

Quelle éducation à la citoyenneté pour quelle humanité et quel Liban ?

**Pr.Dunia Moukaddam
Institut libanais d'éducateurs
Faculté des sciences de l'éducation
Université Saint-Joseph de Beyrouth
Beyrouth-Liban**

Intervention au colloque international :

« Les défis de l'éducation à la citoyenneté à l'ère du numérique face aux crises et à la mondialisation » organisé par l'Association Libanaise pour le Renouveau Educatif et Culturel présidée par Mme Rima Younes en partenariat avec la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise, L'Université Islamique du Liban, l'Institut libanais d'éducateurs de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, et en coopération avec l'Ambassade de France, le Ministère de la Culture, l'Institut Français d'Orthopédagogie, le Conseil National de l'Audiovisuel, l'Université Aydin d'Istanbul en Turquie-Le Département de sociologie, la Fondation Diane, le Centre de développement des ressources humaines pour les études et la recherche à Berlin et l'Association Al Nour.

Liban-Hadath-Cité Universitaire Rafic Hariri

Abstract :

Quelle formation pour quel profil d'enseignant ? Quelle éducation pour quel citoyen ? Des questions dont la complémentarité semble évidente mais dont la réalité s'avère problématique et intrigante. Dans un pays qui ne cesse de vivre des crises identitaires génératrices de problèmes d'allégeances, de loyauté, de légitimité et d'appartenance, s'ajoutent en crescendo des crises faisant de la guerre une de ses composantes chroniques et de la paix errante et fragilisée une de ses formes.

Parler de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, semble utopique pourtant incontournable dans des contextes où un ensemble de repères sont bafoués. Il s'agit bien d'une responsabilité collective à la mesure de l'avenir d'un pays et de générations appelées à vivre et à œuvrer ensemble pour bâtir une société de justice et de paix durable. Comment assumer une telle responsabilité sans cerner les paradoxes, reconsidérer les priorités et les valeurs, sans harmoniser une vision dans les principes, les finalités et les approches et sans définir une politique éducative à dimension nationale ?

Nous nous arrêterons sur les questionnements liés aux paradoxes en temps de crises, mettant en évidence une complexité inouïe de défis et de perspectives qui s'articulent autour de plusieurs registres : celui de la vision, celui des orientations des approches conceptuelles, celui des

pratiques des enseignants et enfin, celui de la formation des enseignants et des postures des enseignants/éducateurs.

Mots-clés :

Education à la citoyenneté- Valeurs, défis et perspectives- Fondements des approches et des programmes- Formation des enseignants- L'agir éthique et responsable- Compétences et postures.

Introduction

Quelle formation pour quel profil d'enseignant ? Quelle éducation pour quel citoyen ? Des questions dont la complémentarité semble évidente mais dont la réalité s'avère problématique et intrigante. Dans un pays qui ne cesse de vivre des crises identitaires issues et génératrices de problèmes d'allégeances, de loyauté, de légitimité et d'appartenance, s'ajoutent en crescendo des crises faisant de la guerre une de ses composantes chroniques et de la paix errante et fragilisée une de ses formes.

La spécificité des événements et des temps de crise relève de leur importance en tant qu'agent socialisateur déclenchant le développement d'attitudes d'engagement ou de désengagement ainsi que de sentiments de loyauté et d'appartenance ou encore de sentiments de rejet, de haine et d'indifférence.

Nos objectifs visent à cerner les paradoxes et les perspectives qui permettraient de repenser une politique éducative à dimension nationale : soulever les questionnements liés aux paradoxes du contexte spécifiquement libanais ; mettre l'accent sur l'importance d'une vision permettant de reconsidérer les priorités, les valeurs et les fondements nécessaires à l'élaboration d'une politique éducative sur le plan national ; valoriser l'importance de la formation universitaire initiale et continue des enseignants, le processus de développement personnel et professionnel au sein d'un processus ouvert à l'interculturel et au transcendantal.

Nous nous arrêterons tout d'abord sur les paradoxes mettant en évidence une complexité inouïe de questionnements, de défis et de perspectives :

1. Paradoxes, questionnements, défis et perspectives

Dans le contexte libanais, le tableau ternit au contact de la réalité quotidienne. Une crise d'appartenance, une crise économique, une crise sociale s'avère plus dangereuse que la guerre, tout semble remis en question : le sens de la loi, de l'autorité, du patriotisme, de la solidarité, de la légitimité d'un pouvoir, des valeurs de justice, d'honnêteté, d'engagement, de responsabilité... La projection dans un avenir proche ou lointain devient impossible pour les jeunes, un Liban sans horizons clairs, sans perspective. Même la solidarité perd son sens face

à la corruption générale qui touche l'ensemble des secteurs, menaçant les plus démunis, les plus fragilisés, la valeur de la vie humaine devient si insignifiante. Ce sont à peine les grandes catastrophes qui ont uni les Libanais, comme s'il s'agit d'être ensemble contre quelqu'un ou quelque chose mais vivre et construire ensemble à long terme ne fait quasiment pas encore partie de la culture de vie. Une culture citoyenne à réinventer dans son entité aussi bien en termes de valeurs, de liens, d'attitudes et d'engagements.

En période de guerre et de l'après-guerre, à la lumière de 2 recherches faites sur la socialisation politique des enfants âgés entre 11 et 13 ans, plusieurs constantes apparaissent faisant des événements et des temps de crise de puissants agents socialisateurs qui façonnent des connaissances, des représentations, des préjugés, des attitudes de loyauté, de mépris, de haine ou d'indifférence :

- Les enfants sont démunis de repères de dialogue et de paix.
- Le culte de la force et de la violence pour gérer les conflits fait écho avec celui du patriotisme, synonyme de combat et d'idéalisation des héros de guerre.
- Faire la guerre pour obtenir la paix, une devise et une règle d'or.
- Quitter le pays pour vivre en paix s'associe davantage à une culture de désespoir, d'impuissance et de résignation.
- Les différences religieuses sont perçues comme source de conflits et de guerre.
- Les divergences et les cloisonnements se font non seulement sans histoire mais sans vision communes.
- Une défaillance saillante se fait remarquer chez les enfants quand il s'agit de gouvernance, d'autorité et de loi. Le sens du pouvoir s'associe à la force ou à l'absence. Une image d'incompétence, d'impuissance, de corruption, les accompagne.
- Le sens de droit est important, mais celui du devoir est quasiment absent dans la culture libanaise, la culture de la loi est inexistante, celle de la ruse pour la transgresser est de l'ordre de l'intelligence et de la débrouillardise, les temps de crise sont par excellence des **crises de valeurs**. La culture des droits de l'homme, de la femme, de l'enfant est inexistante dans un pays qui a contribué à leur élaboration.
- **La diversité est une culture et une mission** au Liban mais la traduire comme allégeances multiples est problématique. Préserver la liberté des croyances et les identités culturelles et religieuse est fondamental mais ne pas politiser la religion demeure un défi en soi. **Comment en faire un lieu de rencontre et une source d'ouverture humaine, fraternelle et universelle ?** Ce n'est pas en interdisant le sujet de Dieu qu'on éduque à la laïcité, à la culture de l'Etat de Droit et de l'Etat de Loi. **L'ignorance de l'autre entraîne une non-reconnaissance et un non-respect** de son identité et de ce qui serait pour lui de l'ordre du sacré. Des attitudes de radicalisme et d'extrémisme se font observer de plus en plus.
- L'augmentation des inégalités sociales ne cesse de se faire imposer. **Quel sens de la justice face à la discrimination sociale, intellectuelle, religieuse et à l'inclusion ou l'exclusion des enfants** selon leur disposition à correspondre aux normes de l'élitisme

ou du conformisme ? Quelle citoyenneté si les droits élémentaires pour survivre, se faire soigner et vivre dignement sont inexistantes ?

- Que dire du contexte de la mondialisation ? Comment allier mondialisation et respect des identités culturelles et des spécificités des civilisations et des minorités ? Comment ne pas faire de la mondialisation un moyen d'endoctrinement et de monopolisation des croyances, de l'information et de la vérité ? Qu'est-ce que l'appel à être citoyens du monde avec des valeurs relatives à l'humain, à l'universel, au transcendantal s'il est fusion et préjudice potentiel au concept de diversité ? Que serait la mondialisation sans la valeur de l'interculturalité ? A l'ère de la mondialisation et du numérique, les temps de crise constituent à leur tour des contextes multiples en mouvance continue avec des changements imprévisibles, ajoutant de nouveaux défis dans un monde qui change à une vitesse vertigineuse et interroge tous les repères.
- Comment allier la recherche de l'information facilement accessible et la construction du savoir et de la vérité ? La problématique de la lecture de l'information est soulevée en force, celle du jugement, de la recherche du vrai, de l'analyse, face aux informations massives et parfois à la propagande qui en soi est une forme d'endoctrinement. Quel sens donner à l'accès à l'information sans l'apprentissage de son analyse et des critères de sa sélection ? Comment développer le discernement face à des agents de socialisation ambivalents ? Comment apprendre à développer selon Jean-Marc Lange, Alain Trouvé et Patricia Victor (2007) une opinion raisonnée et à problématiser au-delà d'une simple lecture de la réalité ? « L'école, dans un monde problématique, doit former les élèves à la problématisation. Plus que de leur fournir des solutions toutes faites, il s'agit aujourd'hui de doter les élèves d'outils intellectuels et de connaissances pour qu'ils puissent construire les problèmes qui leur sont posés », ajoutent-ils. Comme le montrent Forges, Daniel et Borges (2011), la pensée critique se différencie en plusieurs types d'habiletés intellectuelles : logique, créative, responsable et métacognitive. De plus, la responsabilité individuelle ou collective est non seulement liée aux actes posés, mais aussi aux conséquences de ces actes pour la personne elle-même ainsi que pour les autres, pour les générations à venir, pour l'environnement. Elle reprend ici le sens de la solidarité. (Jonas, 2008 ; Legrand, 2005).
- Comment entretenir l'humain et l'allier avec le numérique ? On peut apprendre en ligne et c'est une orientation de plus en plus incontournable mais peut-on éduquer en ligne ? L'émergence plus massive d'attitudes de radicalisme et d'extrémisme se fait observer nécessitant une éducation plus ouverte au dialogue, à la connaissance de soi et de l'autre.

Beaucoup de défis affrontent les établissements scolaires face aux violences comme culture, au manque de respect comme langage, aux ruptures comme liens et types de communication. Au sein d'allégeances multiples et au profit d'intérêts multiples, les obstacles se rapportent au sentiment d'identité, de loyauté et d'appartenance. Il importe de ne pas se contenter de reproduire les contradictions de la société au sein des structures éducatives mais de préparer

les enfants et les jeunes à savoir se positionner dans un monde où les valeurs sont déstabilisées de toute part.

« Faire vivre la paix dans les esprits » (objectif ultime visé par l'Unesco) relève d'un long cheminement intérieur, d'une attitude, d'une communication relationnelle avec soi, avec l'autre et avec le monde. L'éducation à la citoyenneté ne pourrait se réduire aux séances de civisme, à raison d'une heure par semaine ni à un manuel comme point de départ et de clôture. L'éducation à la citoyenneté est une transformation continue, c'est une éducation au quotidien dans les décisions précises, les projets entrepris, les approches pédagogiques, les relations éducatives, les relations intra et interpersonnelles.

Repenser l'éducation à la citoyenneté c'est repenser des choix stratégiques, harmoniser des finalités et des approches. A la lumière des recherches faites auprès des enfants de la guerre et de l'après-guerre, il est clair que les problèmes résident dans un système de représentations et de rapports. Et c'est pourquoi toute éducation à la citoyenneté demeure vaine si elle ne traite pas de problèmes de fond et si elle ne vise pas à repenser des modalités et des approches. Faute d'histoire commune, il demeure difficile de parler d'avenir commun, avec tant d'allégeances diversifiées et concurrentes. C'est le travail sur la construction d'une mémoire collective qui permet d'apprendre des leçons de guerre et des temps de crise pour que l'histoire d'un pays ne soit pas une répétition de guerres et de crises sans leçons communes. « De notre capacité à apprendre du passé dépend notre désir d'un avenir qui ne soit pas le prolongement d'hier. Et sans mémoire du passé comment avoir une vision de l'avenir qui ne soit pas une utopie ou une illusion ? » (Dumortier, 2015a).

Si l'on estime avec Philippe Meirieu que la citoyenneté suppose la capacité de penser par soi-même (émancipation de la soumission) et de s'associer aux autres (émancipation de l'individualisme), elle implique une manière spécifique d'être au monde et engage des connaissances, des valeurs, des compétences et des attitudes. Les défis de l'éducation à la citoyenneté et les pistes de réforme s'articulent ainsi autour des registres de la mission éducative et des choix stratégiques, des approches conceptuelles et des programmes, des pratiques des enseignants et de façon toute distincte, de la formation des enseignants et des postures des enseignants/éducateurs. Meirieu (2020) insiste sur la mission de l'école en tant qu'institution à visée humaine, démocratique et universelle, où il ne s'agit pas seulement d'apprendre, mais d'apprendre ensemble. C'est la question de l'humain et du collectif qui demeure soulevée pour une humanité solidaire, libre et responsable.

2. Une mission et une vision éducatives à harmoniser et à raffermir

- « C'est la volonté d'être au service du Liban pluriel mais uni, estime le professeur Salim Daccache s.j., le Liban ouvert culturellement au monde, mais enraciné dans son message, sa liberté et son attachement aux valeurs humanistes, le Liban des talents et des compétences, qui pourrait être en harmonie avec l'Etat de Droit et de loi, l'Etat de

- justice et d'équité (Daccache, 2021) ». « La formation à la citoyenneté libanaise, précise le Professeur Salim Daccache s.j., suppose une formation au leadership et à la parole libre, critique et responsable, des compétences de respect de l'altérité, de l'attitude démocratique, du libre choix, de la justice et des valeurs humanistes et spirituelles, qui font partie intégrante du projet d'excellence que brigue l'Université ».
- Développer l'éducation à la citoyenneté c'est former la personne pour former le citoyen : le développement de l'enfant et du jeune, ainsi que le développement de l'enseignant dans sa formation universitaire initiale et continue, dans ses différentes dimensions : physiques, affectives, cognitives, culturelles, sociales, morales, citoyennes, spirituelles... C'est le développement de la personne dans son intégralité qui permet la transformation et l'auto-transformation dans un processus d'éducation à la non-violence et à la paix.
 - Renouer les liens avec les valeurs, la rupture est tellement grande entre les repères éthiques qui donnent sens à l'action, et les pratiques. Quelles valeurs ? Dans quel but ? Le développement de la culture démocratique comme objet et condition d'apprentissage, comme processus culturel et dynamique sont indissociables pour la tolérance et l'ouverture au pluralisme : les valeurs de liberté, de responsabilité, de justice, d'égalité et de diversité liés aux axes fondateurs d'une éducation à la citoyenneté, tels : la culture de droits de l'homme et le respect de la dignité humaine, la paix, la gestion non violente des conflits, le développement... La « citoyenneté » associée en premier à « l'appartenance » et à « l'identité », requiert le développement du sentiment d'appartenance et de loyauté envers la loi et les autres citoyens ; un sentiment d'identité nationale qui devient difficile à développer face aux situations de crises économique et sociale et aux injustices vécues.
 - 7 axes en termes de représentations et de rapports ont été définis à la lumière des recherches entreprises, à la lumière des problèmes de représentations et de rapports recueillis à l'issue des deux recherches faites auprès des enfants : rapport de l'enfant à soi, rapport à l'autre, rapport au savoir, rapport à la loi et à l'Etat de Droit et de Loi, rapport à la collectivité, rapport à la partie, rapport à l'humanité.

Etablir un référentiel clair permet d'explicitier le choix d'une culture citoyenne et d'une éducation qui cherche à véhiculer des valeurs permettant de lutter contre les préjugés, les discriminations et la violence et de préserver les droits de liberté, d'identité, de croyances, de dignité de l'individu et le respect de l'environnement. « L'école a pour mission de former les hommes et les femmes de demain en mesure de conduire leur vie en pleine responsabilité personnelle, civique, professionnelle, capables d'adaptation, de créativité et de solidarité, de développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques, de participer à la vie de la cité. (Instructions officielles du ministère de l'Education nationale). Bachand répertorie six vertus démocratiques qui devraient faire l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage : l'autonomie critique ; la capacité à délibérer et à décider collectivement ; la reconnaissance ; la solidarité ; la créativité ; et la capacité d'action. Le développement de l'autonomie critique requiert une capacité de se positionner de manière

critique face à l'évolution du monde, aux informations diffusées et aux paradigmes qui gouvernent nos sociétés et nos cultures (Foray, 2016). C'est aussi développer des dynamiques de changement et d'identification de possibilités d'action, une pensée prospective (innovation et créativité) et des modes de raisonnement liés à la pensée complexe et systémique, au choix raisonné, non idéologique, lequel est déterminé uniquement par le contexte social, politique ou culturel (Pelleraud, 2015). La pensée critique visée par l'UNESCO comme objectifs en matière d'éducation (Gagnon, 2010) s'articulent autour de trois dimensions particulièrement : logique, créative et métacognitive, mobilisant un ensemble de savoirs, d'attitudes, d'aptitudes et de capacités.

3. Orientations des approches conceptuelles et des programmes :

- L'éducation à l'image, aux médias, à la santé, au développement durable, à la solidarité, à la responsabilité, au patrimoine, à l'interculturel, à la consommation, constituent une longue liste d'axes de programmes auxquels l'école devrait préparer les enfants. Ces demandes modifient les contenus des disciplines, leur approche pluridisciplinaire et transversale ; elles questionnent également les missions de l'école autour du débat entre instruction et éducation, développement des compétences et préparation à la vie (Pachod et Martinez, 2015).
- Une approche inter et transdisciplinaire qui permettrait d'inscrire « l'éducation à » dans un processus d'ouverture, d'acculturation et d'humanisation, fondée sur l'approche par problème, la pédagogie du projet et l'approche par compétence pour un développement authentique en profondeur. « L'éducation vise la personne et sa formation inscrite dans un cursus scolaire, l'éducation pour inscrit l'action éducative dans un projet d'humanisation et de civilisation » (Pachod et Martinez, 2015). Le socle commun de compétences des élèves (2006) énonce une priorité d'acquisition : d'abord les connaissances, ensuite les capacités, enfin les attitudes ; « les éducations à » inverseraient la priorité : des attitudes et des comportements d'engagement supposant des capacités et référées à des connaissances. (Panchot et Martinez, 2015). L'éducation culturelle et artistique s'inscrit dans une telle vision. « L'éducation artistique et culturelle afin que s'exprime et grandisse également cette dimension constitutive de l'humanité de l'homme ». (Dumortier, 2015a).
- L'instauration d'espaces multiples et diversifiés pour des pratiques authentiques où les individus et les groupes sociaux se reconnaissent et sont reconnus, des espaces où s'exercent le débat, la créativité, les négociations et les recherches de consensus, de confrontations inter individus et intergroupes, mais également entre individus et groupes face aux institutions. Dans ces espaces s'expriment des intérêts et des représentations divers : La citoyenneté à l'école, La citoyenneté dans le cadre local, La

citoyenneté et les enjeux mondiaux (Fondation Education et Développement 2010 - Guide d'éducation à la citoyenneté mondiale)¹.

- Reste à souligner la dimension de la citoyenneté numérique qui représente une nouvelle dimension de l'éducation à la citoyenneté. On parlerait même actuellement de « citoyens numériques » « capables de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie ». La citoyenneté numérique désigne « le maniement efficace et positif des technologies numériques, la participation active et responsable (valeurs, aptitudes, attitudes, connaissance) aux communautés (locales, nationales, mondiales) à tous les niveaux (politique, économique, social, culturel et interculturel), l'engagement dans un double processus d'apprentissage tout au long de la vie (dans des structures formelles, informelles et non formelles) et la défense continue de la dignité humaine.
- Dans une approche systémique, l'engagement collectif des différents acteurs de la communauté éducative et des agents de socialisation met l'accent sur les rôles interdépendants pour assurer des environnements collaboratifs et une culture harmonieuse de projets, d'exigences et de responsabilités.

4. Pratiques des enseignants :

Dans quelle mesure l'alignement entre la vision, le curriculum, les moyens d'enseignement et les pratiques des enseignants est-il assuré pour que l'éducation à la citoyenneté soit cohérente et efficiente ?

- Des pratiques privilégiant le processus de formation et de transformation, en harmonie avec les conditions physiques, affectives, cognitives et métacognitives de l'apprentissage, respectant et optimisant les lois du fonctionnement cérébral, sans lesquelles les comportements de violence et d'agressivité naissent en négligeant les lois optimales du développement cérébral et de l'intelligence émotionnelle.
- Le travail sur les représentations initiales et leur évolution dans une approche socioconstructiviste des apprentissages : confrontations, conflits sociocognitifs, évolution des représentations de concepts, de croyances, conscientisation et réflexivité...
- La gestion de la diversité en classe selon laquelle la différenciation pédagogique devient une nécessité plutôt qu'un luxe, une valeur, un droit et un ensemble de dispositifs et de pratiques. La gestion de la diversité pour être dans dynamique d'équité et de justice où l'égalité des chances est assurée en prenant en considération

¹https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Guide_Education_Citoyennete___mondiale.pdf

les besoins particuliers de chacun et en assurant à tous, le droit à la réussite et le droit à développer le meilleur de soi à partir du point où il en est.

- L'instauration d'un environnement « hors menace », selon les termes de Jacques Levin, où l'autorité est essentiellement relation et appel à la communication libre, émancipatoire, réfléchie et responsable et où la vérité ne dépend pas de la loi du plus fort mais de l'argumentation et du raisonnement. « L'éducation à la non-violence passe par la non-violence de l'éducation », affirme Jean-Marie Muller.
- La pédagogie de la coopération et de la communication et l'instauration d'un environnement témoin des valeurs véhiculées au quotidien, propice au respect des droits, favorable aux interactions et aux constructions communes, où s'exerce la vie démocratique pour apprendre le sens et les pratiques du débat, des décisions collectives, du respect des différences, du sens de l'exercice du pouvoir, de l'engagement et de la responsabilité (conseils de classe, débats, discussions pour trouver des solutions communes projet communs, groupes formels, tutorat par les pairs, médiation, gestion de la vie de groupe et du cadre commun, écriture et diffusion de textes, stratégies de communication bienveillante et non violente, éducation à l'écoute active...). La pédagogie du projet met le groupe en situation d'exprimer des envies, des questions, des besoins, de rechercher les moyens d'y répondre, de planifier collectivement sa mise en œuvre et d'expérimenter et passer à l'action (Depierreux, 2017).

5. Formation des enseignants et des postures des enseignants/éducateurs :

Tout est question de posture en premier. « L'enseignant serait-il (re)devenu un éducateur ? soulignent Panchot et Martinez (2015). La formation des enseignants est fondamentale pour accompagner dans la relation et former à l'humain : un long processus fondé sur le développement du savoir, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-devenir.

La formation d'enseignants transmetteurs de culture et « bâtisseurs de relations ». Des enseignants conscients de leur rôle et prêts à l'assumer jusqu'au bout, des enseignants porteurs d'une pédagogie d'espérance confiante dans l'avenir et dans les potentialités de chacun, des enseignants engagés à transformer dans leur quotidien une réalité si minime soit-elle pour le meilleur. Des enseignants partisans de paix qui savent véhiculer et défendre une culture de droit indissociable de celle du devoir, et une culture d'équité pour lutter contre toute forme de violence et de discrimination sociale, capables de développer le sens d'appartenance et de construire le sens de l'engagement au service du bien collectif, l'honnêteté intellectuelle et sociale, la pensée critique et l'esprit de coopération plutôt que celui de la compétition, des enseignants capables d'ouvrir des horizons. Loin du fatalisme de l'échec, il nous faut des enseignants capables d'assurer une culture de conditions et d'environnement, une éducation sans violence, loin de la résignation apprise. Il nous faut éduquer pas seulement à l'adaptation aux imprévus mais à l'initiative proactive, à

l'anticipation, à la planification, à la créativité et l'entrepreneuriat et à la coopération. Une culture de l'intériorité et de la réflexivité nous manque pour pouvoir évoluer.

Les enseignants sont les acteurs clé du développement du système éducatif (CE, 2005). Que l'enseignant soit lui aussi formé pas seulement à travers un programme ou des unités d'enseignement, mais par un environnement, un processus culturel et dynamique, un dispositif d'accompagnement personnalisé et collectif, constitue un défi au sein de la formation universitaire initiale et continue.

Conclusion

L'éducation à la citoyenneté nous interpelle en tant que processus global, intégral, continu qui engage une transformation de la personne dans toutes ses dimensions et promulgue le respect de sa dignité, en veillant au développement de son autonomie critique pour savoir « penser par soi-même, choisir par soi-même et agir par soi-même », pour savoir construire une expression personnelle libre et responsable, et savoir s'engager au service du bien commun.

Pourvu qu'il soit possible de parler aux enfants de citoyenneté dans un Liban qui leur assure leurs droits de vivre et de grandir dignement, de leur apprendre le sens du respect dans un pays et dans un monde adulte qui leur accordent tout le respect, il importe de reconsidérer une politique éducative fondée sur une approche systémique, collective et institutionnelle, un engagement collectif des différents acteurs de la communauté éducative et des agents de socialisation pour assurer des environnements collaboratifs et une culture harmonieuse de visions et de responsabilités. Engager des pistes de réforme qui s'articulent autour :

- Des registres de la mission éducative et des choix stratégiques et prioritaires à harmoniser et à raffermir.
- Des orientations des approches conceptuelles et des programmes.
- Des pratiques des enseignants et de façon toute distincte.
- De la formation universitaire initiale et continue des enseignants et des postures des enseignants/éducateurs.

Eduquer à la citoyenneté revêt pour Philippe Meirieu (2002, p. 249) « un acte de naissance ». « Naître au monde demande de quitter le face-à-face pour faire avec et ensemble, pour construire du collectif ailleurs et autrement que dans le tribal. Naître à la loi suppose que l'éducateur construise la règle, qu'il y amène et non pas qu'il soit la règle, qu'il pose des interdits. Naître au futur c'est dépasser le présent réducteur à l'image que l'on a de soi et que les autres ont de vous, à la prévisibilité des comportements en fonction des référents culturels ou familiaux, à la fatalité de sa propre histoire, aux situations déjà verrouillées ou souhaitées modèles. Naître à la volonté, c'est mettre en place des situations qui permettent à l'enfant d'appivoiser ses propres désirs et de ne pas en être esclave ».

Le chemin est très long mais il est essentiel que des lieux de rencontres et de débats se tissent pour œuvrer ensemble pour un Liban mission dans son existence. « Ce qui rassemble doit être plus fort et plus fondamental que ce qui différencie et pourrait séparer » (Dumortier, 2015b). Plus que jamais, il nous faut des hommes et des femmes témoins de confiance et de discernement, capables de choisir de servir leur pays et de s’y engager. Il nous revient de former : « des hommes et des femmes structurés, charpentés humainement et intellectuellement pour exercer leur liberté comme une responsabilité » et « d’exercer leur responsabilité, leur autorité et leur pouvoir en tant que service en faveur du bien commun, capables de découvrir ce dont ils sont porteurs et d’aller au bout de leurs possibilités pour être demain non seulement des hommes avec d’autres mais des hommes pour les autres » (Dumortier, 2015b). C’est dans le mot « pour » que réside la différence, essentiellement dans notre contexte libanais.

Bibliographie

BACHAND, CA. (2021). Pour un modèle d’éducation à la citoyenneté émancipatrice : les six vertus démocratiques du citoyen de liberté sociale. Thèse de Doctorat. Université de Montréal. Permalien : <http://hdl.handle.net/1866/25517>

CAROT J-P. & BERGIER, D. (2012). « Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions ». *Spirale* n°50. Les Éducatrices à... Quelles recherches, Quels questionnements ?

DACCACHE, S. (2021). « Pour faire vivre le Liban de demain- La résilience de l'Université » Allocution à l'occasion de la fête patronale de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Beyrouth, Liban.

DEPIERREUX, F. (2017). Une pédagogie active pour une citoyenneté mondiale. *Espace de libertés*. Janvier 2017. <https://www.laicite.be/magazine-article/une-pedagogie-active-pour-une-citoyennete-mondiale/>

DUMORTIER, F.-X. (2015a). A propos du leadership dans une vision ignatienne. Conférence au campus des Sciences Humaines-Université Saint-Joseph de Beyrouth. Beyrouth, Liban.

DUMORTIER, F.-X. (2015b). Vision pédagogique ignatienne et enseignement supérieur. Conférence au campus des Sciences Humaines-Université Saint-Joseph de Beyrouth. Beyrouth, Liban.

FABRE M. (2015). « Educations à et problématisation » In Les Actes du colloque Les éducations à - Un (des) leviers (s) de transformation du système éducatif ? Université de Rouen. pp.25-35.

FABRE, M. (2010). « Du bon usage des controverses », Recherches en didactique des sciences et des technologies n°1. *Opinions et savoirs* (dir, Yann Lhoste et Yves Girault). Paris : INRP.

FORAY, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : Éditions ESF.

FORGES, R., DANIEL M.F., ET BORGES C. (2011), « Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé ». *Revue PEHnex Journal/Revue PhénEPS*, Vol.3, No.3.

PELLAUD, F. (2015). « Les concepts transversaux en éducation au développement durable : un outil pour déjouer le normatif des programmes tout en atteignant les objectifs d'apprentissage ? » In Les Actes du colloque Les éducations à - Un (des) leviers (s) de transformation du système éducatif ? Université de Rouen. pp.332-344.

JONAS, H. (2008). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Flammarion.

LANGE, J-M. & VICTOR, P. (2006). « Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28.

LANGE, J-M., TROUVE, A. et VICTOR, P. (2007). « Expression d'une opinion raisonnée dans les « éducation à... » : quels indicateurs ? ». Colloque *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.

LEGRAND, L. (2005). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris : PUF.

MEIRIEU, P. (2020). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

MEIRIEU, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.

PACHOD, A. et MARTINEZ M. (2015). « L'enseignant-éducateur à : questions d'identité et d'éthique professionnelles », In Les Actes du colloque Les éducations à - Un (des) leviers (s) de transformation du système éducatif ? Université de Rouen. pp.321-331.

PACHOD, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.

NINACS, W. (2010). <http://www.pulaval.com/catalogue/empowerment-intervention-developpement-capacite-agir-solidarite-9200.html>

ZWANG, A. & GIRAULT, Y. 2012. « Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? ». *Spirale*.50(1) :181-195.