

L'éducation à la citoyenneté : des conditions à la valorisation de l'interculturalité

Thibaut Lauwerier, *eduCoop*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1414](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1414)

Résumé

L'éducation à la citoyenneté (nationale ou mondiale) peut être une piste féconde pour valoriser l'interculturalité à condition qu'elle aille dans (au moins) deux directions en contradiction avec des tendances actuelles au niveau international. Premièrement, elles doivent pouvoir dépasser les modèles de développement néolibéraux dans lesquels sont ancrés les systèmes éducatifs, ce qui nécessite entre autres d'analyser en profondeur les causes des nombreuses inégalités et sources de conflits, afin de trouver des réponses propices à des changements structurels. Deuxièmement, ces actions nécessitent des remaniements sur le plan pédagogique, notamment du point de vue des médiums utilisés. Sur cet aspect, nous mettrons particulièrement en évidence l'usage de l'art et la musique dans les systèmes éducatifs pour considérer l'interculturalité. Pour illustrer notre propos, nous nous baserons sur des recherches, principalement qualitatives, que nous avons menées en Afrique subsaharienne et en Europe.

Mots-clés : citoyenneté, éducation, interculturalité, néolibéralisme, pédagogie

Abstract

Citizenship education (national or global) can be a fruitful way to promote interculturality if it moves in (at least) two directions that contradict current trends at the international level. First, they must be able to go beyond the neoliberal development models in which education systems are rooted, which requires, among other things, a thorough analysis of the causes of the many inequalities and sources of conflict in order to find responses that are conducive to structural change. Second, these actions require changes in pedagogy, particularly with regard to the media used. In this respect, we will focus on the use of art and music in educational systems to address interculturality. To illustrate our point, we will draw on research, mainly qualitative, that we have conducted in sub-Saharan Africa and Europe.

Keywords: citizenship, education, interculturality, neoliberalism, pedagogy

INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté, nationale ou mondiale, est une thématique qui prend de plus en plus d'importance aux niveaux national et international, et sur laquelle nous travaillons depuis plusieurs années, sous différents angles, et notamment celui de l'interculturalité. En effet, à l'instar de nombreuses/eux auteur-es, nous considérons qu'il s'agit d'un espace potentiellement intéressant pour favoriser l'ouverture interculturelle.

Avant de poursuivre notre argumentation, nous souhaitons rappeler ce qu'est l'éducation à la citoyenneté. Nous reprenons la définition proposée par Hämäläinen et Nivala dans *Oxford Bibliographies* (2023) :

L'éducation à la citoyenneté peut être définie comme une théorie et une pratique éducative visant à promouvoir un type de citoyenneté souhaité dans une société donnée. La citoyenneté est un concept contesté qui fait référence à l'appartenance à une communauté politique. Cette appartenance contient différentes dimensions qui peuvent être caractérisées par le statut, l'identité et la participation¹. Accordant une place particulière aux voix du Sud, cette manifestation scientifique a notamment été l'occasion de mettre en lumière les efforts, les progrès et les défis africains en matière d'éducation.

Pour cet article, nous retenons en particulier que cela correspond aux connaissances, compétences, attitudes visant au développement du sens d'appartenance à une communauté (nationale et internationale), et cela nécessite de travailler autour des droits, responsabilités et rôles en tant que citoyen-nes d'un pays ou d'une communauté particulière. Cela passe par la promotion d'une compréhension des valeurs civiques, des principes démocratiques et de l'importance d'une participation active à la vie civique et politique de la société. Les méthodes et le contenu de l'éducation à la citoyenneté peuvent varier d'un système éducatif à l'autre et d'un pays à l'autre, mais l'objectif principal est de préparer les individus à apporter une contribution positive à leur communauté et à participer de manière significative aux processus démocratiques de leur société.

Étant donné que nous nous intéressons également à l'éducation à la citoyenneté mondiale, à côté de la dimension nationale, nous souhaitons mobiliser la définition de l'UNESCO, organisation qui a joué un rôle clé dans la conceptualisation et la promotion de ce domaine au niveau international :

L'éducation à la citoyenneté mondiale] est une approche éducative destinée à renforcer chez les apprenants le respect et la solidarité nécessaires au développement d'un sentiment d'appartenance à une humanité commune, tout en les aidant à devenir des citoyens du monde actifs et responsables afin de construire des sociétés inclusives et pacifiques. (UNESCO, 2018, p. 2)

¹ Traduit par l'auteur

Derrière cette définition, il y a des concepts forts comme les droits de l'Homme, la justice sociale, la diversité, l'égalité des genres et la durabilité environnementale que les apprenant-es doivent s'approprier. Il y a aussi l'idée d'autonomisation des apprenant-es.

Bien que cette définition prenne en compte l'objectif transformateur et universel de l'éducation, plusieurs auteur-es notent que ce qui se trouve au cœur de l'éducation à la citoyenneté mondiale est la perspective centrée sur l'Occident (Abdi, *et al.*, 2015 ; De Oliveira, *et al.*, 2012). Le concept de citoyenneté mondiale est devenu prédominant dans les gouvernements européens et nord-américains, la société civile et le discours sur l'éducation. Nous n'allons pas développer ce point que nous avons largement développé dans une précédente étude (Lauwerier, 2020).

Nous voyons que la question de l'appartenance à une communauté (nationale ou mondiale) est centrale dans les définitions ci-dessus, ainsi que la nécessité de former des citoyen-nés informé-es, engagé-es et responsables. L'éducation à la citoyenneté mondiale, selon l'UNESCO, ajoute la dimension supplémentaire de respect, ce qui n'est pas négligeable lorsqu'on s'intéresse aux enjeux d'interculturalité. D'ailleurs, l'organisation a publié un rapport mettant spécifiquement en lumière l'apport de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour répondre à la montée des nationalismes dans différents contextes :

L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être mise en œuvre de diverses manières, et à différents degrés, allant d'une approche minimale à une approche maximale. Par exemple, l'éducation à la citoyenneté mondiale peut se traduire par le développement de compétences spécifiques en matière de résolution des conflits et de pensée critique, en faveur d'une coexistence pacifique. Ou encore, elle peut se concrétiser par un engagement éducatif majeur pour favoriser le sentiment d'appartenance à une humanité commune et la solidarité mondiale. Toutes ces actions sont des modalités de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui font partie d'un continuum de points d'entrée pertinents. Au cœur de toutes ces approches réside l'engagement à « apprendre à vivre ensemble » dans la paix et la dignité. (UNESCO, 2019, p. 8)

À la lumière de ces caractéristiques, nous allons adresser la question suivante : dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut-elle être féconde pour favoriser l'interculturalité ? Pour y répondre, cet article se fonde sur des recherches passées et en cours dans les contextes européens (France et Suisse) et ouest-africains (Côte d'Ivoire et Sénégal), avec une approche essentiellement qualitative. Ces études sont entre autres basées sur des entretiens et des observations sur le terrain, ainsi que l'analyse de documents institutionnels nationaux et internationaux. Nous allons mobiliser les données de ces recherches qui font spécifiquement écho à l'objet de cet article.

1. REPENSER NOS MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT

L'éducation à la citoyenneté peut être féconde à condition qu'elle aille dans (au moins) deux directions, en contradiction avec des tendances actuelles au niveau international. La première condition que nous souhaitons développer dépasse les systèmes éducatifs, tout en considérant que l'école peut jouer un rôle : elle consiste à repenser nos modèles de développement.

1.1. La compétitivité vs. le vivre-ensemble

S'interroger sur l'éducation à la citoyenneté doit inévitablement nous conduire à nous demander quelles sont ses finalités d'un point de vue sociétal.

Nous allons ici clarifier le concept de « développement », en précisant d'où il vient et en mettant en avant ses multiples acceptions. Pris simplement, dans sa conception minimale, le développement est un processus de changement au fil du temps. Et ce changement est le plus souvent considéré comme positif. Cette définition en tant que telle n'apporte pas grand-chose. Ce qui est intéressant, c'est de savoir justement quel est le contenu de ce changement. À partir de là, des positionnements politiques et moraux spécifiques seront apportés par les utilisateurs/trices de ce concept. Il faut en effet préciser que ce concept de développement serait apparu à la période post seconde guerre mondiale, et aurait émergé en particulier du discours inaugural du président américain Truman (1949). Ce dernier faisait référence à des processus de progrès économique et social dans les pays coloniaux et postcoloniaux. Il envisage déjà à cette époque un modèle de développement à valoriser, qui est, sans surprise, le modèle américain, et qui est caractérisé par des valeurs démocratiques, de liberté, etc., en opposition au modèle communiste dans le contexte de la guerre froide. Ce qu'il faut retenir de son discours, c'est qu'il y aurait différentes phases du développement. C'est-à-dire que nous partons d'une étape basique du développement pour arriver à une étape ultime qui est en fait le modèle des pays développés, et en particulier le modèle américain. Ainsi, à l'origine, la notion de développement constitue en elle-même un support pour une société inégalitaire/ethnocentrée sur des modèles occidentaux, vision déjà présente dans la justification colonialiste (Lauwerier, 2017).

Plus généralement, il existe différents paradigmes dans la théorie du développement au niveau international. En nous inspirant de McCowan (2015), ce sont les paradigmes majeurs que nous souhaitons présenter maintenant. Un premier paradigme, le paradigme néolibéral, met en évidence la nécessité de favoriser la croissance économique, en particulier dans le contexte de globalisation. La stratégie est de moderniser les institutions et les activités économiques, de changer les attitudes, d'améliorer les compétences et la productivité des travailleurs/euses. Ce paradigme se situe dans une vision très économique-centrée. Il y a ensuite le paradigme marxiste qui défend un autre type de vision, qui est d'ailleurs souvent

mis en confrontation avec le précédent paradigme. L'idée ici est de rendre aux peuples et aux individus la liberté par rapport à l'exploitation économique. Un troisième paradigme est le paradigme postcolonial que l'on retrouve moins fréquemment évoqué. Il s'agit de penser la société autrement qu'avec le regard de l'autre, en déconstruisant les conceptions dominantes de développement telles que pensées dans le monde occidental. Un quatrième paradigme, égalitaire-libéral, est proche de la vision historique des institutions onusiennes. Il a pour concepts clés les droits humains, l'égalité, les libertés fondamentales ou le bien-être, et nécessite d'avoir des garanties constitutionnelles et des obligations internationales pour faire respecter ces principes. Enfin, un dernier paradigme qui est le paradigme humaniste radical a pour vision la transformation des consciences par l'émancipation des peuples et la création de sociétés plus justes. Pour arriver à cette fin, la stratégie est la prise de pouvoir (*empowerment*) par les individus et les sociétés, notamment à travers l'éducation ou différentes actions politiques.

Ainsi, par rapport à l'ensemble de ces conceptions du développement, nous savons que le paradigme néolibéral correspond au modèle de développement dominant au niveau international. Actuellement, pour Morin (2011), « la croissance est conçue comme le moteur évident et infaillible du développement, et le développement comme le moteur évident et infaillible de la croissance. Les deux termes sont à la fois fin et moyen l'un de l'autre » (p. 23). Si l'on prend l'une des organisations internationales les plus influentes au niveau mondial, notamment sur les politiques éducatives, nous comprenons bien que son discours s'inscrit dans cette mouvance :

Les pays ont besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus éduquée et qualifiée pour réussir dans l'économie de la connaissance d'aujourd'hui. Cela implique une bonne éducation de base dès l'enfance et l'adolescence qui permette aux individus non seulement d'occuper les emplois d'aujourd'hui, mais aussi d'acquérir de nouvelles compétences pour les emplois de demain, et ce tout au long de leur vie. (OCDE 2013, 11)²

Adams, Acedo et Popa (2012) révèlent qu'au cours du temps les modèles de développement ont sensiblement évolué, intégrant progressivement davantage d'aspects sociaux comme les enjeux liés à la pauvreté. Mais la croissance économique et la compétitivité mondiale restent parmi les visées prioritaires du développement. Si l'on se réfère une fois de plus à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), y compris lorsqu'il s'agit de traiter des enjeux d'interculturalité, la vision néolibérale est toujours très présente : « Pouvez-vous travailler et vivre avec des personnes différentes de vous ? Qui pensent différemment de vous ? Qui travaillent différemment de vous ? » (Entretien-OCDE). Ainsi, l'interculturalité est acceptée, en particulier au niveau politique, si elle est compatible avec le modèle de société néolibérale, à savoir si elle répond aux besoins de l'économie, ce qu'on appelle aussi « immigration choisie ».

² Traduit par l'auteur

Dans ce contexte, synonyme de compétitivité, croissance économique, productivité, la mondialisation néolibérale a entravé la cohésion sociale et engendré une exclusion sociale à plusieurs niveaux qui se traduit par des inégalités économiques, sociales, politiques, culturelles et ethniques, qui sont souvent interreliées. Comment encourager le sens de l'appartenance à une communauté via l'éducation lorsqu'il y a des gagnant-es et des perdant-es de la mondialisation avec des inégalités extrêmement importantes ? L'Observatoire des inégalités (2021) nous rappelle la situation particulièrement précaire des populations issues de l'immigration en France :

Les immigrés sont également en situation défavorable sur le marché du travail. Souvent moins diplômés, ils sont aussi victimes de discriminations à l'embauche, y compris de l'interdiction légale d'exercer certaines professions, appliquée aux personnes nées hors de l'Union européenne. 16 % des immigrés nés hors de l'Union européenne sont au chômage, deux fois plus que les Français nés en France. Lorsqu'ils travaillent, 59 % des immigrés sont à des postes d'employés ou d'ouvriers, contre 46 % des non-immigrés. (p. 3)

En particulier en période de crise économique qui affecte y compris les « autochtones d'un pays », comme nous en avons connu plusieurs ces dernières décennies, l'interculturalité a été affaiblie par des défis tels que la montée du populisme, du nationalisme, du repli identitaire, des conflits ethniques ou de l'extrémisme religieux. Cela a pour conséquence que dans de nombreux pays d'immigration, nous pouvons observer un scepticisme croissant et parfois même une franche hostilité à l'égard de l'interculturalité (Akkari & Maleq, 2020). Dans un monde globalisé et des États-nations caractérisés par la diversité, des appels ont été lancés pour que l'on mette à nouveau l'accent sur des formes d'éducation civique qui promeuvent l'appartenance et la loyauté nationales ; ces appels ciblent souvent, explicitement ou implicitement, les élèves issu-es de minorités ou de l'immigration. Un fossé apparent est établi entre celles et ceux qui considèrent que l'objectif premier de l'éducation à la citoyenneté est la construction d'une nation et ceux qui veulent promouvoir la solidarité mondiale (Osler, 2011).

1.2. Agir en profondeur sur les défis liés à l'interculturalité

Ainsi, à l'heure de la mondialisation, les changements sociaux, économiques et politiques nécessitent de repenser les modèles traditionnels de citoyenneté afin de relever les défis mondiaux et de promouvoir l'interculturalité. Les efforts visant à s'engager sur cette voie ne peuvent être réalisés qu'en promouvant un modèle de développement alternatif et dépassant les modèles de développement néolibéraux dans lesquels sont ancrés les systèmes éducatifs. Cela nécessite entre autres d'analyser en profondeur les causes des nombreuses inégalités et sources de conflits, afin de trouver des réponses propices à des changements structurels (Lauwerier, 2017). Cependant, à l'heure actuelle, l'éducation ne permet pas de travailler sur les causes profondes des défis qui entravent l'interculturalité, et qui proviennent

en grande partie du néolibéralisme : causes de l'immigration, développement de ghettos, rapports de pouvoir entre différents groupes, etc.

Si nous prenons le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale, des auteur-es comme Andreotti (2014) soulignent la nécessité d'aller au-delà de concepts de base tels que « faire entrer le monde dans la classe » ou « envoyer les élèves dans le monde », qui renforcent le clivage entre « nous et eux » et « ici et là-bas » : « Nous souhaitons résister aux notions simplistes qui pourraient suggérer que les réponses éducatives à la mondialisation peuvent être obtenues simplement en ajoutant un contenu international ou des activités de type éducation globale aux programmes d'éducation à la citoyenneté » (Davies, *et al.*, 2005, p. 85)³. À cet égard, l'analyse des relations de pouvoir doit être au cœur de l'éducation à la citoyenneté :

Malgré les revendications de globalité et d'inclusion, l'absence d'analyse des relations de pouvoir et de construction de connaissances dans ce domaine se traduit souvent par des pratiques éducatives qui reproduisent involontairement des approches ethnocentriques, anhistoriques, dépolitisées, paternalistes, salvatrices et triomphalistes qui tendent à théoriser les déficits, à pathologiser ou à banaliser les différences. (De Oliveira Andreotti & De Souza, 2012, p. 13)⁴

Pour illustrer cette idée de mesurées politiques, qui ne sont pas à la hauteur des enjeux, nous pouvons utiliser l'exemple du combat contre « l'extrémisme violent », mené par de nombreux pays, et largement porté par l'UNESCO comme le montre cet entretien que nous avons mené au Sénégal :

Si nous, on veut intégrer de l'éducation à la citoyenneté, on se rend compte qu'il n'y a pas cette ouverture sur le monde. Il n'y a pas cette notion d'interdépendance, d'interconnexion avec le monde en général. On voit plutôt le contexte du pays. Être un bon citoyen, c'est quoi ? C'est savoir respecter les lois du pays, on va se comporter en tant que personne morale. Mais on va pas au-delà, voir cette interconnexion qu'il peut y avoir, et le rôle que quelqu'un peut avoir dans sa communauté qui peut influencer le monde. Alors notre porte d'entrée pour les pays d'ici, c'est la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. [...] Au sein de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de nouveau parce que c'est très large, on a décidé de se focaliser sur la prévention de l'extrémisme violent. L'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas connue par tout le monde. C'est un terme trop vaste. De notre côté, dans ces pays ici, les gens sont très identitaires et très nationalistes. Et même peut-être plus que ça. Au sein même du pays, ils revendiquent leur identité plus locale. (Entretien-UNESCO)

Ainsi, nous pouvons noter un grand décalage entre de bonnes intentions dans les discours, telles que nous les retrouvons dans la définition présentée plus haut, et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté qui ne vise pas des changements en profondeur d'un point de

³ Traduit par l'auteur

⁴ Traduit par l'auteur

vue sociétal, mais plutôt à répondre à des urgences, notamment en termes de sécurité nationale et internationale.

Pour aller plus loin que cette vision étriquée de l'éducation à la citoyenneté, Oxfam (2006) propose un cadre qui vise à valoriser une approche transformatrice basée sur la justice :

- Connaissance et compréhension : justice sociale et équité ; diversité ; mondialisation et interdépendance ; développement durable ; paix et conflits.
- Compétences : pensée critique ; capacité à argumenter efficacement ; capacité à remettre en question l'injustice et les inégalités ; respect des personnes et des choses ; coopération et résolution des conflits.
- Valeurs et attitudes : sens de l'identité et estime de soi ; empathie ; engagement en faveur de la justice sociale et de l'équité ; valorisation et respect de la diversité ; souci de l'environnement et engagement en faveur du développement durable ; conviction que les gens peuvent faire la différence. (p. 4)

Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté dépasse un modèle qui donne, de manière schématique, des outils pour communiquer efficacement sur les réseaux sociaux avec des individus de différentes provenances, pour arriver à forger des citoyen-nes en mesure de porter un regard critique sur les inégalités et ayant la volonté de vivre harmonieusement dans des sociétés interculturelles.

1.3. La question de la mesure

Par ailleurs, pour démontrer que les systèmes éducatifs ne sont actuellement pas disposés à accompagner des changements de modèle de développement, il n'y a qu'à se référer à la question de la mesure des résultats d'apprentissage qui est devenue centrale dans les politiques éducatives nationales et internationales. L'exemple du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), piloté par l'OCDE, est très parlant de ce point de vue. Rappelons que cette enquête à large échelle, créée au début des années 2000 et répandue dans plus de 80 pays, vise à mesurer les performances scolaires des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences, et à faire des liens entre ses performances et des données plus contextuelles, notamment issues de questionnaires. PISA prend de plus en plus en compte les enjeux d'interculturalité, notamment en mettant en évidence les inégalités d'apprentissage entre élèves « autochtones » et élèves issu-es de l'immigration (première et deuxième génération) ou encore en testant les « compétences globales »⁵ des élèves depuis 2018. L'emphase a été mise sur ce dernier point par un responsable de l'OCDE lorsque nous nous sommes entretenus sur la place de l'éducation à la citoyenneté :

Lorsque nous avons lancé l'enquête PISA, nous nous sommes intéressés aux mathématiques, à la lecture et aux sciences. En 2015, nous avons ajouté les compétences sociales et la résolution de problèmes. En 2018, nous ajoutons l'aspect de la compétence globale : la capacité des individus à voir le monde à travers des lentilles et

⁵ Pour en savoir plus : <https://youtu.be/qVZgXccjgv0>

des perspectives différentes, à apprécier des idées et des valeurs différentes. Tolérance et diversité. Ces aspects sont désormais très importants et nous essayons donc de les refléter dans les instruments de l'OCDE. (Entretien OCDE)

Néanmoins, malgré cette évolution, l'emphase est avant tout sur les compétences utiles pour le marché du travail. D'ailleurs, ce n'est pas anodin que ce test soit proposé aux élèves de 15 ans : il s'agit de la période de fin de la scolarité obligatoire et donc de l'éventuelle entrée sur le marché du travail. De ce fait, l'interculturalité est en réalité reléguée au second plan des priorités. PISA est emblématique de la vision des politiques éducatives au niveau international (Rutkowski, 2007). De toute façon, quand nous regardons dans le détail les items liés aux compétences globales, nous comprenons que la vision n'est pas incompatible avec le modèle néolibéral dont l'OCDE est un artisan. Et d'ailleurs, comme l'a reconnu notre interlocuteur à l'OCDE, « lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre l'évaluation PISA des compétences globales, seuls certains pays le feront » (Entretien-OCDE).

Un autre exemple de cette vision minimaliste de l'éducation à la citoyenneté correspond aux indicateurs développés pour mesurer les progrès atteints par les systèmes éducatifs dans ce domaine. Nous pouvons ici nous référer à l'UNESCO qui a été chargée, dans le cadre du suivi de la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD) spécifiques à l'éducation, de développer des indicateurs. Si nous prenons le « citoyen du monde », voici ce qui est considéré : « Évalue chez les jeunes la manifestation des valeurs et des compétences nécessaires pour assurer leur réussite au sein de leur communauté, de leur pays et du monde » (Institut de statistique de l'UNESCO & Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, 2013). « Leur réussite » peut paraître décalée par rapport aux défis mondiaux que nous énumérons plus tôt et renvoie davantage à l'individu qu'à la société. Une autre proposition de l'UNESCO n'est guère plus engagée : « Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale est intégrée dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'études, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2023). Ce n'est pas parce que ce domaine figure dans tels ou tels documents qu'il permet des changements en profondeur : encore une fois, cela est tout à fait compatible avec le modèle de développement actuel.

Nous voyons bien ici que le contexte croissant de standardisation et de redevabilité dans les politiques éducatives pousse à adopter une vision essentiellement quantitativiste et donc réductrice des phénomènes. Il empêche une fois de plus de penser les problèmes de manière profonde et de valoriser l'interculturalité.

2. DES REMANIEMENTS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Au-delà de repenser les modèles de développement, une deuxième condition pour que l'éducation à la citoyenneté soit une piste féconde en faveur de l'interculturalité correspond à des remaniements sur le plan pédagogique. Et de ce point de vue, nous mettrons l'accent sur des médiums spécifiques.

2.1. Des remaniements déjà mis en avant

Dans des recherches antérieures (Lauwerier, 2020), nous avons mis en évidence la nécessité de renforcer la pédagogie pour s'assurer de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté telle que nous l'avons conçue dans les parties précédentes de cet article. Ci-dessous, nous rappelons quelques-unes de ces pistes de remaniement.

L'éducation à la citoyenneté nécessite de mettre les apprenant-es dans une posture active afin de pouvoir réfléchir de manière critique à différentes problématiques, dont celles de l'interculturalité. Or, encore aujourd'hui, l'éducation bancaire telle que décrite par Freire (1973) est une réalité contemporaine largement répandue dans les contextes de nos recherches : « L'enseignement est considéré comme un dépôt de connaissance de l'enseignant qui est celui qui sait, éduque, choisit les contenus et évalue les apprenants. L'élève reçoit les savoirs, ne sait pas, est l'objet du processus d'enseignement » (p. 116). Ces enjeux sont d'autant plus flagrants dans les contextes scolaires de l'Afrique de l'Ouest francophone qui sont souvent caractérisés par des effectifs pléthoriques dans les salles de classe et une baisse de la qualité de la formation initiale et continue des enseignant-es (Akyeampong, *et al.*, 2011). Même si l'approche par compétences, censée renouveler le rôle des enseignant-es (médiateur) et de l'apprenant-e (force de proposition), a été mise en œuvre dans les systèmes éducatifs de nombreux pays que nous avons étudiés, il est difficile de faire participer activement les élèves à des tâches complexes en raison des classes surdimensionnées et des pratiques pédagogiques traditionnelles, qui mettent notamment l'accent sur la récitation et la mémorisation (Lauwerier, 2018). Nous pensons donc que nous devrions plutôt encourager un système d'apprentissage transformatif qui conduit à un véritable changement personnel et social (Sterling, 2014).

Un autre élément incontournable correspond à la prise en compte de la diversité sociale et culturelle des élèves, d'autant plus dans des contextes où elle est importante. Or, il est apparu que les enseignant-es proposent plutôt un contenu uniforme, homogénéisant. C'est le cas ici pour le Sénégal : « Nous sommes Sénégalais. Un point c'est tout » (Entretien-Enseignant-e). Ce n'est pas étonnant puisque lors d'une formation observée, un formateur a précisé que la diversité ethnique est un « aspect secondaire » dans le contenu. Dans le même ordre d'idée, afin de favoriser l'éducation à la citoyenneté mondiale et de traiter des enjeux d'interculturalité, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure les enseignant-es sont en mesure de proposer un contenu qui va au-delà des frontières locales ou nationales. Les enseignant-es traitent avant tout d'aspects nationaux, voire de la sous-

région. Il y a donc de ce point de vue un décalage entre ce que suggère le curriculum et la pratique en classe. Dans les entretiens, la majorité d'entre elles/eux précisent qu'elles/ils traitent principalement de leur pays, n'ayant pas assez de connaissances sur ce qui se passe à l'extérieur :

On ne sait même pas ce qui se passe au niveau de la Gambie, voisin du Sénégal. Nous, on se focalise seulement sur ce qui se passe au Sénégal parce que c'est notre réalité, ce qu'on connaît. Je n'ai jamais quitté le Sénégal : j'ai aucune idée de ce qui se fait ailleurs » (Entretien-Enseignant)

C'est également faute de matériel : « Cette ouverture serait plus intéressante si on avait les supports » (Entretien-Enseignant). Les seules ressources pouvant avoir un lien avec d'autres régions du monde, telles que des livres usagés venant de France, ne sont pas utilisées par les enseignant-es comme moyens pédagogiques pour cette ouverture, faute de qualifications suffisantes. D'ailleurs, les enseignant-es ne considèrent pas toujours comme importante l'idée que les élèves comprennent les problématiques du reste du monde : « Ils comprennent mieux ce qui se passe au Sénégal. Quand tu parles de l'Italie, de la France, des États-Unis, ils ne comprennent pas » (Entretien-Enseignant).

Pourtant, en utilisant des modèles, des valeurs, provenant de différentes cultures, on favorise l'ouverture interculturelle. Ce point a été étudié par l'UNESCO qui a reconnu que l'éducation à la citoyenneté mondiale, et en particulier en ce qu'elle permet de favoriser l'ouverture interculturelle, pouvait trouver un écho dans différentes cultures. Selon le rapport de l'organisation (2018), « Pour une approche locale », il existe des concepts nationaux/locaux/traditionnels dont l'objectif est de promouvoir des idées qui reflètent celles qui sont au cœur de l'éducation à la citoyenneté. Deux exemples dans le contexte africain peuvent être tirés de ce rapport. Le premier fait référence à la Charte du Mandén au Mali : née dans un contexte de diversité ethnique et religieuse, cette Charte fournit des conseils sur la manière d'interagir respectueusement et pacifiquement avec d'autres cultures et sociétés. L'autre exemple mentionné par l'UNESCO est le concept sud-africain d'*Ubuntu*, qui signifie « Je suis parce que nous sommes – nous sommes parce que je suis ». Ce concept, qui met l'accent sur un humanisme social africain et une manière spirituelle d'être collectif/ive, offre la possibilité de remplacer, de réinventer et de réimaginer des alternatives à la voie destructrice actuelle de l'accroissement des injustices mondiales, et offre également des opportunités de décoloniser les épistémologies occidentales coercitives (Swanson, 2015).

Il était également ressorti de nos analyses antérieures que les langues d'instruction constituent un grand défi dans la mesure où les enseignant-es doivent enseigner dans une langue que ni les élèves ni elles/eux-mêmes ne maîtrisent complètement. Or, là encore, il est essentiel de soulever cette question lorsque l'on s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté, et en particulier sous le prisme de l'interculturalité. En effet, malgré des tentatives d'introduction des langues nationales africaines dans les systèmes éducatifs, le français reste le moyen d'enseignement officiel. Bien qu'elles/ils répètent des mots ou des phrases lorsqu'on le leur demande, ils ne comprennent pas toujours le sens de ce qu'elles/ils répètent. En conséquence, peu d'élèves adoptent un rôle proactif ou se portent volontaires pour répondre

aux questions de l'enseignant-e. Cela est problématique pour mettre en œuvre efficacement l'éducation à la citoyenneté et former des élèves capables de réfléchir à ce que signifie être un-e citoyen-ne dans leur propre contexte, d'autant plus dans des contextes de grande diversité culturelle (Lauwerier, 2018).

2.2. La place de l'art dans les systèmes éducatifs

À côté des éléments que nous venons de présenter et qui sont toujours pertinents à prendre en compte dans les systèmes éducatifs, une autre piste apparaît comme de plus en plus féconde pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, en particulier sous le prisme de l'interculturalité. Il s'agit de l'art comme médium clé dans l'éducation. Nous insisterons spécifiquement sur le cas de la musique.

Toutefois, comme le démontrent de nombreuses études scientifiques, l'art, et notamment la musique, est un parent pauvre des systèmes éducatifs. Tout son potentiel n'est pas suffisamment et adéquatement mobilisé. Nous pouvons synthétiser quelques causes de la non-considération de l'art dans les systèmes éducatifs.

Certain-es acteurs/trices du monde de l'éducation, et souvent en premier lieu les décideur-es politiques, peuvent percevoir l'art comme non essentiel ou comme un luxe, particulièrement en comparaison aux disciplines davantage perçues comme en lien direct avec des compétences mobilisables sur le marché du travail. Et de nouveau, cela nous amène à notre première condition sur les modèles de développement. Nous verrons pourtant que l'art est un vecteur puissant pour travailler autour de l'éducation à la citoyenneté, et en particulier sur les enjeux de l'interculturalité. Liées à ce manque d'engouement pour l'art, les contraintes budgétaires, et notamment les coupures, se réalisent généralement au détriment des disciplines qui sont liées. Ainsi, très peu d'heures sont consacrées à l'art durant une année scolaire, sachant que les cours de musique ou l'art plastique par exemple sont elles/eux-mêmes très peu doté-es en heures d'enseignement (Barkhordari, *et al.*, 2016).

Une autre cause que nous pouvons souligner est le manque de formation des enseignant-es pour incorporer l'art dans leur pratique, en particulier chez celles et ceux d'autres disciplines qui manquent souvent de confiance de ce point de vue. Nous restons encore avec une vision traditionnelle de l'enseignement autour de la musique, valorisant peu l'interculturalité :

Conduire l'élève à découvrir d'autres modalités d'expression musicale en s'ouvrant à d'autres pratiques et d'autres cultures de la musique semble être un moyen pour développer ses compétences de musicien, de citoyen et changer son rapport aux autres et au monde. Aujourd'hui, force est de constater que l'enseignement musical, qu'il soit vocal, instrumental ou théorique, à l'école, au collège et lycée est encore très (trop) largement fondé sur un modèle descendant *top-down*. Cette tradition pédagogique, issue de l'histoire de l'enseignement musical depuis les *scholae* et autres *ospedali*, devenus au fil du temps nos conservatoires, a servi de modèle à l'enseignement musical scolaire. (Joliat & Terrien, 2021)

Aussi, une grande partie des connaissances musicales des élèves est généralement exclue du système formel. Les méthodes d'apprentissage de la musique en dehors des méthodologies traditionnelles d'enseignement de la musique sont souvent absentes de la salle de classe. Dans ce scénario, l'apprentissage de la musique devient un processus étranger pour les élèves, ce qui peut constituer un obstacle à la construction d'un espace éducatif où la pratique musicale est un outil permettant d'acquérir des expériences positives partagées (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016).

Ainsi, nous devons pouvoir valoriser l'art, et en particulier la musique, dans les systèmes éducatifs, même si nous devons être lucides dans l'analyse de la manière dont il pourrait contribuer à davantage d'ouverture interculturelle dans les écoles. Il est important de déconstruire l'idée idyllique par exemple selon laquelle la musique crée automatiquement la paix elle-même. Dans de nombreuses cultures, il existe un savoir populaire qui renforce la capacité de la musique à réduire la violence dans certaines situations. Mais comme le note Kent (2008), la musique n'est pas pacifique ou violente en soi, mais elle peut être violente ou pacifique en fonction de l'usage qu'en font les gens.

2.3. La place de l'art dans les systèmes éducatifs

Nous considérons pour notre part que la musique peut être un médium fécond dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, et en particulier pour l'interculturalité, dans la mesure où de nombreux atouts ont été relevés, notamment dans le cadre d'un projet de recherche-action en Côte d'Ivoire et en France dans lequel nous sommes impliqués. Celui-ci vise à comprendre comment l'éducation peut contribuer dès le plus jeune âge à la construction de sociétés du vivre-ensemble, en mobilisant la musique sous ses différentes dimensions. Au moment de l'écriture de cet article, ce projet est dans sa phase initiale : nous avons élaboré une revue de la littérature exhaustive qui a mis en évidence la plus-value de la musique, en particulier en faveur de l'interculturalité.

Il ressort notamment de la littérature que la communication par la musique peut favoriser les interconnexions entre différentes personnes ou communautés, et ce processus permet d'enrichir les connaissances et le patrimoine culturels et de créer une compréhension et des attitudes positives et significatives (Alferéz, 2019). Plus spécifiquement, selon une enquête menée dans des écoles secondaires en Croatie, accompagner le programme scolaire par de la musique de différentes cultures et de tous les continents contribuerait au développement d'attitudes plus positives des élèves à l'égard de l'interculturalisme et aiderait à atteindre les objectifs fixés par le principe de l'éducation interculturelle :

En appréciant et en reconnaissant différents styles musicaux, les élèves développeront simultanément la compréhension culturelle et la tolérance envers les autres. C'est l'objectif réel de l'éducation interculturelle qui peut être mis en œuvre par le biais des cours de

musique parce que... la musique est essentiellement un art multiculturel. (Begić, *et al.*, 2017, p. 128)⁶

La musique peut avoir différents atouts dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté pour favoriser l'interculturalité. Le premier que nous pouvons mettre en évidence est l'interdisciplinarité. Cet art peut être déployé pas simplement en cours de musique, mais aussi dans d'autres disciplines : d'autres formes artistiques, l'histoire, la géographie, la littérature, les mathématiques, les sciences, le sport, entre autres. Cette interdisciplinarité peut être facilitée dans le cadre de projets d'établissement dans lesquels toute l'équipe éducative est impliquée. Cela permet de faire des ponts entre les différentes matières, est arrivé plus efficacement à atteindre des objectifs tels que la valorisation de l'interculturalité (Odena, 2023).

Autre avantage de la musique : la convivialité. Les apprenant-es sont sous stress. Les enseignants aussi, d'une certaine manière. Or l'art et la musique être un des rares espaces de bien-être, de joie : le climat scolaire y est plus favorable (MacDonald, 2013). Et c'est important notamment quand on aborde l'interculturalité : cela permet d'aborder plus sereinement les questions vives et d'évacuer les tensions potentielles.

Une troisième valeur ajoutée à la musique dans l'éducation à la citoyenneté est l'inclusivité. Tout le monde peut intervenir sur la musique, y compris des élèves en difficulté parce que c'est quelque chose qui vit dans son quotidien. C'est une plus-value y compris quand on veut impliquer les communautés, notamment les familles, dans le dispositif éducatif. Ce peut d'ailleurs être en dehors des murs de l'école. Comme le rappelle Alferez (2019), pour autant que nous le sachions, il n'y a jamais eu de société ou de communauté d'êtres humains sans musique. On peut donc dire que faire de la musique est naturel pour l'humanité. Ainsi, c'est un canal de communication et une manifestation culturelle qui existe dans toutes les sociétés. En ce sens, la musique est un élément constitutif de l'identité individuelle et collective et, en tant que telle, a la capacité d'unir, si cela est fait dans le respect des différences (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016). Selon Joliat et Terrien (2021), cette dimension devrait donc être valorisée dans les systèmes éducatifs :

Inviter des parents d'élèves à chanter ou à faire écouter des musiques de leur culture aux élèves est un moyen qui engage le professeur, les parents et les élèves dans une attitude de tolérance, de découverte de l'altérité, de dialogue, qui crée des espaces d'intersubjectivité. L'expertise pédagogique et musicale et les compétences interculturelles du professeur acquises par la formation seraient le garant de la qualité de ces échanges. Cette expertise permettrait aussi une réelle co-construction des activités musicales avec les parents et engendrerait des transformations dans le rapport à la culture. (p. 30)

⁶ Traduit par l'auteur

Dans le cadre du projet de recherche-action susmentionné, de premières idées d'activités commencent à émerger des réflexions avec différents acteurs/trices. Parmi ces activités, certaines visent directement l'interculturalité, et notamment à travers la lutte contre le racisme. Voici quelques idées d'activités qui illustrent cette modalité :

- Pratique musicale collective : capacité d'écoute et harmonie de l'ensemble du groupe (ensemble, on peut construire quelque chose de beau avec des instruments très divers) ;
- Découverte de musique de différentes provenances ;
- Apprentissage de l'Histoire de la musique (et notamment insister sur la fusion des styles de musique de différentes régions du monde) ;
- Découverte du langage musical avec ses spécificités régionales ;
- Écriture des paroles de musique en mettant en lumière les défis de l'interculturalité (éventuellement, envisager la composition collective de la musique qui accompagne les paroles).

Ainsi, considérée dans sa globalité, la musique dans les systèmes éducatifs peut être un médium particulièrement puissant pour encourager l'interculturalité.

CONCLUSION

En définitive, nous avons montré dans cet article que l'éducation à la citoyenneté (nationale ou mondiale) est un levier pertinent en faveur de l'interculturalité. Mais cela ne va pas de soi. Nous avons mis en évidence au moins deux conditions qui nous paraissent fondamentales. Une condition est liée à la nécessité de repenser nos modèles de développement, et en particulier de sortir du paradigme néolibéral, qui réduit l'éducation à la citoyenneté à des mesurette qui n'apportent pas de changements profonds en faveur de l'interculturalité. L'autre condition correspond à des remaniements pédagogiques de différents ordres. Dans cet article, nous avons voulu démontrer l'apport positif de l'art, et notamment de la musique. Encore une fois, nous avons mis l'emphase sur ces deux conditions, car elles ont fait l'objet de recherches antérieures ou en cours.

Pour terminer, nous souhaitons traiter du rôle crucial de la formation des professionnel-les de l'éducation, et en particulier des enseignant-es. Par rapport aux deux conditions que nous avons proposées dans cet article – repenser nos modèles de développement et nos approches pédagogiques – étant donné que nous ne devons pas tout attendre des directives provenant des ministères de l'Éducation, les enseignant-es au final sont celles/ceux qui vont susciter le changement. Ainsi, leur formation peut vraiment apporter un appui pour aller dans la direction suggérée. D'ailleurs, la recherche-action participative en cours donnera très certainement de nouvelles pistes concrètes puisqu'elle prévoit une étape liée à la formation auprès des acteurs/trices de l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Abdi, A. A., Shultz, L., & Pillay, T. (2015). Decolonizing global citizenship. An introduction. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay, *Decolonizing global citizenship education* (pp. 1-9). Rotterdam: Sense publishers.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Cham: Springer.
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa*. Bristol: University of Sussex.
- Alferez, J. A. (2019). The role of music in peace education in the schools. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 7(1), 255-264, (5).
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (pp. 21-31). London: Palgrave Macmillan.
- Barkhordari, M., Nasrabadi, H. B., Heidari, M. H., & Neyestani, M. R. (2016). The Importance of Art-Based Curriculum in Peace Education. *Review of European Studies*, 8(4), 220. <https://doi.org/10.5539/res.v8n4p220>
- Begić, A., Begić, J. Š., & Pušić, I. (2017). Interculturalism and Teaching Music in Grammar Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123-129. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2188>.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593>.
- Davies, I., Evan, M., & Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- De Oliveira Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (2012). Introduction. (Towards) global citizenship education 'otherwise'. In V. de Oliveira Andreotti, & L. M. T. M. de Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1-6). New York, NY: Taylor and Francis.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Hämäläinen, J., & Nivala, E. 2023). *Citizenship Education*. Oxford Bibliographies. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0298.xml>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2023). *Éducation à la citoyenneté mondiale*. Glossaire. <https://uis.unesco.org/fr/glossary>
- Institut de statistique de l'UNESCO, & Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution. (2013). *Vers l'apprentissage universel. Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage*. Rapport de synthèse. Paris : UNESCO.

- Joliat, F., & Terrien, P. (2021). Musique à l'école : des projets affiliatifs et interculturels au service du Projet Éducation 2030 de l'OCDE. *Questions Vives. Recherches en Éducation*, 35, 1-40. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5584>
- Kent, G. (2008). Unpeaceful Music. In O. Urbain (Ed.), *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics* (pp. 112-122). New York, NY: I.B.Tauris.
- Lauwerier, T. (2017). L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8, 43-58.
- Lauwerier, T. (2018). L'identification de facteurs d'amélioration des pratiques enseignantes dans des contextes d'adversité. Le cas du Burkina Faso et du Sénégal. In L. Puren, & B. Maurer, *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (pp. 153–168). Bruxelles : Peter Lang.
- Lauwerier, T. (2020). Global Citizenship Education in West Africa: A Promising Concept? In A. Akkari, & K. Maleq, *Global Citizenship Education, Critical and International Perspectives* (pp. 99–109). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_8
- MacDonald, R. A. R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8(1), 20635. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- McCowan, T. (2015). Theories of Development. In T. McCowan, & E. Unterhalter (Eds.), *Education and International Development* (pp. 31-48). London: Bloomsbury Publishing.
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Observatoire des inégalités. (2021). *Rapport sur les inégalités en France 2021. L'essentiel*. Tours : Observatoire des inégalités. https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/rapport_sur_les_inegalites_2021_-_l_essentiel_-_c_observatoire_des_inegalites.pdf
- Odena, O. (2023). *Music and Social Inclusion, International Research and Practice in Complex Settings*. New York, NY: Routledge.
- OECD. (2013). *Education Today 2013. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities. *Journal of Curriculum Studies*, 3(1). 1-24.
- Oxfam GB. (2006). *Education for global citizenship (A Guide for Schools)*. Oxford: Oxfam GB.
- Rutkowski, D. J. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229-247. <https://10.1080/17508480701494259>
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post 2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89-112.
- Swanson, D. M. (2015). Ubuntu, indigeneity, and an ethic for decolonizing global citizenship. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing global citizenship education* (pp. 27–38). Rotterdam: Sense Publishers.

- Truman, H. S. (1949) *Inaugural Presidential Address, January 20th, Washington*. Inaugural Addresses of the Presidents. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=13282>
- UNESCO. (2015). What you need to know about global citizenship education. Global citizenship and peace education. <http://www.unesco.org/new/en/archives/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/what-is-gce/>
- UNESCO. (2018). *Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2019). *L'éducation à la citoyenneté mondiale et la montée des perspectives nationalistes: Réflexions et pistes pour l'avenir*. Paris : UNESCO.

Open Access Publications
Creative Commons Licence 4.0

