup> Comme ces dernières dimensions, à l'exception des droits de la personne, se retrouvent implicitement dans celles qui sont identifiées par Marzouk et al., nous privilégions les premières aux fins du présent article.

### *Cadre démocratique*

Marzouk et al. soulignent l'importance d'avoir un cadre démocratique dans lequel les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels sont respectés et où coexistent des institutions et des instruments politiques et juridiques permettant de les garantir.<sup>36</sup> De même, cette dimension de l'éducation à la citoyenneté a pour objet de « préparer et de conscientiser les jeunes à la vie civile et politique pour qu'ils s'engagent activement en prenant part aux débats, aux activités politiques et aux décisions qui les concernent ».<sup>37</sup>

### *Responsabilités*

Toujours selon Marzouk et al., les responsabilités civiles, politiques, économiques et sociales représentent des obligations du citoyen envers sa communauté.<sup>38</sup> Les responsabilités peuvent faire référence au devoir du citoyen d'aller voter, de dénoncer une personne ayant commis un crime ou bien de payer ses taxes.<sup>39</sup> Toutefois, pour Gagnon et Pagé, elles ont plutôt trait aux obligations que l'état impose aux citoyens de s'impliquer dans la solution des problèmes et le développement de leur milieu de vie.<sup>40</sup>

### *Participation active*

La participation active est aussi un élément cité par plusieurs auteurs.<sup>41</sup> Elle consiste à développer des compétences chez le citoyen afin qu'il soit non seulement un observateur, mais aussi un acteur engagé dans la vie sociale.<sup>42</sup> Participer à une manifestation, militer en faveur de meilleures conditions de vie ou faire du bénévolat ne sont que quelques exemples d'une participation active. Gagnon et Pagé accordent aussi une place importante à la participation dans l'éducation à la citoyenneté, dans le domaine de la vie politique et sociale. En premier lieu, la participation à la vie politique fait référence à la constitution et aux lois qui dictent le fonctionnement des institutions démocratiques.<sup>43</sup> À titre d'exemples, prendre part aux débats publics, être membre d'un parti politique ou se tenir au courant des nouvelles locales, nationales et internationales, sont toutes des formes de participation à la vie politique. En deuxième lieu, la participation à la vie sociale évoque l'implication volontaire d'un citoyen au sein d'une organi-

sation indépendante de l'état, dont les activités sont entièrement sous l'initiative de leurs membres.<sup>44</sup> Ainsi, cette forme de participation cherche à améliorer le sort de l'environnement ou à agir sur un phénomène social, tel que la pauvreté, l'itinérance, pour ne nommer que ceux-là.

### *Appartenance à la communauté*

Marzouk et al. dégagent une autre dimension importante de l'éducation à la citoyenneté, soit celle de l'appartenance à la communauté. Il peut s'agir d'une communauté large ou petite à laquelle chaque citoyen s'identifie et dans laquelle il s'engage et partage, avec les autres membres, les mêmes finalités.<sup>45</sup> Selon Hébert et Sears, l'appartenance à la communauté est un élément important permettant de définir les identités collectives, notamment celles des francophones du Canada. Celles-ci se basent sur la Charte canadienne des droits et libertés, soit précisément sur l'article 23, pour obtenir des écoles de langue française qui sont essentielles à la survie des communautés.<sup>46</sup> Pagé et Gagnon se réfèrent à l'identité nationale comme les éléments codifiés qui définissent la société dans son ensemble et qui jouissent d'une valeur universelle dans cette société. Ainsi, la culture, les institutions, le patrimoine et l'allégeance ou le patriotisme, représentent toutes des composantes essentielles de cette identité nationale.<sup>47</sup>

### *Valeurs communes*

Cette dimension représente un mode de vie et impute au citoyen le devoir de se conformer aux valeurs privilégiées par sa communauté d'appartenance.<sup>48</sup> De plus, ces auteurs mettent l'accent sur la coopération, la solidarité, l'autonomie, la justice et l'équité, de même que le respect et la tolérance.

### *Situation de paix favorisant la cohésion sociale*

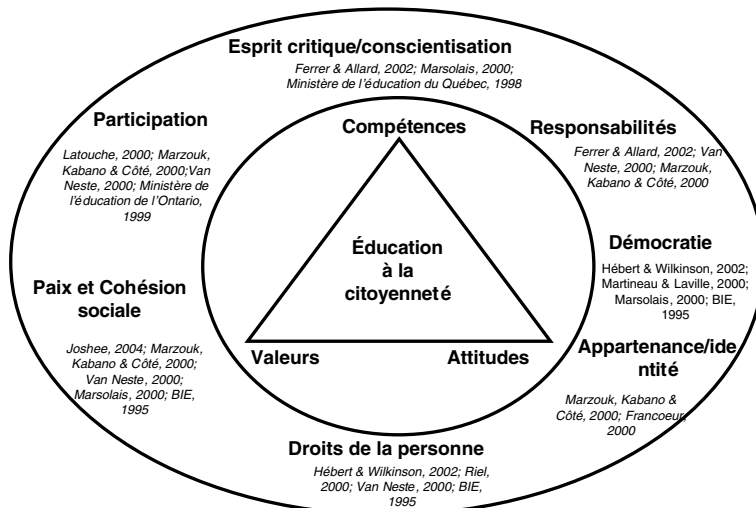
Pour certains auteurs, l'éducation à la citoyenneté tend également vers la cohésion sociale.<sup>49</sup> La cohésion sociale fait référence à une société diversifiée, pluraliste ou multiethnique qui se tient ensemble et qui fonctionne en harmonie.<sup>50</sup> Bernard, cité dans Joshee, définit la cohésion sociale comme étant une forme de compassion et un retour aux valeurs sociales.<sup>51</sup> Ainsi, cette approche de l'éducation à la citoyenneté encourage les citoyens à développer des valeurs, un respect mutuel et une volonté à vouloir aider les moins fortunés.<sup>52</sup> Au lieu d'utiliser le terme cohésion sociale, d'autres auteurs mettent plutôt l'accent sur le savoir «vivre ensemble».<sup>53</sup> Quant à Joshee, elle s'oppose à toutes formes de cohésion sociale dans le concept d'éducation à la citoyenneté puisqu'elle croit que ce concept est davantage l'apanage de l'éducation à la paix.<sup>54</sup> Pour toutes ces raisons, Smith et Carson, cité dans Joshee, subdivisent l'éducation à la citoyenneté en sept dimensions, soit: les droits de la personne, la non-violence, la justice sociale, la conscience mondiale, l'équilibre écologique, la participation active et la paix personnelle.<sup>55</sup>

## *Droits de la personne*

Les droits de la personne constituent une dimension identifiée par plusieurs auteurs. Selon eux, elle se rattacherait à la vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté.<sup>56</sup> Pour d'autres, le respect des droits de la personne aurait toujours été implicitement essentiel à l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire. À ce sujet, Van Neste affirme qu'éduquer au respect des droits de la personne, « c'est introduire les jeunes dans les voies de la solidarité, de la justice et de la paix ».<sup>57</sup> Selon le Bureau international de l'éducation, cité dans Van Neste, « l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux citoyens de participer de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui représentent le socle moral de la société et le fondement légal d'un état de droit ».<sup>58</sup> Cette position se situe dans le prolongement de celle adoptée par le plus haut tribunal du pays, la Cour suprême du Canada, qui établit un lien entre la nature multiculturelle du pays et les droits considérés essentiels dans une société libre et démocratique. À cet effet, Oakes écrit que:

Les tribunaux doivent être guidés par des valeurs et des principes essentiels à une société libre et démocratique, lesquels comprennent le respect de la dignité inhérente de l'être humain, la promotion de la justice et de l'égalité sociales, l'acceptation d'une grande diversité de croyances, le respect de chaque culture et de chaque groupe et la foi dans les institutions sociales et politiques qui favorisent la participation des particuliers et des groupes dans la société.<sup>59</sup>

Toutes ces positions ont mené à l'élaboration d'un modèle illustrant les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté, de même que les interrelations existant entre elles.



Ainsi, puisque l'éducation à la citoyenneté s'avère cruciale pour assurer le mieux-être de la société, plusieurs provinces canadiennes ont récemment intégré différentes dimen-



sions dans leurs programmes d'études, touchant notamment à la vie politique et sociale. Ces contenus visent spécifiquement à mieux préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens et à les aider à faire face aux problèmes présents dans la société.

### *Réforme des programmes d'études au Canada*

Selon Osborne, les années 1990 ont été marquées par l'abandon de l'éducation à la citoyenneté.<sup>60</sup> Cette évaluation ne semble toutefois pas conforme à la réalité puisque, comme l'admet l'auteur dans un texte subséquent, une certaine notion de la citoyenneté a toujours été présente dans programmes d'études, et ce, dès la proclamation de l'école obligatoire.<sup>61</sup> Toutefois, à cette époque, comme le remarquent Bruno-Jofré et Henley,<sup>62</sup> l'école ne se préoccupe pas de développer des citoyens actifs mais vise plutôt à développer des jeunes lettrés pouvant être actif sur le marché du travail. Puis, peu à peu, l'activisme politique laisse place au partenariat économique qui perçoit la société comme en étant une de consommateurs. Par conséquent, l'individualisme augmente et laisse les obligations sociales et communautaires de côté.

Ce n'est que très récemment que le South House Exchange ainsi que Wall et al., cité dans Joshee, notent une résurgence de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté au Canada.<sup>63</sup> Cette résurgence apparaît notamment dans les nouveaux programmes d'études du Manitoba,<sup>64</sup> du Québec et de l'Ontario. Par exemple, selon Éducation et Jeunesse Manitoba, « les résultats visent à permettre à l'élève de se doter d'outils nécessaires pour participer au dialogue public qui caractérise toute forme de démocratie.<sup>65</sup> Ainsi, les nouveaux programmes manitobains mettent surtout l'accent sur la démocratie, les droits de la personne et l'importance du débat public.<sup>66</sup> Puisque le Canada est un pays complexe, Éducation et Jeunesse Manitoba soulignent l'importance de développer certaines qualités chez les citoyens, entre autres, la participation éclairée aux affaires publiques, l'engagement à la liberté, à l'égalité et à la justice sociale, ainsi que la capacité à équilibrer ses propres questions de conscience et de principe avec celles des autres.

Quant à la province de Québec, elle a augmenté le nombre d'heures consacrées à l'histoire, passant de 200 à 450, et ce, afin d'y intégrer d'importants contenus relatifs à l'éducation à la citoyenneté.<sup>67</sup> L'un de ces cours a ainsi été renommé *Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté*.<sup>68</sup> À ce sujet, le ministère de l'Éducation du Québec précise que « l'éducation à la citoyenneté est un apprentissage complexe auquel tous les programmes d'études doivent contribuer et qui fait appel à des compétences d'ordre personnel et social tout autant qu'à des compétences d'ordre intellectuel ».<sup>69</sup>

Finalement, en Ontario, le ministère de l'Éducation a rendu obligatoire le cours Éducation à la citoyenneté à tous les élèves de la 10<sup>e</sup> année depuis l'an 2000, dans le cadre du programme d'Études canadiennes et mondiales.<sup>70</sup> Il se veut un complément des cours de géographie et d'histoire, aussi obligatoires en 9<sup>e</sup> et en 10<sup>e</sup> année. Ces trois cours représentent dorénavant les pré-requis pour tous les autres cours du programme d'Études canadiennes et mondiales de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Ainsi, les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté réservent une place importante aux concepts de civisme et de démocratie. Par exemple, le cours obligatoire *Histoire du Canada au XX<sup>e</sup> siècle* a pour but de développer chez les élèves un sentiment d'appartenance et une identité à la

société canadienne. Quant au cours *Éducation à la citoyenneté*, il a pour but de [...] développer chez l'élève des qualités et lui faire acquérir des connaissances qui l'aideront à mieux comprendre la société démocratique dans un monde en pleine évolution.<sup>71</sup> Ces buts rejoignent notamment ceux qui sont identifiés dans la dimension du « cadre démocratique » de Marzouk et al. (2000).

Afin qu'une société puissent évoluer démocratiquement, il importe d'inculquer de telles valeurs aux jeunes. Pour y parvenir, le cours d'Éducation à la citoyenneté a été rendu obligatoire dans toutes les écoles de l'Ontario. Ce cours représente un moyen, parmi tant d'autres, afin de les conscientiser face aux enjeux de la démocratie et de son fonctionnement. Il vise également à ce que les élèves connaissent mieux le processus décisionnel de même qu'à réfléchir sur l'identité, les valeurs, les obligations morales et les responsabilités juridiques, en plus de stimuler leur participation tant au niveau local que mondial. Ces objectifs ont trait aux dimensions des « valeurs communes », des « responsabilités » ainsi que de l'« appartenance à la communauté » de Marzouk et al. (2000).

Quant aux dimensions de la « participation active » et de la « situation de paix favorisant la cohésion sociale », ils sont également présents dans les attentes du cours d'Éducation à la citoyenneté puisqu'il invite les élèves à « s'engager dans des projets de bénévolat correspondant à ses priorités et à ses talents, tout en contribuant à l'épanouissement de la communauté franco-ontarienne ». <sup>72</sup> De plus, la conscientisation critique, de Ferrer et Allard, se situe au cœur de ce cours puisqu'il invite les élèves à « analyser les diverses perceptions de la citoyenneté ainsi que les valeurs et les croyances qu'elles véhiculent. » <sup>73</sup> Enfin, le cours d'Éducation à la citoyenneté réserve une place importante au concept de respect des droits de la personne. <sup>74</sup>

## Former les élèves au respect des droits de la personne

Former les élèves au respect des droits de la personne fait partie intégrante des attentes du cours d'Éducation à la citoyenneté de l'Ontario. L'une d'elles est de « juger l'importance des droits et des responsabilités de toute citoyenne ou de tout citoyen du Canada ». <sup>75</sup> Afin d'atteindre cet objectif, l'accent est placé sur la connaissance de la Charte des droits et libertés, l'identification de ses propres droits comme citoyen, la compréhension des causes des conflits civiques, la description et l'analyse des cas où les droits d'une personne n'ont pas été respectés, ainsi que la compréhension du fonctionnement du système judiciaire qui protège les droits des individus ou de la collectivité. <sup>76</sup>

Une autre attente vise à « expliquer les défis qui consistent à réconcilier le respect des droits de la personne et la diversité des valeurs dans une société multiculturelle ». <sup>77</sup> Pour l'atteindre, les élèves doivent connaître les individus ou les groupes ayant contribué au respect des droits de la personne au pays. <sup>78</sup> Ils doivent aussi être en mesure de prendre position sur les droits et les responsabilités tant sociales que morales des citoyens en ce qui a trait aux grandes questions d'actualité, telles que la violence et le racisme. De plus, ils doivent réfléchir sur les qualités idéales et nécessaires à tous les citoyens dans l'exercice de leurs droits, devoirs et responsabilités. <sup>79</sup>

## Entre le rêve et la réalité

Malgré toutes ces bonnes intentions, à la suite d'entretiens informels menés auprès d'enseignants d'Éducation à la citoyenneté de la région d'Ottawa, il apparaît que le cours d'Éducation à la citoyenneté soit essentiellement axé sur la connaissance du fonctionnement parlementaire, du processus démocratique et de la Charte des droits et libertés. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par le manque d'intérêt constaté chez les élèves face au système parlementaire canadien. Quoi qu'il en soit, à l'heure actuelle, il est difficile, voire impossible, d'établir un lien entre le cours d'Éducation à la citoyenneté et la participation politique des élèves. C'est pourquoi, une enquête sur le terrain s'avère essentielle dans le but de mieux connaître et comprendre la nature des contenus actuellement enseignés au secondaire et leur impact dans la vie des jeunes, notamment une fois l'âge de la majorité atteinte.

## Conclusion

Puisque le concept d'éducation à la citoyenneté évolue selon les époques et les mentalités, l'école se doit à son tour d'évoluer au même rythme. Par le fait même, elle a le devoir de faire une plus grande place à des contenus visant à permettre aux élèves de mieux fonctionner dans la société canadienne actuelle. Ce constat s'avère fondamental, dans un pays où il semble que les élèves soient moins intéressés à la vie politique et sociale et qu'ils négligent d'exercer leur droit de vote en tant que citoyen. Or, une population qui ne s'implique pas dans le processus décisionnel ou qui néglige d'exercer ses droits court un grand risque de mettre le processus démocratique en péril. En ce sens, puisqu'une corrélation est établie par nombre d'auteurs, entre le niveau d'éducation et la participation à la vie politique et sociale, il s'avère important dans un avenir rapproché de mieux connaître et comprendre la nature des cours d'Éducation à la citoyenneté actuellement enseignés au secondaire au Canada, de même que leur impact dans la vie des élèves. À cet effet, ces cours permettent-ils aux élèves de développer une plus grande conscience critique, un plus grand désir d'implication, voire d'exercer leurs droits et responsabilités de citoyen? Répondre à ces questions s'avère crucial afin d'assurer le mieux-être de la société canadienne.

## Notes

1. Mc Andrew, M., C. Tessier et G. Bourgeault (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: Des orientations aux réalisations, *Revue Française de Pédagogie*, 121, 57-77.
2. Ibid., 58.
3. Banks, J.A. (2004). Preface, dans J.A. Banks (Ed). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, xix-xxv.
4. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.

5. Brossard, L. (2000). Contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines, dans A. Marsolais et L. Brossard. *Non-violence et citoyenneté: Un «vivre ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions Multimondes, 113-128.
6. Hébert, Y.M. et A. Sears (2001). *L'éducation à la citoyenneté*, Association Canadienne d'éducation. [http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship\\_Education\\_FR.pdf](http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf)
7. Milner, H. (2002). *Youth voter engagement and participation in Canadian elections*, Forum des politiques publiques. [http://www.ppforum.ca/ow/ow\\_p\\_09\\_2001.pdf](http://www.ppforum.ca/ow/ow_p_09_2001.pdf)
8. Pammett, J.H. et L. LeDuc (2003). *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes: Un nouveau sondage des non-votants*. <http://www.elections.ca/content.asp?section=loietdocument=indexetdir=tur/tudetlang=fettextonly=false>
9. Gidengil, E., N. Nevitte, A. Blais et R. Nadeau. (2003). La politique électorale: Où sont passés les jeunes?, *Perspectives électorales*, 5(2), 9-14.
10. Ibid., 12.
11. Howe, P. (2003). La participation électorale et le manque de connaissances, *Perspectives électorales*, 5(2), 20-25.; Milner, H. (2002). *Youth voter engagement and participation in Canadian elections*, Forum des politiques publiques. [http://www.ppforum.ca/ow/ow\\_p\\_09\\_2001.pdf](http://www.ppforum.ca/ow/ow_p_09_2001.pdf)
12. Riel, R. (2000). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: Des utopies qui se réalisent, dans A. Marsolais et L. Brossard. *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 31-49. Voir aussi Pammett, J.H. et L. LeDuc (2003). *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes: Un nouveau sondage des non-votants*. <http://www.elections.ca/content.asp?section=loietdocument=indexetdir=tur/tudetlang=fettextonly=false>; Gidengil, E., N. Nevitte, A. Blais et R. Nadeau (2003). La politique électorale: Où sont passés les jeunes?, *Perspectives électorales*, 5(2), 9-14.; Howe, P. (2003). La participation électorale et le manque de connaissances, *Perspectives électorales*, 5(2), 20-25.; O'Neill, B. (2003). Examen du déclin de la participation électorale chez les jeunes du Canada, *Perspectives électorales*, 5(2), 15-19.; Milner, H. (2002). *Youth voter engagement and participation in Canadian elections*, Forum des politiques publiques. [http://www.ppforum.ca/ow/ow\\_p\\_09\\_2001.pdf](http://www.ppforum.ca/ow/ow_p_09_2001.pdf)
13. Riel, R. (2000). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: Des utopies qui se réalisent, dans A. Marsolais et L. Brossard. *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 31-49.
14. Ibid., 31.
15. Galicher, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: Réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
16. Hébert, Y.M. et L. Wilkinson (2002). The citizenship debates: Conceptual, policy, experimental and educational issues, dans Y.M. (Ed.), *Citizenship Transformation in Canada*, Toronto: University of Toronto Press, 3-36.
17. UNESCO (1996). *L'éducation: Un trésor caché dedans*, Rapport présenté à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris: Édition Odile Jacob.
18. Francoeur, P. (2000). Former de bons citoyens: Est-ce l'affaire de l'école?, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 65-86.
19. Gagnon F. et M. Pagé. (2000). Introduction, dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé. *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal: Harmattan, 13-21.
20. Osborne, K. (2001). Public schooling and citizenship education in Canada, dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary: Canadian Ethnic Studies, 11-48.
21. Gagnon F. et M. Pagé. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse. <http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>

22. Ibid., 18.
23. Osborne, K. (1996). Education is the best national insurance: Citizenship education in Canadian schools. Past and present, *Canadian and International Education*, 2(2), 31-58.
24. Ibid., 35.
25. Patrimoine Canadien (2004). *Le multiculturalisme canadien: Une citoyenneté ouverte à tous et à toutes*. [http://www.pch.gc.ca/progs/multi/inclusive\\_f.cfm](http://www.pch.gc.ca/progs/multi/inclusive_f.cfm)
26. Gagnon, F., M. Mc Andrew et M. Pagé (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal: Harmattan.
27. Gagnon F. et M. Pagé. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse. <http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>
28. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.; Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.; Gagnon, F., M. Mc Andrew et M. Pagé (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal: Harmattan.
29. Osborne, K. (2001). Public schooling and citizenship education in Canada, dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary: Canadian Ethnic Studies, 11-48.
30. Ferrer, C. et R. Allard. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: Pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie: Concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites, *Éducation et Francophonie*, 30(2). <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>; Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.; Martineau, R. et C. Laville. (2000). L'histoire: Voie royale vers la citoyenneté?, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 51-63.; Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 143-180.; UNESCO (1996). *L'éducation: Un trésor caché dedans*, Rapport présenté à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris: Éditions Odile Jacob.
31. Ferrer, C. et R. Allard. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: Pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie: Concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites, *Éducation et Francophonie*, 30(2). <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>
32. UNESCO (1996). *L'éducation: Un trésor caché dedans*, Rapport présenté à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris: Éditions Odile Jacob.
33. Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 143-180.
34. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.
35. Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 113-128.
36. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.

37. Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 129-142.
38. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.
39. Gagnon F. et M. Pagé. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse.  
<http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>
40. Ibid., 15-16.
41. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.; Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 129-142.; Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 143-180.; UNESCO (1996). *L'éducation: Un trésor caché dedans*, Rapport présenté à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris: Éditions Odile Jacob.
42. Martineau, R. et C. Laville. (2000). L'histoire: Voie royale vers la citoyenneté?, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 51-64.
43. Gagnon F. et M. Pagé. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse.  
<http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>
44. Ibid., 14.
45. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.
46. Hébert, Y.M. et A. Sears. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*, Association Canadienne d'éducation. [http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship\\_Education\\_FR.pdf](http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf)
47. Gagnon F. et M. Pagé. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse.  
<http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>
48. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.
49. Ibid.; Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 143-180.
50. Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.
51. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.
52. Ibid., 148.
53. Darling, L.F. (2002). The essential moral dimensions of citizenship education: What should we teach?, *Journal of Educational Thought*, 36(3), 229-247.; Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 129-142.; Lorcerie, F. (1999). L'apprentissage du vivre ensemble, Collection thématique no 7, *Culture, Education et Sociétés: La place des droits de l'homme*, Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP), 81-99.; UNESCO (1996). *L'éducation: Un trésor caché dedans*, Rapport présenté à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors,



- Paris: Éditions Odile Jacob.; Michel, A. (1994). L'éducation à la citoyenneté, *Administration et Education*, 61, 29-43.
54. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.
55. Ibid., 150.
56. Riel, R. (2000). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: Des utopies qui se réalisent, dans A. Marsolais et L. Brossard. *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 31-49.; Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 129-142.; Marzouk, A., J. Kabano et P. Côté. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*, Québec: Éditions Logiques.; Martineau, R. et C. Laville. (2000). L'histoire: Voie royale vers la citoyenneté?, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 51-63.; Brossard, L. (2000). Contribuer à l'éducation à la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 113-128.; Hénaire, J. (1998). Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: Contexte, principes et voies d'application, *Vie Pédagogique*, 109, 19-25.
57. Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant, dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «vivre-ensemble» qui s'apprend*, Québec: Éditions MultiMondes, 129-142.
58. Ibid., 132.
59. Oakes, R.C. (1986). *Rapport de la Cour Suprême*, 103, 136.
60. Osborne, K. (1996). Education is the best national insurance: Citizenship education in Canadian schools. Past and present, *Canadian and International Education*, 2(2), 31-58.
61. Osborne, K. (2001). Public schooling and citizenship education in Canada, dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary: Canadian Ethnic Studies, 11-48, pp. 12-13.
62. Bruno-Jofré, R. et Henley, D. (2001). Public schooling in English Canada : Addressing difference in the context of globalization, dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk. *Educating Citizens for a Pluralistic Society*, Calgary: Canadian Ethnic Studies, 49-70, p. 51.
63. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion, dans J. A. Banks (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 127-158.
64. Ministère de l'éducation du Manitoba. (2003). *Sciences humaines, Maternelle à 8<sup>e</sup> année*, Programme d'études: Cadre manitobain des résultats d'apprentissages, Winnipeg: Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba.  
<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/documents.html>
65. Ibid.
66. Ibid.
67. Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). Notes, Allocution de M. Sylvain Simard, ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, dans le cadre d'une conférence de presse en vue d'annoncer l'implantation de la réforme de l'éducation au secondaire et au 3<sup>e</sup> cycle du primaire, Montréal, le 12 juin.  
<http://www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis2002/a020612.htm>
68. Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de Géographie, d'Histoire et d'Éducation à la citoyenneté, deuxième et troisième cycles du primaire*, Synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation. [http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth\\_geo-hist.htm](http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth_geo-hist.htm)
69. Ibid., 165.
70. Ministère de l'Éducation. (1999). *Le curriculum de l'Ontario, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année: Études canadiennes et mondiales*, Toronto: Imprimeur de la Reine.

71. Ibid., 46.

72. Ibid., 50.

73. Ibid., 49.

74. Certains auteurs utilisent le terme «droits humains», mais il s'agit d'une traduction littérale de l'expression anglaise «Human rights ». L'expression consacrée en français nous apparaît être « droits de la personne. »

75. Ibid., 47.

76. Ibid., 49.

77. Ibid., 49.

78. Ibid., 49.

79. Ibid., 49.