

Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ?

Does the concept of 'global citizenship' have the potential to input in multicultural education?

El concepto de "ciudadanía mundial" : ¿una posible aportación para la educación multicultural ?

Sobhi Tawil



Édition électronique

URL : <http://ries.revues.org/3501>

DOI : 10.4000/ries.3501

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études
pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2013

Pagination : 133-144

ISBN : 978-2-85420-600-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Sobhi Tawil, « Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/3501> ; DOI : 10.4000/ries.3501

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés

Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? ¹

Sobhi Tawil

La notion de « citoyenneté mondiale » est récemment apparue dans le discours du développement international, avec l'adoption, en 2012, par le secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, de l'Initiative mondiale « l'éducation avant tout ». Parmi les trois priorités de l'initiative, la troisième vise à « favoriser la citoyenneté mondiale ».

« L'éducation doit assumer pleinement son rôle central en aidant les individus à créer des sociétés plus justes, plus pacifiques, plus tolérantes et plus inclusives. Elle doit fournir aux individus la compréhension, les compétences et les valeurs dont ils ont besoin pour contribuer à résoudre les défis interdépendants du XXI^e siècle ». ²

Cependant, la notion de citoyenneté mondiale reste quelque peu vague, sinon contestée, et par conséquent difficile à concrétiser dans le domaine de l'éducation. Tout d'abord, il convient de tenter d'éclaircir la notion même de « citoyenneté mondiale », qui est tantôt appréhendée comme une métaphore, tantôt comme une notion contradictoire ou un oxymore (Davies, 2006). Peut-on véritablement transposer la notion de citoyenneté au-delà du cadre de l'État-nation ? Qu'implique cette notion d'un point de vue juridique ou encore du point de vue de l'identité collective ou du sens de l'appartenance et de l'engagement civique ? Par ailleurs, lorsqu'elle est appliquée au domaine de l'éducation, « l'éducation à la citoyenneté mondiale » serait-elle simplement l'expression d'une fonction fondamentale des systèmes éducatifs ou serait-elle à considérer comme un domaine d'apprentissage ? Si oui, quels seraient ses principaux axes et les articulations possibles avec d'autres domaines d'apprentissage liés à la socialisation civique et politique ?

1. Cet article est adapté de : Tawil S. (2013): *Education for "Global Citizenship": A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 7]. (NdIR)

2. Traduction : MJ Sanselme. Voir : http://www.globaleducationfirst.org/files/GEFI_Brochure_ENG.pdf

UNE NOTION CONTROVERSÉE

La notion de citoyenneté se réfère traditionnellement à l'appartenance d'un individu à une communauté politique définie par rapport au contexte de l'État-nation. Cette citoyenneté sous-entend à la fois un sentiment d'appartenance à une communauté politique nationale et une forme d'action avec des implications en termes de droits, de devoirs, et de responsabilités (Lynch, 1992 ; Davies, 2006). Ceci étant, la notion de citoyenneté nationale est souvent sujette à controverse, à des interprétations différentes, non seulement dans des sociétés divisées mais également dans le cas de la relation des peuples autochtones et autres minorités culturelles avec l'État. De plus, les droits liés à la citoyenneté sont souvent niés aux migrants, en particulier les réfugiés. Toute tentative de transposer la notion de citoyenneté au niveau mondial est dès lors problématique, dans ses deux dimensions juridique et psychosociale.

LA DIMENSION LÉGALE : DROITS ET OBLIGATIONS

En effet, la transposition de la notion de citoyenneté (nationale) au niveau mondial pose un problème du point de vue du droit, du simple fait que les citoyens ne sont pas, individuellement, membres juridiques d'une entité politique mondiale qui transcenderait complètement le pouvoir juridique des États nationaux (Lagos, 2003). En effet, même si la création de l'Organisation des Nations unies (ONU), au milieu du vingtième siècle, annonçait l'émergence d'une communauté politique mondiale, l'ONU reste une communauté composée d'États-nations et non d'individus. Cependant, il est indéniable que le régime international des droits humains déstabilise quelque peu la notion de souveraineté étatique exclusive, telle que définie depuis longtemps par le droit international, qui pose que les affaires internes aux pays ne peuvent être gérées que par les États (Sassen, 2002). Il est vrai que ce régime international des droits humains implique des droits et des responsabilités individuels, même si le niveau de l'État-nation reste, en grande partie, nécessaire à la traduction de ceux-ci. D'un point de vue juridique donc, et en dépit de la manière dont la mondialisation commence à modifier la conception traditionnelle de la citoyenneté définie par rapport à l'État-nation, la notion de citoyenneté mondiale reste une métaphore.

MONDIALISATION ET ÉMERGENCE DE FORMES DE CITOYENNETÉ POST-NATIONALES ?

La conception nationale de la citoyenneté se transforme sous l'influence des multiples processus de changement liés à la mondialisation, tels que l'internationalisation du commerce, l'expansion de l'accès à l'information et aux

savoirs au travers des nouveaux médias numériques, l'accroissement des flux multidirectionnels de migration, la dégradation de l'environnement liée au changement climatique, ainsi qu'à la consolidation d'organes internationaux de gouvernance. La cadence, l'interdépendance et la complexité accrues de ces multiples processus de changement économiques, technologiques, environnementaux, sociaux et politiques contribuent à l'accroissement des relations sociales à travers le monde. En effet, la mondialisation crée de nouvelles dynamiques et de nouveaux espaces économiques, sociaux, et culturels au-delà des frontières des États et contribue à l'émergence de lieux de citoyenneté au-delà des limites de l'État-nation (Law, 2004 ; Sassen, 2002). Ces nouvelles formes d'identification et de mobilisation liées à des communautés sociales et à des dynamiques d'activisme transnational expliquent l'émergence de conceptions post-nationales de la citoyenneté. Ceci étant, et en dépit de ces transformations, il importe de rappeler que l'État reste le lieu et le contexte cruciaux pour la définition de la citoyenneté, tant d'un point de vue juridique qu'en tant que projet normatif ou aspiration.

LA DIMENSION PSYCHO-SOCIALE : VERS LE COSMOPOLITISME

Si la notion de citoyenneté mondiale n'a pas de réalité juridique, elle peut néanmoins traduire des dynamiques émergentes qui peuvent avoir un impact significatif sur le développement de l'engagement civique et des relations entre les citoyens et les États (Lagos, 2003). Des citoyens peuvent, par exemple, s'identifier aux valeurs humanistes de respect de la dignité humaine, de justice sociale et de solidarité internationale, sur lesquelles les principes des cadres normatifs internationaux sont basés. Par conséquent, si les « citoyens mondiaux » ne sont pas des individus juridiquement reconnus, leur existence est bel et bien réelle. En effet, Falk (1994) avait déjà proposé une catégorisation de « citoyens mondiaux »³ qui incluait des activistes transnationaux et internationaux ou cette communauté émergente d'individus cosmopolites exprimant de nouvelles formes de citoyenneté post-nationales⁴. Il a cependant été avancé que ces types de catégorisation sont restrictifs et que tout être humain devrait être considéré comme citoyen mondial potentiel de par le simple fait qu'il habite cette planète (Meyer & Sandy, 2009).

La mondialisation et le constat de plus en plus évident que les individus et les groupes de par le monde sont de plus en plus interconnectés, directement et indirectement, au-delà de leurs communautés locales et des États-nations

3. Falk R. (1994) : "The Making of Global Citizenship", Van Steenberg, B. (ed.) *The Condition of Citizenship*, London, Sage Publications.

4. Voir, par exemple, Keck M.E. & Sikkink K. (1998) : *Activists Beyond Borders*. Ithaca, New York : Cornell University Press.

auxquels ils appartiennent, poussent à considérer le cosmopolitisme non plus seulement comme une réalité, mais comme une nécessité (Appiah, 2008). En effet, le cosmopolitisme est basé sur la reconnaissance de la légitimité du principe de l'universalité, principe indéniablement essentiel aux perspectives humanistes, humanitaires et de droits humains, et au travers duquel les individus, en plus de leur statut de citoyens, sont également vus comme étant membres de la communauté mondiale d'êtres humains.

« On insiste sur l'universalité pour dire que chaque être humain possède certains droits minimaux – dont beaucoup sont exprimés dans le vocabulaire des droits de l'homme –, et que c'est aussi l'obligation de chaque être humain de faire sa juste part en s'assurant que chacun obtient ce à quoi il a droit. »⁵ (Appiah, 2008 : 95)

Notons que si le principe de l'universalité est au cœur du cosmopolitisme, ce dernier implique également une reconnaissance de la différence, un engagement pour le pluralisme et le principe de respect de la diversité. Le cosmopolitisme peut donc être conçu, comme le fait Appiah, comme basé sur une perspective d'universalité dans la diversité⁶. La notion de « citoyenneté cosmopolite » serait plus appropriée que celle de « citoyenneté mondiale » pour qualifier la transformation actuelle de la conception et de la pratique de la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation.

L'ÉDUCATION COMME PROCESSUS DE SOCIALIZATION CIVIQUE ET POLITIQUE

L'éducation peut être conçue, de façon large, comme étant un processus de socialisation à travers la transmission de savoirs, de savoir-faire et de valeurs. Dans une telle perspective, tout un ensemble d'agents et d'institutions tels que la famille, les pairs, les médias, le travail, les organisations religieuses ou de la société civile et les systèmes éducatifs formels et non-formels sont impliqués, de manière plus ou moins explicite, dans ce processus de socialisation. Tandis que le système éducatif est loin d'être le seul ou même le plus important vecteur de cette socialisation, les institutions éducatives restent au cœur du processus, puisqu'elles traduisent de manière explicite une politique publique au cœur de la reproduction de toute société. En effet, au-delà des fonctions socio-économiques, l'éducation publique a des fonctions sociales, civiques et politiques liées à la formation de la citoyenneté, et au renforcement de la cohésion sociale au sein de l'État-nation. Ce faisant, les systèmes éducatifs nationaux ont

5. Traduction : M.J. Sanselme.

6. Cette forme de « cosmopolitisme moral » basée sur la prémisse d'une éthique mondiale est à différencier d'autres conceptions plus politiques ou économiques de la citoyenneté mondiale cosmopolite. Voir l'analyse de Johnson des différentes approches de la citoyenneté mondiale cosmopolite.

un rôle essentiel dans la promotion des savoirs, des savoir-faire et des valeurs nécessaires permettant aux apprenants :

- de développer un sentiment de destin partagé au travers d'une identification avec leurs environnements sociaux, culturels et politiques communs ;
- d'être conscients des défis qui se posent au développement de leurs communautés, à travers une compréhension des défis et des opportunités liés aux changements sociaux, économiques et environnementaux ;
- de s'engager dans l'action sociale et civique en vue d'une participation sociale positive et/ou d'une transformation sociale, sur la base d'un sentiment de responsabilité individuelle envers leurs communautés.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : UN CONTINUUM D'APPROCHES POSSIBLES

Cette fonction sociale, civique et politique de l'éducation est le plus communément exprimée de manière explicite dans les curricula scolaires par « l'éducation à la citoyenneté ». Si cette dernière représente parfois une discipline distincte, elle désigne, le plus souvent, un domaine d'apprentissage qui peut recouper, à des degrés différents, d'autres disciplines telles que la géographie, l'histoire, la religion, la littérature, les sciences environnementales. Nous nous référons ici à l'éducation à la citoyenneté comme étant un domaine d'apprentissage, à la fois formel et non-formel, pour les enfants, les jeunes et les adultes, et qui est centré sur l'éducation sociale, civique et politique, considérée comme essentielle à la formation de la citoyenneté dans un contexte donné. Ceci dit, la nature très élargie et souvent contestée de l'éducation à la citoyenneté explique la diversité des interprétations et des approches.

Cette diversité reflète un continuum qui inclut des approches plus conservatrices et minimalistes visant à la reproduction de l'ordre social établi et d'autres, plus ambitieuses et critiques, visant à l'adaptation à l'ordre social existant, si ce n'est à sa transformation (McLaughlin, 1992 ; Kennedy, 1997 ; Kerr, 1999). Les approches les plus conservatrices, traditionnellement connues en tant qu'instruction ou éducation civique, sont centrées sur l'enseignant et la transmission des connaissances liées à l'histoire de l'ordre socio-politique et au fonctionnement des institutions nationales. Par contre, les approches plus critiques, plus connues en tant qu'éducation à la citoyenneté, sont centrées sur le développement, auprès de l'apprenant, de savoir-faire, de compétences et de valeurs permettant une participation ou une contribution à un ordre social changeant. Tandis que l'éducation civique tend à être basée sur des valeurs nationales et culturelles, l'éducation à la citoyenneté est inspirée de valeurs éthiques qui se réfèrent, en partie du moins, aux droits civiques, sociaux et politiques dans une perspective universaliste. Il convient néanmoins de

souligner que ces deux approches ne représentent pas forcément des catégories distinctes, mais plutôt des tendances fortes au sein d'un continuum d'approches possibles.

Tableau 1. Continuum d'approches à l'éducation à la citoyenneté

Plus conservatrice	→	Plus progressive
Instruction civique		Éducation à la citoyenneté
Éducation <i>à propos</i> de la citoyenneté		Éducation <i>à travers/pour</i> la citoyenneté
Reproduction de l'ordre social		Adaptation au changement Transformation de l'ordre établi
Conformisme/Compliance		Action & engagement civique
Définie par le contenu		Définie par le processus
Basée sur les connaissances		Basée sur des principes
Transmission didactique		Approches interactives Interprétation critique

Note : Inspirée et adaptée de Kerr (1999) & McLaughlin (1992).

LA DIMENSION POLITIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Quelle que soit l'approche adoptée, il reste que l'éducation à la citoyenneté représente un domaine d'importance stratégique par rapport aux politiques éducatives nationales. Les orientations et les ambitions de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte donné sont déterminées par la nature du système politique, de la constellation de pouvoirs en place et des processus de prise de décision dans le domaine des politiques éducatives. En effet, comment les fonctions sociales, civiques et politiques de l'éducation publique sont-elles définies ? Quels acteurs sociaux participent au processus de dialogue politique et qui en est exclu ? Comment concilier des points de vue divergents quant aux buts sociaux, civiques et politiques fondamentaux attribués à l'éducation ? Comme le souligne très justement Davies (2006), qui décide de la nature de l'éducation à la citoyenneté, et quels intérêts sert-elle ? Cette dimension sociopolitique essentielle de l'éducation est souvent absente du discours international sur le développement en faveur d'une approche plus a-politique axée prioritairement sur les fonctions socio-économiques de l'éducation. Cette négligence de la part des partenaires internationaux de développement s'explique par le fait que la formation à la citoyenneté à travers l'éducation publique constitue un domaine

politique de souveraineté nationale⁷. La notion de citoyenneté mondiale semble comporter une confusion conceptuelle, dans la mesure où la nation était traditionnellement – et reste dans une large mesure – le berceau de la citoyenneté. Ce qui est plus pertinent pour l'éducation internationale, ce sont les dimensions psycho-sociales de la citoyenneté (nationale), les formes d'engagement civique, et la façon dont celles-ci se transforment sous l'influence des processus et des tendances liés à la mondialisation.

L'INTÉGRATION DE « MÉGA-TENDANCES CIVIQUES » DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Si l'éducation à la citoyenneté reste un domaine privilégié des États souverains, un certain nombre de tendances mondiales présentent des défis communs pour toutes les sociétés et tous les pays du monde. L'intensification de la mondialisation a comme conséquence une plus grande reconnaissance du fait que les individus et les communautés locales sont non seulement affectés par la mondialisation, mais l'influencent aussi. Une comparaison internationale de l'éducation à la citoyenneté, par exemple, a démontré qu'une série de tendances mondiales était perçue comme ayant un impact sur la citoyenneté au travers de défis communs dans les seize pays étudiés (Kerr, 1999)⁸. Entreprise à la fin des années 1990, l'étude a révélé la perception de changements sans précédent au niveau mondial, représentant une préoccupation commune à de nombreux pays. L'étude identifie des défis communs en ce qui concerne :

- le mouvement rapide des personnes à l'intérieur des pays ainsi qu'au-delà des frontières ;
- une plus grande reconnaissance des droits de groupes minoritaires ;
- l'effondrement et l'émergence de nouvelles structures politiques ;
- les changements du rôle social des femmes ;
- l'impact de la mondialisation économique et la transformation du monde du travail ;
- l'impact des technologies de l'information et de la communication ;
- l'accroissement de la population mondiale ;
- l'émergence de nouvelles formes de communauté.

Ces tendances non seulement restent valables dans le contexte actuel, mais plusieurs d'entre elles s'intensifient et se complexifient.

7. Toutefois, l'émergence d'organisations européennes dans les dernières années du XX^e siècle a entraîné l'intégration progressive de contenus de type supra-national dans les curricula nationaux, par exemple, sous la forme d'éducation à la citoyenneté démocratique. (Voir Conseil de l'Europe)

8. Basée sur une analyse des cadres généraux à la fois des programmes scolaires et des examens, l'étude comparée de l'éducation à la citoyenneté de 1999 couvrait seize pays, essentiellement du Nord : l'Angleterre, l'Autriche, le Canada, la France, l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie, le Japon, la Corée du Sud, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, Singapour, l'Espagne, la Suède, la Suisse, et les États-Unis. Aucun pays du Sud ne faisait partie de cette étude.

L'ARTICULATION DE LA CITOYENNETÉ AU NIVEAU LOCAL ET MONDIAL

Ces phénomènes de changement au niveau mondial ou ces « mégatendances civiques » (Kennedy, 1997) sont de plus en plus reconnus comme représentant des composantes importantes de l'éducation à la citoyenneté dans de nombreux pays du Nord. Dans cette perspective, plutôt que d'utiliser la notion plus ambiguë d'éducation à la citoyenneté mondiale (qui peut être perçue comme étant distincte des efforts nationaux dans le domaine de l'éducation sociale, civique et politique), il serait peut-être plus opportun et moins controversé de parler plutôt d'« éducation à la citoyenneté locale et globale » ou, encore plus simplement, d'« éducation à la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation ». En effet, l'éducation à la citoyenneté mondiale n'est rien d'autre que la tentative d'enrichir et de renforcer la pertinence de l'éducation à la citoyenneté locale ou nationale. En adaptant ce qui a été esquissé plus haut, nous pouvons dire que les systèmes éducatifs contribuent à la formation de la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation au travers de la promotion de savoirs, de savoir-faire et de valeurs permettant aux apprenants de développer une identification, une compréhension et une prise de conscience, ainsi qu'un engagement dans l'action, à la fois avec leur environnement social, culturel et politique ainsi qu'avec l'humanité et la communauté mondiale dans son ensemble.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE EN TANT QUE CADRE GÉNÉRAL

La notion d'éducation à la citoyenneté mondiale est de toute évidence un cadre d'ensemble ou un paradigme qui exprime une fonction collective de l'éducation. Elle souligne une fonction essentielle de l'éducation liée à la formation de la citoyenneté dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant. Elle traduit une préoccupation quant à la pertinence des savoirs, des savoir-faire et des valeurs nécessaires à la participation à – et la contribution des citoyens aux – diverses dimensions du développement sociétal, dans leurs articulations aux niveaux local et global. Elle est directement liée à la fonction de socialisation civique et politique de l'éducation et, *in fine*, à la contribution des systèmes éducatifs à la préparation des enfants et des jeunes aux défis d'un monde de plus en plus connecté et interdépendant.

UN DOMAINE D'APPRENTISSAGE ?

Si la notion de citoyenneté mondiale fournit un cadre général pouvant orienter les contenus pédagogiques, constitue-t-elle un domaine distinct

d'apprentissage ? Si tel est le cas, quelle est la spécificité de ce domaine et quelles sont les articulations possibles avec d'autres domaines d'apprentissage ? Il est vrai que les différentes dimensions de la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation se retrouvent dans une série de programmes éducatifs liés à l'instruction civique, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation globale, l'éducation aux valeurs, aux droits humains, à la paix, à la compréhension interculturelle, à l'environnement et à beaucoup d'autres encore. Si un certain nombre de programmes éducatifs récents se réfèrent explicitement à la notion de « citoyenneté mondiale »⁹, beaucoup d'autres traitent de certains de ces aspects au sein de programmes dont la thématique principale est autre. Au-delà de la diversité des points d'entrée thématiques possibles, il existe une superposition quant aux orientations des attitudes et des comportements recherchés dans ces divers programmes. En effet, ils visent tous :

- à une prise de conscience de problématiques sociétales jugées comme étant importantes ;
- à la responsabilisation individuelle par rapport à ces questions ;
- à l'encouragement à un engagement positif dans l'action au-delà de l'environnement éducatif.

APPROCHES ÉTHIQUES POSSIBLES

Quant aux approches éthiques et aux principes fondamentaux qui inspirent ces choix, il est possible de combiner la distinction utile proposée par Andreotti (2006) entre les approches « douces » et plus « critiques » de l'éducation à la citoyenneté mondiale, avec les catégorisations de l'éducation à la citoyenneté mondiale cosmopolite proposées par Johnson. Si, pour les approches plus « douces », le point d'entrée est d'une nature plus morale basée sur la notion d'une humanité partagée et l'existence d'une éthique mondiale, les approches plus « critiques », elles, privilégient le concept de justice sociale, tel que traduit par le régime international des droits humains. Une position médiane consiste en ce que Johnson appelle « la citoyenneté mondiale environnementale » basée sur la notion centrale de développement durable dans ses trois dimensions environnementale, sociale et économique. Les trois approches postulent, chacune de manière différente, les liens indissociables entre les niveaux local, national et mondial. Elle sous-tendent toutes un sentiment de solidarité nécessaire à tous les niveaux et un engagement envers l'action sociale, civique, et éventuellement politique.

Tableau 2. Approches éthiques de la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation

Approches éthiques	Humaniste/morale	Environnementale	Politique
Principes fondamentaux	↓ Humanité partagée	↓ Développement durable	↓ Justice sociale

9. Voir, par exemple, l'Organisation du baccalauréat international (2011), *Learning Without Borders: A curriculum for global citizenship*, OXFAM (2006). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*.

THÉMATIQUES PRIORITAIRES ET ORIENTATIONS EN TERMES D'ATTITUDES ET DE VALEURS

Les thématiques que couvrent les programmes éducatifs examinés peuvent être catégorisées selon les quatre grands domaines que sont : les droits humains ; l'environnement ; la justice sociale et économique ; l'interculturalité. Celles-ci ne sont pas des catégories étanches et des interrelations existent entre les différentes thématiques sur, selon les cas, des points principaux ou secondaires. Pour ce qui est des résultats d'apprentissage attendus en termes d'orientations de valeurs et d'attitudes, ceux-ci sont exprimés de diverses manières allant de formulations plus modestes autour de notions telles que « l'empathie » à d'autres, beaucoup plus engagées, exprimées en termes de « prédisposition à remettre en question l'injustice »¹⁰. Nous pouvons résumer et synthétiser ces diverses formulations de la manière suivante :

– une prise de conscience du monde au-delà de la réalité quotidienne de l'apprenant et le développement d'un sentiment de son propre rôle, à la fois en tant que citoyen avec des droits et des responsabilités, et en tant que membre de la communauté mondiale de l'humanité ;

– une valorisation de la diversité des cultures – et de la diversité des langues, des formes artistiques, des religions et des traditions philosophiques qui les caractérisent – en tant que composantes de l'héritage commun de l'humanité ;

– un engagement envers le développement durable et un sens de la responsabilité environnementale aux niveaux individuel et collectif ;

– un engagement envers la justice sociale et un sens de la responsabilité sociale ;

– une prédisposition à remettre en question des pratiques discriminatoires et des formes d'inégalité et d'exclusion au niveau local, national ou international en vue de contribuer à un monde plus juste.

QUELS LIENS AVEC L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET AVEC L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

Une grande partie de ces orientations se trouve dans le cadre de la Décennie de l'éducation pour le développement durable, qui intègre les quatre thématiques que sont les droits humains, la justice sociale et économique, le respect de la vie et des écosystèmes, et le respect de la diversité culturelle et la promotion d'une culture mondiale basée sur la tolérance, la non-violence et

10. Voir, par exemple, la formulation des objectifs du programme OXFAM (2006).

la paix¹¹. Cette observation pose la question du lien – et de la confusion possible – entre l'« éducation pour le développement durable » et la notion moins ancrée de l'« éducation pour la citoyenneté mondiale ».

Deux approches coexistent actuellement à ce sujet dans les réflexions menées au sein d'organisations internationales telles que l'Unesco : l'une donne à l'éducation au développement durable un statut englobant qui inclut l'éducation multiculturelle ; l'autre pose que l'éducation au développement durable et l'éducation multiculturelle sont d'importance égale.

Le lien entre « citoyenneté mondiale » et éducation multiculturelle doit également être pris en considération. En effet, l'ensemble des systèmes éducatifs cherchent à mettre en œuvre une éducation multiculturelle qui permettrait aux élèves de voir leurs cultures et différences reconnues et même utilisées comme outils d'apprentissage. Toutefois, l'éducation multiculturelle a parfois négligé l'impératif d'organiser le vivre ensemble des élèves au-delà de leurs différences. L'introduction de la notion de « citoyenneté mondiale » fournirait-elle des pistes fécondes pour mieux implanter l'éducation interculturelles dans les systèmes éducatifs ?



Les multiples processus liés à la mondialisation – qu'ils soient économiques, technologiques, environnementaux ou politiques – transforment progressivement la conception et la pratique traditionnelles de la citoyenneté. La consolidation du régime international des droits humains, la plus grande connectivité et l'interdépendance accrue entre les individus et les groupes de par le monde, ainsi que l'émergence de formes d'engagement civique trans ou post-nationales participent tous à cette transformation. Cependant, en dépit des transformations liées à la mondialisation, la réalité juridique de la citoyenneté, ainsi que sa pratique, restent encore largement centrées au niveau de l'État-nation. Ceci explique, en partie du moins, les confusions possibles et les résistances potentielles quant à l'introduction de la notion d'éducation à la citoyenneté mondiale dans le discours sur l'éducation au niveau international. En réalité, cette notion fait référence à des tentatives d'introduire, dans les divers programmes éducatifs formels et nonformels, des éléments pédagogiques liés à des problématiques mondiales communes et à une culture civique mondiale émergente. En somme, il s'agit d'adapter l'éducation à la citoyenneté au niveau local ou national, quelle que soit sa forme ou son approche, au contexte de l'intensification de la mondialisation. Cette éducation à la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation est nécessairement liée à l'autonomisation des apprenants pour en faire des contributeurs proactifs pour une société plus humaniste, plus juste, et un développement durable au niveau local, national et mondial.

11. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- ANDREOTTI V. (2006) : "Soft Versus Critical Global Citizenship Education", *Policy & Practice : A Development Education Review*, Vol. 3, pp. 40-51.
- ANDRZEJEWSKI J. & ALESSIO J. (1999) : "Education for Global Citizenship and Social Responsibility", *Progressive Perspectives*, Vol. 1, No. 2.
- APPIAH K. A. (2008) : "Education for Global Citizenship". In : Coulter D., Fenstermacher G. & Wiens J.R. (ed.) *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1.
- DAVIES L. (2006) : "Global Citizenship: abstraction or Framework for Action?", *Educational Review*, Vol. 58, No. 1, pp. 5-25.
- JOHNSON L. (nd) : "Towards a Framework for Global Citizenship Education". http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Johnson_L.pdf
- KENNEDY K. (1997) : *Citizenship Education and the Modern State*. London, Taylor and Francis.
- KERR D. (1999) : "Citizenship Education: An International Comparison", *International Review of Curriculum and Assessment*, Framework Paper 4.
- LAGOS T. (2003) : "Global citizenship – Toward a definition". http://depts.washington.edu/gcp/research_pages/globalization_biblio.htm
- McLAUGHLIN T.H. (1992) : "Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective". *Journal of Moral Education*, Vol. 21, Issue 3.
- MEYER R.M. & SANDY L.R. (2009) : "Education for Global Citizenship in the New Millennium". *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, Vol. 9, Issue 1, p. 59-64.
- SASSEN S. (2002) : "Towards Post-National and Denationalized Citizenship", In Isin E. & Turner B. (eds.) *Handbook of Citizenship Education*, p. 277-291.