

L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord

Citizenship Education in the Context of Division: Challenges in Quebec and Northern Ireland

La educación a la ciudadanía en contextos de división: los retos en Quebec y en Irlanda del Norte

Marie-Hélène Chastenay and Ulrike Niens

Volume 36, Number 1, Spring 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018092ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018092ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chastenay, M.-H. & Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord. *Éducation et francophonie*, 36(1), 103–122. <https://doi.org/10.7202/018092ar>

Article abstract

This article examines the characteristics of citizenship and citizenship education in Québec and Northern Ireland by comparing the key concepts and theoretical frameworks underlying citizenship education in these two divided societies, one of which can be relatively peaceful and the other slowly recovering from a climate of political violence. The authors use a multi-disciplinary process to examine relevant theories in order to identify the concept of citizenship in societies where the national identity is subject to varying degrees of division. Using existing scientific documentation, the authors attempt to determine the extent to which different dimensions of citizenship are reflected in the pedagogical initiatives of the two societies being studied. They examine and compare citizenship education programs in both societies to identify the similarities and differences in educational measures for promoting citizenship and peaceful community relations in each society. Finally, the authors analyse the meaning of citizenship and the value of citizenship education in divided societies for purposes of social and political stability.

L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord

Marie-Hélène CHASTENAY

Professionnelle de recherche, chargée de cours, Université de Montréal, Québec, Canada

Ulrike NIENS

Lecturer, School of Education, Queen's University Belfast, Irlande du Nord

RÉSUMÉ

Ce texte propose un examen des particularités de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté au Québec et en Irlande du Nord, en comparant les concepts clés et les cadres théoriques qui sous-tendent l'éducation à la citoyenneté dans ces deux sociétés divisées dont l'une peut être décrite comme relativement paisible, et l'autre, comme se dégageant lentement d'un climat de violence politique. Les auteures examinent les théories pertinentes suivant une démarche multidisciplinaire pour cerner le concept de citoyenneté dans des sociétés où l'identité nationale fait l'objet de divergences de vues plus ou moins marquées. À partir de la documentation scientifique et de recherches antérieures, les auteures tentent de déterminer dans quelle mesure diverses dimensions de la citoyenneté trouvent écho dans les initiatives pédagogiques dans les deux sociétés étudiées. Elles examinent et comparent les programmes d'éducation à la citoyenneté dans les deux sociétés pour cerner les différences et les ressemblances entre les mesures éducatives prises pour promouvoir la citoyenneté et les relations communautaires paisibles dans l'une et l'autre société.

Enfin, les auteures analysent le sens de la citoyenneté et la valeur de l'éducation à la citoyenneté aux fins de la stabilité sociale et politique dans des sociétés divisées.

ABSTRACT

Citizenship Education in the Context of Division: Challenges in Quebec and Northern Ireland

Marie-Hélène CHASTENAY

University of Montreal, Quebec, Canada

Ulrike NIENS

Queen's University, Belfast, Northern Ireland

This article examines the characteristics of citizenship and citizenship education in Québec and Northern Ireland by comparing the key concepts and theoretical frameworks underlying citizenship education in these two divided societies, one of which can be relatively peaceful and the other slowly recovering from a climate of political violence. The authors use a multi-disciplinary process to examine relevant theories in order to identify the concept of citizenship in societies where the national identity is subject to varying degrees of division. Using existing scientific documentation, the authors attempt to determine the extent to which different dimensions of citizenship are reflected in the pedagogical initiatives of the two societies being studied. They examine and compare citizenship education programs in both societies to identify the similarities and differences in educational measures for promoting citizenship and peaceful community relations in each society. Finally, the authors analyse the meaning of citizenship and the value of citizenship education in divided societies for purposes of social and political stability.

RESUMEN

La educación a la ciudadanía en contextos de división: los retos en Quebec y en Irlanda del Norte

Marie-Hélène CHASTENAY

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Ulrike NIENS

Queen's University, Belfast, Irlanda del Norte

Este texto propone un examen de las particularidades de la ciudadanía y de la educación a la ciudadanía en Quebec y en Irlanda del Norte, comparando los conceptos clave y los cuadros teóricos subyacentes a la educación a la ciudadanía en esas dos sociedades divididas, una relativamente en paz, la otra alejándose

lentamente de un clima de violencia política. Las autoras examinan las teorías pertinentes siguiendo un enfoque multidisciplinario con el fin de circunscribir el concepto de ciudadanía en sociedades en donde la identidad nacional es objeto de divergencias más o menos marcadas. A partir de la documentación científica y de investigaciones anteriores, las autoras tratan de determinar en qué medida las diversas dimensiones de la ciudadanía tiene un eco en las iniciativas pedagógicas en las dos sociedades estudiadas. Examinan y comparan los programas de educación a la ciudadanía en las dos sociedades con el fin de identificar diferencias y similitudes entre las medidas educativas adoptadas para promover la ciudadanía y las relaciones comunitarias pacíficas en dichas sociedades. Finalmente, las autoras analizan el significado de la ciudadanía y el valor de la educación a la ciudadanía para la estabilidad social y política en sociedades divididas.

Introduction

Ce texte propose un examen des défis de l'éducation à la citoyenneté (ÉC) dans une société divisée, en décrivant brièvement les concepts qui sous-tendent la citoyenneté dans un tel contexte et en comparant les mesures éducatives officielles qui visent à promouvoir l'ÉC au Québec et en Irlande du Nord, deux régions qui présentent des degrés élevés de ségrégation en éducation et dans d'autres dimensions de la vie sociale et politique, mais qui diffèrent dans la part de conflits et de violence qui alimentent ces clivages.

Après un survol des concepts théoriques liés à la citoyenneté, nous décrirons certains de ses enjeux dans les sociétés modernes en général, et dans les sociétés divisées en particulier. Puis, nous décrirons brièvement le contexte sociopolitique et culturel, de même que les systèmes d'éducation et les initiatives pédagogiques passées et actuelles visant à promouvoir (explicitement ou implicitement) la citoyenneté et les relations communautaires dans les deux sociétés. Nous proposerons ensuite un examen critique des initiatives pédagogiques récentes en matière d'ÉC dans le secteur obligatoire secondaire¹ à la lumière des principaux enjeux liés au traitement des dimensions de la citoyenneté dans une société divisée, notamment l'identité culturelle et nationale, le rapport à l'égalité et la participation.

1. Au Québec, le niveau secondaire non professionnel comprend cinq années d'études obligatoires (12 à 16 ans). En Irlande du Nord, il comporte cinq années d'études obligatoires (11 à 15 ans), de même que deux années de *A'Levels* (16 à 18 ans) (équivalent du baccalauréat en France).

Conceptualisations théoriques de la citoyenneté

La diversification ethnique croissante des populations des démocraties occidentales (et d'ailleurs) a stimulé les réflexions sur la tolérance, l'identité, le pluralisme et le multiculturalisme.

L'ÉC a suscité un intérêt croissant sur le plan international au cours de la dernière décennie. L'aliénation politique en Europe de l'Ouest, en particulier chez les jeunes, a mené à une réflexion critique touchant la promotion de leur participation politique et le rôle des valeurs et des attitudes dans l'enseignement et le curriculum. En Europe de l'Est, les bouleversements politiques survenus depuis l'effondrement de l'URSS ont donné lieu à l'émergence de nouvelles démocraties et cultures politiques et à des occasions d'étudier les processus de socialisation politique. La diversification ethnique croissante des populations des démocraties occidentales (et d'ailleurs) a stimulé les réflexions sur la tolérance, l'identité, le pluralisme et le multiculturalisme. De plus, la mondialisation a influencé l'intérêt porté à l'ÉC dans un contexte d'interdépendance d'envergure planétaire (Naval *et al.*, 2002) et elle a pris de l'importance dans de nombreux pays (ex. : Australie, Canada, Grande-Bretagne, Rwanda). En Europe, on l'a intégrée aux curriculums nationaux et régionaux et le Conseil de l'Europe a célébré en 2005 l'*Année Européenne de la Citoyenneté par l'Éducation*.

Les définitions de la citoyenneté et de l'ÉC n'ont pas été sans susciter de critiques. Dans une recension des écrits, Gagnon et Pagé (1999) identifient quatre dimensions de la citoyenneté dans des sociétés démocratiques libérales : l'identité nationale; l'identité culturelle (collective); la diversité et les normes d'égalité; et la participation civique. Ces dimensions coïncident avec différents modèles de la citoyenneté et de l'État. On peut ainsi dire que le modèle libéral (Rawls, 1993) se caractérise par un sentiment d'appartenance modéré à la collectivité nationale et un sentiment d'appartenance marqué à d'autres groupes choisis par l'individu, ce qui assure une certaine tolérance à la diversité. On associe également au modèle libéral un profond attachement aux principes de justice ainsi que des degrés modérés de participation politique, principalement comme moyen de protéger les droits individuels (Chastenay *et al.*, 2004). Par contraste, la conception républicaine d'un État-nation unitaire (Schnapper, 1994) préconise un sentiment d'appartenance marqué à la collectivité nationale et un faible sentiment d'appartenance à d'autres groupes. En pareil contexte, la possibilité pour les membres de groupes minoritaires de jouir de l'égalité par rapport aux membres du groupe majoritaire suppose nécessairement qu'ils se reconnaissent dans la collectivité nationale. Le modèle républicain préconise une forte participation politique, offrant les meilleures possibilités de contribuer à maintenir et à renforcer l'identité nationale (Pagé, 2001).

On a souvent reproché à la citoyenneté son caractère exclusif, notamment en raison du poids traditionnellement accordé à la nationalité (Kymlicka, 1995) et aux hommes (Voet, 1998). Dans le contexte des sociétés divisées, la citoyenneté pose des problèmes qui lui sont propres, puisque « l'autorité de l'État-nation semble être remise en cause »² (Turner, 1993, p. 2).

2. Traduction.

S'il est évident que l'ÉC se distingue de l'« alphabétisation politique », et qu'elle suppose aussi l'apprentissage de valeurs et de la participation politique, certains appellent à un raffinement du concept, qui semble englober un éventail d'autres enseignements (civique et moral, Osler et Starkey, 1996; droits de la personne, Davies, 2000a). On semble généralement s'entendre pour dire que les principaux concepts qui sous-tendent l'ÉC sont la participation politique et les normes d'égalité (respect, inclusion, droits de la personne) (Rapport Crick, 1998; Osler et Starkey, 2000; Spencer, 2000), bien que l'importance accordée aux différents grands principes dans les initiatives éducatives varie selon le pays et la région (Davies, 2000b).

On a souvent évoqué le développement d'identités multiples ou supraordonnées comme moyen de transcender les clivages et les conflits ethniques, et l'identité est maintenant considérée comme un volet essentiel de l'ÉC (Cogan, 1998). À cet égard, Sampson (1985) indique que, dans une société dans laquelle les individus sont porteurs de multiples identités, se créent des liens qui s'entrecroisent³ menant à des loyautés transversales qui dépassent les divisions communautaires et permettent d'assurer la cohésion sociale. Ainsi, dans les sociétés divisées, l'éducation relative aux identités multiples et aux compétences de résolution de conflits (qui facilite le développement de relations interpersonnelles dans un réseau qui n'a pas à s'aligner sur la division communautaire) est peut-être le meilleur moyen de favoriser le développement de ces loyautés croisées au-delà de la division historique.

Audigier (1996) soutient qu'en temps de crise et de difficulté, le besoin d'une ÉC démocratique – mettant l'accent sur la démocratie, la paix, la justice sociale et les droits de la personne – est ressenti plus vivement. Cela peut représenter un défi considérable dans les sociétés divisées, où les ségrégations éducatives, sociales et politiques peuvent s'ériger en obstacles au développement d'identités et d'attitudes positives chez les jeunes vis-à-vis d'autres communautés.

S'il est possible de faire de l'ÉC auprès de gens de tous les groupes d'âge, on avance souvent que le contexte de l'éducation secondaire obligatoire offre le cadre le plus propice. Suivant Piaget (1952), Meadowcroft (1986) souligne que la capacité des enfants à saisir des concepts politiques s'accroît à sept ans, puis encore davantage à 13 ans. Ayant examiné les écrits sur la socialisation politique, Galston (2001) conclut que l'ÉC, en classe ou en services à la communauté, est plus efficace chez les plus vieux et que l'on peut donc s'attendre à ce qu'elle donne de meilleurs résultats au secondaire. Nous comparerons donc ici les programmes d'ÉC au niveau secondaire obligatoire au Québec et en Irlande du Nord, selon certaines dimensions de la citoyenneté : identités culturelle et nationale; égalité et diversité; participation.

3. *Crosscutting links.*

Mise en contexte

Les recherches en Irlande du Nord et au Québec ont abordé explicitement ou implicitement différentes dimensions de la citoyenneté, en soulignant : le sens de l'identité au sein de sociétés socialement diversifiées (Chastenay, 2004, Côté, 2005; Laperrière *et al.*, 1992); l'interdépendance des rapports individuels et collectifs (Moxon-Brown, 1991); l'influence de la communauté sur le développement de la conception de leur environnement social chez les jeunes (Barton et McCully, 2005; Chastenay, 2004); l'identité, les attitudes et comportements intra-groupe/extra-groupe des jeunes (Cairns, 1982; McGrellis, 2004; McAndrew et Mitchell, 2004); et certaines indications des incidences potentielles de l'éducation sur ces attitudes et ces comportements (Niens et Cairns, soumis; Laperrière et Dumont, 2000).

L'élaboration d'initiatives éducatives et de programmes d'enseignement est généralement influencée par les théories et les recherches pertinentes récentes ainsi que par la conjoncture sociopolitique. Le Québec et l'Irlande du Nord n'échappent pas à cette tendance et les énoncés de politiques et les débats concernant l'éducation y reflètent les théories relatives à la socialisation politique (Torney-Purta *et al.*, 2001), à l'identité sociale (Tajfel, 1978), au pluralisme, au multiculturalisme et à la citoyenneté (Kymlicka, 2001). En Irlande du Nord, en particulier, l'hypothèse du contact (Allport, 1954) a beaucoup influencé les politiques et les débats en matière d'éducation, notamment les répercussions des écoles confessionnelles sur les relations intergroupes et des initiatives visant à faciliter ces relations. La pertinence de l'ÉC est généralement admise dans les deux sociétés où on semble reconnaître la diversité croissante de la population, mais celles-ci semblent s'attaquer différemment aux défis que pose le clivage traditionnel entre les communautés. Les réformes récentes en éducation et les curriculums proposés y reflètent les concepts et enjeux jugés pertinents pour la citoyenneté : identités, normes d'égalité et participation. Certains de ces thèmes relèvent de plusieurs disciplines, tandis que d'autres sont directement liés à l'ÉC. En outre, les curriculums mettent l'accent sur les habiletés et les compétences, notamment la pensée critique et les habiletés de recherche.

Irlande du Nord

L'Irlande du Nord est une société divisée qui émerge lentement de plus de trente ans de conflit politique, opposant les nationalistes/républicains (à majorité catholique et partisans de l'unification avec la République d'Irlande) aux unionistes/loyalistes (à majorité protestante et souhaitant demeurer au sein du Royaume-Uni)⁴. Ni le modèle démocratique libéral ni le modèle républicain ne s'appliquent à l'Irlande du Nord, une société où l'État et la nation sont tous deux contestés. L'Accord

4. Bien que le nombre de membres de communautés ethniques minoritaires résidant en Irlande du Nord ait augmenté au cours des dix dernières années, leur pourcentage total demeure relativement faible (Hansson *et al.*, 2002).

du Vendredi saint (1998), qui a mené à l'instauration d'un gouvernement fonctionnant suivant un régime de dévolution (actuellement suspendu) en Irlande du Nord, se fondait sur un principe de consociation plutôt que d'intégration et certains y ont vu un des facteurs contributifs à un apaisement à court terme, mais aussi la consécration de divisions communautaires à long terme (McGarry et O'Leary, 2006). Le caractère divisé de cette société trouve écho dans les schémas d'identification, où on n'observe à peu près aucune affiliation sociopolitique indépendante des deux communautés. Selon un sondage, un pourcentage légèrement à la hausse de gens se sentent appartenir à d'autres catégories nationales (ex. : « Nord-Irlandais » ou « Européen ») (Northern Ireland Life and Times Survey, 2003), mais d'autres études seraient nécessaires pour explorer la relation entre une identification transcommunautaire et l'attitude face à l'égalité. La participation politique est aussi liée aux divisions communautaires et, bien que la participation aux scrutins n'ait pas chuté aussi fortement qu'ailleurs en Europe, on relève une décroissance, les voix se répartissant selon les divisions communautaires. Cependant, le militantisme communautaire joue un rôle majeur et constitue un facteur important dans la politique locale et dans le processus de paix.

Le clivage intercommunautaire se prolonge dans le système d'éducation, la vaste majorité des enfants fréquentant soit des écoles « contrôlées » (protestantes), soit des écoles « maintenues » (catholiques)⁵. On considère depuis longtemps que l'éducation peut contribuer de manière appréciable à atténuer les conflits et à favoriser l'harmonie sociale, et les répercussions potentiellement néfastes d'un système d'écoles séparées sur les relations intercommunautaires ont fait l'objet de débats approfondis, dans lesquels les tenants de l'intégration fondaient leurs arguments sur l'hypothèse du contact et sur la théorie de l'identité sociale. Un secteur modeste (mais en croissance) d'écoles intégrées a depuis été créé, suivant une démarche ascendante faisant appel à la mobilisation de parents qui souhaitaient que leurs enfants soient formés dans un contexte de mixité religieuse (Gallagher *et al.*, 2003) dans lequel ils partagent un éthos commun chrétien et humaniste (Northern Ireland Council for Integrated Education, 2008) et apprennent à vivre ensemble malgré ou au-delà des différences.

Les programmes éducatifs et les initiatives pédagogiques contribuent également à promouvoir la paix et les relations intercommunautaires. Les plus importants, *Education for Mutual Understanding* (EMU) et *Cultural Heritage*, ont été implantés dans toutes les écoles dans les années 1990, mais sont désormais critiqués tant pour leur approche trop étroite de la diversité culturelle, puisque centrée sur les catholiques et les protestants (Smith et Robinson, 1996), que pour être trop en périphérie du curriculum (O'Connor *et al.*, 2002), soulignant la nécessité de trouver un juste équilibre dans l'étendue et la profondeur du traitement de la diversité historique dans le curriculum obligatoire. Plus récemment, on a proposé l'implantation de l'ÉC aux niveaux primaire et secondaire, suivant des initiatives semblables

5. Les réseaux d'établissements scolaires se subdivisent aussi souvent selon le genre et le « calibre » scolaire des élèves.

(République d'Irlande, Angleterre, Écosse, Pays de Galles) (Kerr *et al.*, 2002) qui s'inspirent de recherches indiquant le besoin de développer des habiletés à participer activement dans la société et de mieux comprendre la démocratie et la diversité culturelle (Gallagher et Smith, 2002).

Le nouveau curriculum au niveau secondaire compte neuf domaines comprenant des matières variées⁶, dont l'objectif est de promouvoir des apprentissages collaboratifs et interdisciplinaires. La citoyenneté locale et globale est incorporée dans le domaine *Apprentissage pour la vie et le travail*, orienté vers le futur et basé sur le questionnement (Arlow, 2001). Son objectif est de « développer la capacité des jeunes à participer de façon positive et efficace dans la société, à influencer les processus démocratiques et à prendre des décisions informées et responsables en tant que citoyens locaux et globaux tout au long de leur vie »⁷ (Council for Curriculum Examinations and Assessment (CCEA), 2003). Quatre thèmes centraux sont ciblés : *Diversité et Inclusion*; *Égalité et Justice Sociale*; *Démocratie et Participation Active*; *Droits de la Personne et Responsabilité Sociale*. Les trois premiers peuvent être introduits séparément sur trois ans à partir du stade 3 (8^e-10^e années, 11-13 ans) mais le quatrième doit être étayé tout au long de celui-ci. Au stade 4 (11^e-12^e années, 14-15 ans), ces thèmes sont approfondis.

Le thème *Diversité et Inclusion* permet aux élèves d'explorer les enjeux liés à l'identité, aux groupes sociaux, aux conflits et à la réconciliation. On y traite d'identités individuelles et collectives, des raisons à la base des conflits et des stratégies pour les résoudre, et de nouvelles classifications, sous- ou supra-ordonnées, peuvent être construites. Les exemples proposés incluent les relations entre catholiques et protestants de même que d'autres relations intergroupes, et l'enseignant est libre de déterminer quelle place il accordera au conflit nord-irlandais à l'intérieur de ce thème. Le thème *Égalité et Justice Sociale* permet de sensibiliser les élèves aux inégalités et aux relations de pouvoir et à diverses organisations de promotion de l'égalité et de la justice sociale. En *Démocratie et Participation Active*, les élèves apprennent à influencer leur environnement de façon démocratique. Quant aux *Droits de la Personne et Responsabilité Sociale*, ils sont considérés comme « des valeurs généralement acceptées »⁸ (CCEA, 2003, p. 37), dont on trouve le reflet dans les textes de loi internationaux relatifs aux droits de la personne, et dans les responsabilités civiques qui renforcent les sociétés démocratiques.

Le nouveau curriculum est basé sur des « droits minimums »⁹ qui guident l'apprentissage du contenu des domaines et le développement de compétences, mais qui offrent aussi aux enseignants davantage d'autonomie pour développer le contenu. Les « droits minimums » comportent des domaines d'étude et des enjeux spécifiques, tels que les préjugés, la pauvreté, le sectarisme et les normes relatives

6. Les domaines : 1. Langue et littérature, 2. Mathématiques et aptitude en calcul, 3. Langues modernes, 4. Arts, 5. Environnement et société (incluant histoire et géographie), 6. Science et technologie, 7. Apprentissages pour la vie et le travail, 8. Éducation physique, 9. Éducation religieuse. « Apprentissages pour la vie et le travail » inclut : Employabilité, Apprentissages pour gérer un foyer, Développement personnel et Citoyenneté.

7. Traduction.

8. Traduction.

9. *Minimum entitlements*.

aux droits de la personne, que les enseignants peuvent ou non traiter en relation avec le conflit historique nord-irlandais. L'enseignement et les apprentissages sont centrés sur le développement des compétences, incluant plusieurs habiletés telles que la pensée critique, la recherche et la prise de conscience d'autres points de vue.

Québec

Le Canada est un état fédéral officiellement multiculturel et bilingue (français et anglais), avec deux groupes « nationaux », francophone et anglophone, qui ne partagent pas un patrimoine commun. La majorité des francophones résident dans la province de Québec, qui ne bénéficie pas d'un statut constitutionnel distinct, mais qui est néanmoins considérée comme la patrie de la nation québécoise, et qui est officiellement francophone. Les pouvoirs dévolus à la province, notamment en matière d'éducation et d'exploitation des ressources naturelles¹⁰, y sont largement utilisés pour préserver la spécificité de l'identité nationale et des institutions québécoises.

La structure des commissions scolaires québécoises était à l'origine ségréguée entre catholiques (principalement francophones) et protestants (principalement anglophones). Depuis 1998, elle a été redéfinie avec, comme marqueur social, la langue plutôt que la religion, soulignant la division entre les deux groupes linguistiques nationaux. Contrairement à l'Irlande du Nord qui s'est dotée d'une éducation intégrée – troisième option face au système ségrégué – l'éducation commune n'est pas offerte aux parents et élèves québécois. Cependant, les divisions communautaires ne sont pas aussi clairement marquées qu'en Irlande du Nord et des identités intermédiaires sont possibles. Ainsi, une étude auprès de collégiens indique que certains s'identifient à la fois au Québec et au Canada (et une plus petite proportion à la fois aux francophones et aux anglophones) et que ceux qui s'identifient le plus fortement au Québec et au Canada ont les attitudes les plus égalitaires et les niveaux de participation et de bilinguisme (français-anglais) les plus élevés (Pagé et Chastenay, 2002).

Le Canada est aussi le pays avec le plus haut taux d'immigration *per capita* et, bien que les groupes ethnoculturels ne possèdent pas de pouvoirs d'auto-gouvernance, les normes et les valeurs promues par la politique fédérale du multiculturalisme leur permettent de maintenir, de valoriser et de partager leurs spécificités culturelles, non seulement dans leur vie privée, mais aussi au sein des institutions publiques de la société d'accueil. Avec une population de plus en plus diversifiée et des discours politiques dominants qui font la promotion d'une citoyenneté multiculturelle, le Conseil supérieur de l'éducation a publié un rapport soulignant la nécessité d'ajouter l'ÉC au curriculum obligatoire (1998). Une Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle fut publiée la même année par le ministère de l'Éducation, qui a depuis développé, dans le cadre de la réforme générale du curriculum, un programme d'ÉC actuellement en cours d'implantation.

10. Et d'immigration dans le cas du Québec.

L'ÉC représente un des cinq domaines généraux de formation¹¹ au primaire et au secondaire, visant la promotion du « vivre ensemble et [de la] citoyenneté ». L'intention éducative de ce domaine est « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2003, p. 28). Il inclut trois axes de développement : valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques; engagement, coopération et solidarité; culture de paix.

La « structuration de l'identité » est l'une des trois visées principales de l'ensemble du curriculum au secondaire, de même que la « construction d'une vision du monde » informée et critique et le « développement du pouvoir d'action », via l'acquisition d'un savoir-faire (compétences) pour mobiliser et utiliser les ressources disponibles de façon efficiente. Reconnaisant l'importance de l'école à l'adolescence, le programme favorise la structuration de l'identité à l'école, lieu d'expérimentation des relations interpersonnelles, du débat et de la diversité, qui permet de développer un sentiment d'appartenance à des groupes significatifs. Le programme souligne aussi l'importance incontournable de la langue et de la culture en éducation, en lien avec ces trois objectifs. Il aborde l'influence de la langue dans la définition de l'identité – personnelle et collective – et d'une vision du monde, de la cohésion et de la participation dans une société démocratique, de même que dans la gestion des relations interpersonnelles et intergroupes. La culture, envisagée comme un héritage collectif mais aussi comme une chose construite par tous les citoyens au quotidien, contribue à la définition d'une vision du monde, de l'identité personnelle et sociale et du pouvoir d'action, et inclut la sensibilisation aux enjeux scientifiques, éthiques et politiques actuels et le développement d'une perspective critique, éthique et esthétique.

La citoyenneté est aussi associée à la géographie et à l'histoire dans le domaine d'apprentissage de l'univers social¹² qui vise à « comprendre les réalités sociales pour assumer ses responsabilités de citoyen » (MEQ, 2003, p. 66) et inclut : l'intégration sociale; l'instrumentation conceptuelle et méthodologique; l'acquisition d'une conscience citoyenne; l'enracinement culturel; et l'alphabétisation sociale. En histoire et ÉC, l'une des trois compétences implique de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » et inclut quatre composantes : « rechercher des fondements de son identité sociale »; « établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique »; « qualifier la participation à la vie collective »; et « comprendre l'utilité d'institutions publiques » (MEQ, 2003, p. 349). Les deux autres compétences à acquérir en histoire et ÉC renvoient à l'utilisation de la perspective et de la méthode

11. Ces domaines, qui sont les mêmes pour l'enseignement primaire et secondaire, incluent également : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; et médias.

12. L'un de cinq domaines, incluant : langues; mathématiques, sciences et technologie; arts; développement personnel.

historiques pour relativiser ses propres interprétations des réalités sociales et se sensibiliser à leur complexité¹³.

Si les thèmes associés à la citoyenneté sont traités plus en profondeur dans une des compétences à développer via l'enseignement de l'histoire, ils ne sont pas absents des autres domaines d'apprentissage, compétences transversales et domaines généraux de formation. Ainsi, le développement de l'identité et l'acquisition de compétences de résolution de conflits personnels ou sociaux sont des objectifs généraux du programme, de même que le point central du domaine d'apprentissage du développement personnel (sports, santé et éducation morale et religieuse), qui vise « à s'interroger et à réfléchir sur soi, sur ses rapports avec les autres et avec l'environnement dans l'action et l'interaction », le « développement d'attitudes pour sa vie personnelle et sociale »; le « souci de l'autre et de l'environnement »; la « réflexion sur sa propre culture et [l']ouverture à la diversité culturelle »; la « résolution de problèmes relatifs à sa vie ou à la vie en groupe »; et la « conceptualisation et [l']enrichissement des valeurs » (MEQ, 2003, p. 465). Certaines composantes étroitement liées à la citoyenneté sont également incluses dans les neuf compétences transversales à développer dans tous les domaines d'apprentissage, dont : la communication; des compétences personnelles et sociales (*actualiser son potentiel; coopérer*); et des compétences intellectuelles et méthodologiques (*résoudre des problèmes; exercer son jugement critique*).

Analyse critique

Dans cette section, nous proposons de jeter un regard critique sur les programmes québécois et nord-irlandais d'ÉC, en considérant le sens que prennent les dimensions de la citoyenneté (identité sociale, égalité/diversité, participation) dans les sociétés divisées et à la lumière des enjeux posés par l'enseignement de ces dimensions dans de tels contextes.

-
13. Le programme d'ÉC du 2^e cycle du secondaire (3^e et 4^e années; 14-15 ans) n'étant pas public au moment de rédiger cet article, il faudrait en faire une analyse approfondie dans la mesure où la première des deux années d'études qu'il comporte est consacrée spécifiquement à l'histoire du Québec. Au cours des deux années de ce cycle, les élèves seront sensibilisés à des thèmes centraux pour l'ÉC (fondements et diversité des identités sociales; équité, justice et solidarité; débats sociaux et conceptions de la nation et de l'état) en relation directe avec leur société et dans une perspective liant les événements passés à la situation actuelle et aux enjeux futurs.
- Il serait également intéressant d'examiner les relations établies entre les différents éléments du curriculum relatifs à l'ÉC (Mc Andrew, 2004). On pourra par exemple se pencher sur la capacité des élèves à explorer des identités communes pour dépasser la division communautaire en analysant le traitement des liens entre, d'une part, les identités sociales et les relations entre groupes linguistiques au Québec et au Canada (en première année de 2^e cycle d'histoire et ÉC) et, d'autre part, l'apprentissage et l'expérimentation du « vivre-ensemble » des domaines généraux de formation, de la coopération et des techniques de résolution de problèmes (domaine d'apprentissage du développement personnel et compétences transversales), de même que la structuration de l'identité, visée générale de l'ensemble du curriculum et qu'on retrouve dans le domaine d'apprentissage du développement personnel.
- Sachant qu'on implante actuellement un nouveau cours d'éthique et culture religieuse (qui fait partie du domaine d'apprentissage du développement personnel) pour remplacer le cours d'enseignement religieux (catholique, protestant ou moral), il sera tout particulièrement intéressant de voir comment son contenu sera lié à celui du cours d'histoire et ÉC et aux éléments plus généraux d'ÉC qu'on retrouve dans le curriculum.

Alors que les recherches indiquent que les enseignants tendent à éviter de devoir traiter d'enjeux controversés en classe (Donnelly, 2004) et que les élèves de communautés différentes interprètent différemment le curriculum enseigné (Barton et McCully, 2005), il apparaît que ces enjeux doivent être plus explicites dans le curriculum, de même qu'en formation des maîtres.

Les deux programmes d'ÉC traitent d'identités, mais la problématique et les défis entourant l'identité nationale/culturelle semblent soit ne pas faire l'objet d'un traitement particulier, soit être submergés dans l'exploration d'un large éventail d'identités sociales, alors même qu'elle représente sans doute l'un des aspects les plus problématiques de la citoyenneté dans des sociétés divisées au contraire des sociétés à dominance ethnique claire (McAndrew et Gagnon, 2000). Les identités culturelles et les relations communautaires sont mentionnées dans les deux curriculums, mais les enseignants semblent libres de déterminer l'étendue et la profondeur du traitement qu'ils feront en classe de ces identités et de leurs conséquences sur la réalité et la cohésion sociales. Alors que les recherches indiquent que les enseignants tendent à éviter de devoir traiter d'enjeux controversés en classe (Donnelly, 2004) et que les élèves de communautés différentes interprètent différemment le curriculum enseigné (Barton et McCully, 2005), il apparaît que ces enjeux doivent être plus explicites dans le curriculum, de même qu'en formation des maîtres. La manière dont on enseigne les enjeux liés au conflit doit être adaptée selon le degré de diversité présente dans la classe et des études sont nécessaires pour explorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les bonnes pratiques dans différents contextes.

Les identités croisées et intermédiaires, qui pourraient contribuer à une cohésion sociale transcendant la division traditionnelle, semblent insuffisamment développées dans le programme et on peut se questionner sur la possibilité de les explorer en profondeur dans un contexte de structures scolaires ségréguées dans lesquelles les identités sont relativement homogènes. De plus, bien que l'importance des identités culturelle et nationale et de leur impact sur le conflit ait été largement reconnue et soit reflétée dans les politiques éducatives des deux sociétés, le discours public fait peu état du développement d'identités alternatives ou croisées ni de ce que ces dernières pourraient représenter dans l'arène politique. Il est possible qu'un discours public tenant compte de ces identités et de leur pertinence politique soit nécessaire pour permettre aux élèves de débattre de leurs idées, non seulement dans leurs cours d'ÉC, mais aussi à la maison et avec leurs amis, afin de donner un sens à la fois individuel et collectif à ces identités, représentations sociales nécessaires à l'exercice actif de la citoyenneté dans une société. Une identité supraordonnée qui offrirait un espace dans lequel tous les groupes culturels pourraient développer un sentiment d'appartenance n'est toutefois peut-être pas possible dans des sociétés divisées où une identité commune pourrait être perçue comme une tentative d'assimilation et une menace aux identités culturelles distinctives (Hornsey et Hogg, 2000). Néanmoins, discuter de cette impossibilité et de l'ambiguïté relative à la nationalité, au gouvernement et au statut futur de la société, est peut-être crucial afin de permettre aux élèves de négocier leurs identités et leurs relations avec leur environnement social et politique.

Dans le curriculum proposé dans les deux sociétés, les relations communautaires et le rôle du conflit et de la réconciliation ne sont pas aussi proéminents que ce à quoi on pourrait s'attendre dans de tels contextes. Considérant l'éducation à la paix comme un des aspects de l'ÉC, Larken (2001) explore les limites de l'ÉC en termes de promotion de la paix et de la cohésion sociales en Angleterre. L'auteur précise que

l'éducation à la paix inclut généralement des concepts comme la résolution de conflits, la coopération et l'interdépendance, le développement d'une conscience globale, les responsabilités sociales et écologiques et le désir d'améliorer la condition humaine. Plus spécifiquement, la résolution de conflits comprend la médiation, les techniques de négociation et l'exploration de réponses créatives face au conflit et elle peut inclure du *counselling* face aux traumatismes dans le cas de sociétés marquées par une histoire de conflits politiques (Larken, 2001). Dans la mesure où les deux curriculums représentent l'une des manifestations des efforts gouvernementaux pour développer chez les jeunes les compétences nécessaires pour vivre ensemble, le curriculum d'ÉC proposé dans les deux contextes fait état de tous ces enjeux, mais sans mettre l'accent sur la gestion des conflits et la réconciliation en lien avec les divisions communautaires historiques.

Davies (2005) suggère que les enfants et les jeunes ont un vif intérêt pour la guerre et la paix et que ces enjeux font partie de l'éducation à la citoyenneté. À partir d'une analyse de plusieurs projets et programmes visant le conflit, il propose une typologie basée sur un continuum positif/négatif. Alors qu'on recommande, dans une stratégie éducative positive, de mettre l'accent sur le dialogue et la rencontre, qui reconnaissent la diversité et les points communs, l'absence de traitement du conflit dans ces programmes est critiquée pour son inefficacité à promouvoir la paix à long terme. Salomon (2002) explique que, comparée à l'éducation multiculturelle, l'éducation à la paix traite du passé douloureux et que « les narratifs que l'éducation à la paix tente de traiter sont au cœur même du sentiment d'identité et de collectivité d'un groupe » (p. 11). Selon Bar-Tal (2002), les sociétés présentent des niveaux différents d'engagement à l'éducation à la paix : « Au moins une partie significative de la société doit accepter les objectifs et les principes de l'éducation à la paix afin de légitimer sa mise en œuvre dans le système éducatif »¹⁴ (p. 30). On peut se demander dans quelle mesure le curriculum nord-irlandais peut sembler éviter l'aspect controversé de la paix et jusqu'à quel point cette société serait prête à soutenir l'éducation à la paix.

Bien que la place accordée aux droits de la personne diffère dans les deux contextes, ils semblent infuser l'ensemble du contenu d'ÉC. Kiwan (2005) déclare à ce sujet que les droits de la personne ne peuvent être conceptualisés comme un fondement théorique de l'ÉC puisque cette dernière s'intéresse à l'environnement sociétal immédiat alors que les droits de la personne adoptent une perspective globale. À l'inverse, Davies (2000b) propose que l'ÉC globale est une façon de les associer. Les deux curriculums tentent d'établir un équilibre entre les enjeux locaux et globaux, ce qui peut être une manière efficace de les combiner. Comme l'éducation aux droits de la personne est considérée cruciale dans un contexte de conflit politique (Andreopoulos, 1997), ceci pourrait être essentiel pour permettre à l'ÉC d'aborder la question des divisions communautaires dans les sociétés divisées (Kerr *et al.*, 2002; Smith, 2003) en puisant des exemples dans le conflit local et dans d'autres sociétés. Toutefois, l'association entre les droits de la personne et les responsabilités sociales

14. Traduction.

pourrait résulter en une confusion de ces concepts qui, si ceux-ci ne sont pas enseignés avec prudence, pourrait empêcher les élèves de comprendre ce que sont les droits de la personne (Reilly et Niens, 2004; McEnvoy, 2007).

On peut également se questionner sur la capacité de l'ÉC à avoir un impact sur le degré de participation politique des élèves, ce qui, en retour, peut avoir des implications pour la cohésion sociale. En effet, les élus politiques, qui tentent d'invoquer des souvenirs nationaux/culturels, sont souvent plus efficaces pour mobiliser des identités et la participation politique dans un contexte de conflit historique que ceux qui visent un futur commun (Stewart, 2002).

L'équilibre entre le développement d'une compréhension de la participation, d'une part au niveau local et, de l'autre, au niveau national ou international, peut également être difficile à atteindre dans la mesure où on semble accorder moins d'importance à la politique avec un « grand P » (c.-à-d. vote, adhésion à un parti politique) liée à la participation au niveau national et international, et plus d'importance à la politique avec un « petit p » (c.-à-d. groupes de pression communautaires, bénévolat), plus associée au niveau local. Afin de mobiliser efficacement la voix politique modérée, il sera peut-être nécessaire d'explorer des stratégies qui lient clairement la participation politique à tous les niveaux et des identités sociales alternatives, non basées sur la différenciation liée au conflit, pour travailler au développement de loyautés croisées viables¹⁵.

De plus, des recherches sur le développement identitaire des jeunes et leur compréhension du conflit (McGrellis, 2004) indiquent l'importance de l'influence des parents et de la communauté (incluant les organismes jeunesse et les organisations non gouvernementales, tant au niveau local que national et international) et leur implication est cruciale pour une implantation réussie de l'ÉC. Il serait également important de développer des programmes d'échange et des initiatives de rapprochement entre les deux groupes nationaux, mais d'impliquer également des communautés culturelles issues de l'immigration, dont le nombre est en croissance dans les deux contextes, de même que d'autres groupes liés au conflit¹⁶. La question de la division historique doit être traitée plus clairement et directement, à l'école et ailleurs, mais il est aussi essentiel d'élargir le spectre des enjeux de diversité traités dans le curriculum (genre, orientation sexuelle, classe socioéconomique, etc.). Ceci nécessite des formations adaptées, à la fois pour le personnel scolaire et pour l'ensemble de la population, afin de favoriser le développement d'une attitude plus critique par rapport à la diversité sociale et aux enjeux controversés. Afin d'évaluer jusqu'à quel point ces programmes d'ÉC et l'ensemble du curriculum permettent aux élèves de se familiariser avec la division historique locale, il faudra aussi examiner le matériel et les pratiques pédagogiques employés en classe et à l'école, de

La question de la division historique doit être traitée plus clairement et directement, à l'école et ailleurs, mais il est aussi essentiel d'élargir le spectre des enjeux de diversité traités dans le curriculum (genre, orientation sexuelle, classe socioéconomique, etc.). Ceci nécessite des formations adaptées, à la fois pour le personnel scolaire et pour l'ensemble de la population, afin de favoriser le développement d'une attitude plus critique par rapport à la diversité sociale et aux enjeux controversés.

15. À cet égard, il est important de noter qu'il est peut-être plus facile chez les Québécois de partager une identité linguistique commune bilingue que chez les Nord-Irlandais, pour qui la foi chrétienne ou le sol nord-irlandais ne semblent pas représenter des référents pouvant susciter un sentiment significatif d'identification collective qui transcenderait la division historique.

16. Royaume-Uni et République d'Irlande en Irlande du Nord, et l'ensemble des provinces et territoires canadiens et les peuples autochtones au Québec.

même qu'analyser dans quelle mesure et de quelle manière des liens sont tissés entre l'ÉC et les autres éléments pertinents du curriculum, tout en tenant compte des perceptions qu'en ont les différents acteurs (élèves, enseignants, personnel scolaire, parents).

Conclusion

Au Québec et en Irlande du Nord, l'éducation est considérée comme l'un des outils les plus importants pour contrer les divisions sociales et promouvoir la cohésion et la paix sociales, bien que le système d'éducation divisé qu'on y retrouve semble aller à l'encontre de cet objectif (Faulks, 2006). Les curriculums proposés visent à favoriser, chez les élèves, la compréhension de la diversité, la réflexion sur leurs propres identités et leurs attitudes face à l'égalité sociale et la participation politique, en développant une culture d'harmonie sociale, de réconciliation et de paix.

Par le passé, des initiatives ont été développées pour soutenir les relations communautaires, dont certaines en association avec le système éducatif formel. Avec le développement de l'ÉC, il est maintenant important de définir clairement le rôle des ces relations, de la réconciliation et de la citoyenneté afin de profiter de l'expertise existante et de réellement promouvoir une telle culture. L'absence d'une identité supraordonnée (nationale) (Wylie, 2004) et de buts communs clairement identifiés (ex. : structure du futur gouvernement, Smith, 2003) constitue un des défis majeurs de l'ÉC face aux relations communautaires et à la diversité croissante, et, bien que ces enjeux puissent être débattus et négociés en classe, il semble toujours possible d'adopter des stratégies d'évitement. Les groupes comme les individus peuvent avoir des visions variées de la nécessité et de la valeur de la réconciliation; trouver le juste équilibre entre la préservation de l'identité culturelle et l'allégeance à une vision partagée sera crucial pour la réussite de l'ÉC dans ces deux sociétés.

Références bibliographiques

- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- ANDREOPOULOS, G. (1997). Human Rights Education in the Post-Cold War Context, dans *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, sous la direction de G. Andreopoulos et R.P. Claude. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, p. 9-20.
- ARLOW, M. (2001). *The Challenges of Social Inclusion in Northern Ireland : Citizenship and Life Skills*. Conference for Curriculum Development for Social Inclusion, Lituanie, Décembre 2001.

- AUDIGIER, F. (1996). *Éducation civique, éducation aux droits de l'homme et Conseil de l'Europe : éléments pour un bilan prospectif*. Paris : Conseil de la Coopération Culturelle.
- BAR-TAL, D. (2002). The elusive nature of peace education, dans *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, sous la direction de G. Salmon et B. Nevo. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 27-35.
- BARTON, K. et A. McCully (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland : an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 1, p. 85-116.
- CAIRNS, E. (1982). Intergroup conflict in Northern Ireland, dans *Social identity and intergroup relations*, sous la direction de Henri Tajfel. London : Cambridge University Press, p. 277-297.
- CHASTENAY, M.-H. (2004). *L'identité sociale dans un contexte de diversité culturelle : considérations épistémologiques et résultats d'études comparatives*, thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université de Montréal.
- CHASTENAY, M.-H., Pagé, M., Phalet, K., Swyngedouw, M. et J.-C. Lasry (2004). Identity, equality and participation : testing the dimensions of citizenship in Canada and Belgium. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 36, n° 3, p. 89-118.
- COGAN, J.J. (1998). Citizenship education for the 21st century : Setting the context, dans *Citizenship for the 21st Century : An International Perspective on Education*, sous la direction de J.J. Cogan et R. Derricott. London: Kogan Page, p. 1-20.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COTE, B. (2005). *Étude des rapports entre jeunes francophones et anglophones dans des collèges anglophones du Québec*. Thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université de Montréal.
- COUNCIL FOR THE CURRICULUM, EXAMINATIONS AND ASSESSMENT [CCEA] (2003). *Proposals for Curriculum and Assessment at Key Stage 3, Part 1 : Background Rationale and Detail*. Belfast : CCEA.
- DAVIES, L. (2000a). *Citizenship Education and Human Rights Education : Key concepts and debates*. London : The British Council.
- DAVIES, L. (2000b). *Citizenship Education and Human Rights Education : An international overview*. London : The British Council.
- DAVIES, L. (2005). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, vol. 1, n° 2, p. 17-34.

- DONNELLY, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school : the role of teachers. *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 263-278.
- FAULKES, K. (2006). Rethinking citizenship education in England : some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 1, n° 2, p. 123-140.
- GAGNON, F. et M. Pagé (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume 1 : Cadre conceptuel et analyse. Volume 2 : Les approches de la citoyenneté dans six démocraties libérales*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien, Recherche et analyse stratégiques.
- GALLAGHER, A.M., Smith, A. et A. Montgomery (2003). *Integrated education in Northern Ireland: participation, profile and performance*. Coleraine: UNESCO Centre, University of Ulster.
- GALLAGHER, A.M. et A. Smith (2002). Attitudes to Academic Selection, Integrated Education and Diversity with the Curriculum, dans *Social Attitudes in Northern Ireland : The Eight's Report*, sous la direction de M. Gray, K. Lloyd, P. Devine, G. Robinson et D. Heenan. London : Pluto Press, p. 120-137.
- GALSTON, W.A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, vol. 4, p. 217-234.
- HANSSON, U., Morgan, V. et S. Dunn (2002). *Minority Ethnic Groups in Northern Ireland : Experiences and Expectations of English language Support in Education Settings*. Belfast : Office of First Minister and Deputy First Minister.
- HORNSEY, M.J. et M.A. Hogg (2000). Assimilation and Diversity: An Integrative Model of Subgroup Relations. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 4, n° 2, p. 143-156.
- KERR, D., McCarthy, S. et A. Smith (2002). Citizenship Education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education*, vol. 37, n° 2, p. 179-191.
- KIWAN, D. (2005). Human rights and citizenship : An unjustifiable conflation?. *Journal of Philosophy in Education*, vol. 39, n° 1, p. 37-50.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural citizenship*. New York : Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (2001). *Politics in the vernacular : nationalism, multiculturalism and citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- LAPPERRIÈRE, A. et P. Dumont (2000). *La citoyenneté chez de jeunes Montréalais : vécu scolaire et représentations de la société*. Rapport de recherche. Montréal : GREAPE, Université de Montréal.
- LAPERRIÈRE, A., Compère, L., D'Khissy, M., Dolce, R., Fleurant, N. et M. Vendette (1992). Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel. *Santé mentale au Québec*, vol. 17, n° 2, p. 133-156.

- LARKEN, C. (2001). *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Curriculum. Working paper 9*. Disponible à : <http://www.bradford.ac.uk/cad/confres/assets/ccr9.pdf> (site consulté le 6 mai 2004).
- MC ANDREW, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique, dans *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de F. Ouellet. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 27-48.
- MC ANDREW, M. et C. Mitchell (avec la collaboration de B. Côté et J. Kirk) (2004). *Creating action spaces for cultural collaboration*. Rapport de recherche. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.
- MC ANDREW, M. et Gagnon, F. (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris : L'Harmattan.
- MC EVOY, L. (2007). Beneath the rhetoric: Policy approximation and citizenship education in Northern Ireland. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 2, n° 2, p. 135-157.
- MC GARRY, J. et B. O'Leary (2006). *The politics of antagonism : Understanding Northern Ireland*. London : Routledge.
- MC GRELLIS, S. (2004). *Pushing the boundaries in Northern Ireland : Young people, violence and sectarianism*. London : London South Bank University.
- MEADOWCROFT, J. M. (1986). Family communication patterns and political development : The child's role. *Communication Research*, vol. 13, n° 4, p. 603-624.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Politique d'intégration sociale et d'éducation interculturelle*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : MEQ.
- MOXON-BROWNE, E. (1991). National Identity in Northern Ireland, dans *Social Attitudes in Northern Ireland : The First Report*, sous la direction de P. Stringer et G. Robinson. Belfast : Blackstaff Press, p. 21-30.
- NAVAL, C., Print, M. et R. Veldhuis (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe : context and reform. *European Journal of Education*, vol. 37, n° 2, p. 107-128.
- NIENS, U. et E. Cairns (soumis). Peace education in Northern Ireland : A review.
- NIENS, U. et U. O'Connor (2005). *Evaluation of Local and Global Citizenship Education in Northern Ireland*. Rapport intérimaire non publié, Council for Curriculum Examinations & Assessment. Coleraine : UNESCO Centre, School of Education, University of Ulster.

- NORTHERN IRELAND COUNCIL FOR INTEGRATED EDUCATION (2008). *Aims and objectives*. Disponible à l'adresse suivante: <http://www.nicie.org/> (site consulté le 7 février 2008).
- NORTHERN IRELAND LIFE AND TIMES SURVEY (2003). ARK. Northern Ireland Life and Times Survey, 2003 [fichier informatique]. Disponible à : www.ark.ac.uk/nilt (site consulté le 20 avril 2007).
- O'CONNOR, U., Hartop, B. et A. Mc Cully (2002). *A Review of the School Community Relations Programme 2002 : A Consultation Document. Report for the Department of Education for Northern Ireland*. Disponible à : http://www.deni.gov.uk/about/consultation/documents/Review_of_Schools_CR_Prog.pdf (site consulté le 4 avril 2005).
- OSLER, A. et H. Starkey (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London : David Fulton.
- OSLER, A. et H. Starkey (2000). Human Rights, Responsibilities and School Evaluation, dans *Citizenship and Democracy in Schools : Diversity, Identity, Equality*, sous la direction de A. Osler. Stoke on Trent : Trentham Books, p. 91-109.
- PAGÉ, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté, dans *L'éducation à la citoyenneté*, sous la direction de M. Pagé, F. Ouellet, F. et L. Cortesao. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 41-54.
- PAGÉ, M. et M.-H. Chastenay (2002). *Jeunes citoyens du Québec et du Nouveau-Brunswick*. Rapport de recherche soumis au Ministère du Patrimoine canadien, Montréal : Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation, Université de Montréal.
- PIAGET, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York : Harcourt Brace.
- RAPPORT CRICK, Department for Education and Employment, Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London : QCA.
- RAWLS, J. (1993). *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press.
- REILLY, J. et U. Niens (2004). *Evaluation of the Bill of Rights in Schools Project*. Rapport non publié. Northern Ireland Human Rights Commission. Coleraine : UNESCO Centre, School of Education, University of Ulster.
- SALOMON, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal, dans *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, sous la direction de G. Salmon et B. Nevo. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-13.
- SAMPSON, E.E. (1985). The decentralization of identity : Toward a revised concept of personal and social order, *American psychologist*, vol. 40, n° 11, p. 1203-1211.

- SCHNAPPER, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- SMITH, A. (2003). Citizenship Education in Northern Ireland : beyond national identity?. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n° 1, p. 15-31.
- SMITH, A. et Robinson, A. (1996). *Education for mutual understanding : the initial statutory years*. Coleraine: University of Ulster, Centre for the Study of Conflict.
- SPENCER, S. (2000). The Implications of the Human Rights Act for Citizenship Education, dans *Citizenship and Democracy in Schools : Diversity, Identity, Equality*, sous la direction de A. Osler. Stoke on Trent : Trentham Books, p. 19-32.
- STEWART, F. (2002). Root causes of violent conflict in developing countries. *British Medical Journal*, vol. 324, p. 342-345.
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press.
- TORNEY-PURTA, J., Lehman, R., Oswald, H. et W. Schulz (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TURNER, B.S. (1993). Contemporary problems in the theory of citizenship, dans *Citizenship and Social Theory*, sous la direction de B.S. Turner. London : Sage Publications, p. 1-18.
- VOET, R. (1998). *Feminism and citizenship*. London : Sage.
- WYLIE, K. (2004). Citizenship, Identity and Social Inclusion : lessons from Northern Ireland. *European Journal of Education*, vol. 39 n° 2, p. 237-248.