



Article scientifique

Article

2021

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Perception et compréhension du concept de citoyenneté mondiale par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse

---

Radhouane, Myriam; Akkari, Abdeljalil; Temirova, Assem

### How to cite

RADHOUANE, Myriam, AKKARI, Abdeljalil, TEMIROVA, Assem. Perception et compréhension du concept de citoyenneté mondiale par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse. In: Comparative and international education, 2021, vol. 50, n° 1, p. 74–96. doi: 10.5206/cieeci.v50i1.10990

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:161287>

Publication DOI: [10.5206/cieeci.v50i1.10990](https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.10990)

Décembre 2021

## Perception et compréhension du concept de « citoyenneté mondiale » par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse

Myriam Radhouane

*University de Genève*

myriam.radhouane@unige.ch

Abdeljalil Akkari

*Université de Genève et Al-Farabi Kazakh National University,*

abdeljalil.akkari@unige.ch

Assem Temirova

*University de Genève*

---

### Recommended Citation

Radhouane, M., Akkari, A., & Temirova, A. (2021). Perception et compréhension du concept de « citoyenneté mondiale » par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*. 50 (1). <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.10990>

**Perception et compréhension du concept de « citoyenneté mondiale » par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse**  
**Perception and Understanding of the “Global Citizenship” Concept by Pre-Service Teachers: a Switzerland-Kazakhstan Comparison**

Myriam Radhouane, Université de Genève

Abdeljalil Akkari, Université de Genève et Al-Farabi Kazakh National University

Assem Temirova, Université de Genève

**Résumé**

La citoyenneté mondiale est un concept récent, discuté dans de nombreuses instances scientifiques et officielles, mais peu étudié de manière empirique. Notre étude se propose alors de comprendre comment elle est perçue par des futurs enseignants au Kazakhstan et en Suisse. Nos données, recueillies par questionnaire en ligne et analysées de différentes manières (statistique descriptive, analyse lexicométrique, analyse de contenu) en fonction des types de questions, permettent de mettre en évidence les tensions relatives à la visée universaliste du concept, mais aussi les différences d’appréciation notables de la citoyenneté mondiale en fonction des contextes de vie des participants. Cette étude exploratoire met en évidence la complexité de l’adaptation d’un concept international commun à un monde globalisé dans lequel des inégalités subsistent.

**Abstract**

Global citizenship is a recent concept, discussed in several institutional and official organizations, but little studied empirically. Our study therefore proposes to understand how pre-service teachers in Kazakhstan and Switzerland perceived it. Our data, collected through an online survey and analysed in different ways (descriptive statistics, lexicometric analysis, content analysis) according to the types of questions, highlight the tensions related to the universalist aim of the concept, but also the significant differences in the appreciation of global citizenship according to participants’ life contexts. This exploratory study highlights the complexity of adapting a common international concept to a globalized world in which inequalities remain.

**Mots clés** : éducation à la citoyenneté mondiale, éducation à la citoyenneté, éducation internationale

**Keywords**: global citizenship education, citizenship education, international education

## **Introduction**

Depuis quelques années, la notion de citoyenneté mondiale est devenue courante dans les discours éducatifs internationaux et nationaux, comme si la globalisation de notre monde avait rejoint les conceptions de l'éducation. Portée par des organisations internationales telles l'UNESCO, la citoyenneté mondiale figure en bonne place dans l'Agenda 2030 pour l'éducation et dans les objectifs du développement durable (UNESCO, 2015). Toutefois, si cette notion apparaît comme alignée avec les orientations impulsées par ces organisations internationales, elle n'en demeure pas moins débattue, contestée et difficilement opérationnelle dans les systèmes éducatifs nationaux (Akkari et Maleq, 2019).

Puisque l'UNESCO et d'autres organisations préconisent sa mise en œuvre par les états à tous les niveaux du système éducatif, il semble nécessaire de préparer le terrain scolaire et d'ainsi développer notre connaissance en matière d'appréhension de la thématique par les futurs enseignants, théoriques vecteurs de la diffusion du concept dans la société, et auprès de leurs futurs élèves<sup>1</sup>. Notre étude s'inscrit dans cette logique en interrogeant des étudiants en enseignement à propos de leur rapport à cette notion et la manière dont ils articulent les concepts de citoyennetés nationale et mondiale. De plus, nous avons ajouté à cette étude une dimension comparative afin de comprendre comment ces concepts peuvent être compris et appréhendés dans deux contextes se distinguant notamment par leur rapport à la citoyenneté mondiale et par la construction de celle-ci dans le cadre national. Cet aspect de notre recherche fait écho aux critiques déjà émises au sujet de l'appropriation de l'Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) dans différentes régions du monde (Goren et Yemini, 2017). Pour ce faire, nous avons procédé par la passation d'un questionnaire en ligne auprès de deux populations étudiantes : l'une en Suisse et l'autre au Kazakhstan. Les données récoltées ont été analysées grâce à un croisement de différentes méthodes : l'usage de statistiques descriptives pour les questions fermées et des analyses de contenu ou lexicométriques pour les questions ouvertes.

Nos résultats mettent en évidence différentes caractéristiques du concept de citoyenneté mondiale. Premièrement, il semble être méconnu par de nombreux étudiants aussi bien en Suisse qu'au Kazakhstan, et ce malgré l'importance que ces derniers peuvent lui accorder. Deuxièmement, le concept est défini, interprété ou même vécu différemment par les étudiants. Ces différences font écho aux enjeux soulevés par sa définition à visée universelle. Troisièmement, nos résultats mettent en évidence les possibles résistances des étudiants face à la nouveauté de ce concept.

## **De l'émergence du concept d'Éducation à la citoyenneté mondiale à sa mise en œuvre**

Depuis au moins une décennie, l'expression « Éducation à la citoyenneté mondiale » est devenue courante dans le paysage éducatif. Elle renvoie à l'idée que l'éducation doit s'adapter et préparer les apprenants à un monde globalisé, interdépendant et changeant rapidement. L'UNESCO, en tant qu'organisation « mère » du concept a établi un cadre d'orientation afin de faciliter son développement. Celui-ci permet d'aborder différents thèmes, tels que : la justice sociale, le respect de la diversité, le développement de l'esprit critique, la promotion de l'égalité et la compréhension des enjeux mondiaux (UNESCO, 2015a). En termes de mise en œuvre, l'ECM consiste à enrichir les curricula par l'inclusion de problématiques globales ou d'éléments reflétant une culture civique mondiale (Tawil, 2013).

---

<sup>1</sup> Le raisonnement mettant en évidence la nécessité de prendre en compte le point de départ des étudiants afin de préparer une formation adaptée à leur besoin est tiré de Bennett (1986).

La définition du concept telle qu'entendue et développée par l'UNESCO a été remise en cause et interrogée dans de nombreux travaux. Le nouveau champ que représente la citoyenneté mondiale est en effet particulièrement complexe et tendu au regard des désaccords théoriques pouvant exister. Oxley et Morris (2013) ont proposé une modélisation de la citoyenneté mondiale permettant de distinguer une citoyenneté mondiale « cosmopolite » qui réfère plutôt à des enjeux relationnels, moraux, économiques et culturels (Goren et Yemini, 2017), d'une citoyenneté globale de type « plaidoyer » qui réfère à des enjeux plus critiques, sociaux, postcoloniaux, environnementaux et spirituels (Goren et Yemini, 2017). Cette classification a été utilisée pour comprendre comment le champ de recherche sur l'ECM se développe, et en quoi il est fait de tensions et basé sur des paradigmes variés (Goren et Yemini, 2017). Veugelers (2011) a également proposé une distinction entre trois catégories sous-jacentes au développement de l'ECM : (1) une citoyenneté mondiale ouverte; (2) une citoyenneté mondiale morale et (3) une citoyenneté mondiale sociopolitique. Ces catégories vont, sur le plan politique, de la plus superficielle à la plus engagée. Enfin, Pais et Costa (2017) mettent, eux, en exergue deux conceptions opposées de la citoyenneté mondiale : l'une étant critique tandis que l'autre est néolibérale. Ces exemples, parmi d'autres, mettent en évidence la diversité d'un champ relativement nouveau et extrêmement développé (Rapoport, 2010; Abdi, 2015). Pour reprendre l'expression de Torres et Bosio (2020), la citoyenneté mondiale est une « proposition d'intervention en recherche de théorisation » (p.100).

Cette diversité dans l'appréhension d'un concept à visée universaliste – ou globale – est source de tensions. Premièrement, en étant développée dans les pays du Nord (Abdi, 2015) et en véhiculant des normes culturelles eurocentriques (Howard et al., 2018), l'ECM et son application ne semblent pas toujours refléter des objectifs relativistes, inclusifs et incitant à la décentration ainsi qu'à l'ouverture à l'autre. Par ailleurs, en étant portée par des personnes privilégiées (Pais et Costa, 2017), la conception de l'ECM pourrait refléter une vision du monde cosmopolite, étriquée et ethnocentrée.

Deuxièmement, c'est l'usage même du concept de citoyenneté qui fait l'objet de débats. Son détournement à un niveau global peut être qualifié d'ironique (Rapoport, 2020) tant il est historiquement ancré dans une dimension nationale et locale ayant vocation à unir des individus sous les valeurs d'une même nation. Le modèle de l'UNESCO prend en compte cette tension et traite des interdépendances entre les niveaux local, national et global qui structurent les appartenances des individus (UNESCO, 2015b). A ce propos, Osler (2010) revendique la possibilité de la coexistence entre ces deux conceptions de l'éducation à la citoyenneté (mondiale et nationale), mais soutient qu'il est nécessaire d'approcher les questions de patriotisme avec une perspective critique.

Enfin, la troisième tension évoquée ici, est relative à la globalisation des migrations. Si celles-ci permettent d'argumenter la nécessité de développer une citoyenneté mondiale, elles doivent être comprises dans leur complexité puisque la notion même de citoyenneté ne résonnera pas de la même manière chez tous les individus, notamment en fonction du pouvoir que la société leur accorde (Quaynor et Murillo, 2018). En effet, l'une des difficultés principales relatives à la mise en œuvre de l'ECM est la contradiction inhérente entre le concept de « citoyenneté » et celui de « mondialisation ». Le premier renvoie à la possibilité d'accéder aux privilèges et responsabilités qui sont réservés par un État à ses propres citoyens (ce qui participe à l'exclusion des « non-citoyens »), tandis que le second renvoie à une logique d'appartenance globale dépourvue de tout ancrage juridique dans l'État-Nation.

Au regard du débat conceptuel qu'elle suscite, la mise en œuvre de l'ECM dans les systèmes éducatifs et les classes n'est pas chose aisée. Tout d'abord, nombreux sont les travaux mettant en évidence le manque de préparation des enseignants dans ce domaine (Rapoport, 2010; Guo, 2014; Ghosn-Chelala, 2020) ainsi que leur manque de familiarité avec le concept d'ECM (Rapoport, 2010; Guo, 2014). Ce constat peut être ainsi résumé : « Tu ne peux pas vraiment enseigner ce que tu ne connais pas » (Jim, enseignant interrogé par Rapoport, 2010).

Ce manque de connaissance du concept ainsi que de formation de base à son égard a des conséquences sur les pratiques pédagogiques. Tout d'abord, la nature politique ainsi que la charge émotionnelle que peut contenir l'ECM peuvent paraître risquées pour les enseignants (Davis et al., 2005); ces derniers pouvant alors montrer des formes de résistances face aux thématiques incluses dans le cadre de l'ECM. Cette hypothèse semble confirmée par Cowan et Maitles (2012, cités par Ross et Davies, 2018) qui décrivent les enjeux environnementaux comme *safe* dans le contexte européen (puisque le réchauffement climatique y est une problématique acceptée et on suppose donc, plus facilement investie par les enseignants). Toujours en termes de thématiques abordées par les enseignants, le traitement des questions d'ouverture à l'autre est parfois rapporté à une conception binaire de l'altérité (eux/nous, ici/là-bas) nuisant à l'analyse critique des interactions et interdépendances (Andreotti, 2014).

Enfin, d'autres facteurs viennent amoindrir les possibilités d'intégrer l'ECM aux pratiques enseignantes. Tout d'abord, les enjeux de citoyenneté mondiale n'ont pas toujours une place officielle dans les curricula, ce qui amoindrit les possibilités pour les enseignants d'investir la thématique (Rapoport, 2010). Ensuite, le concept n'apparaît pas dans les manuels scolaires à disposition et certains enseignants évoquent le manque de temps disponible pour cette nouvelle thématique (Rapoport, 2010).

## **La citoyenneté dans nos deux contextes d'étude : la Suisse et le Kazakhstan**

### ***Citoyenneté et éducation à la citoyenneté en Suisse***

Le pays se caractérise par le fédéralisme et un niveau élevé de décentralisation. En effet, 26 cantons le composent et tous possèdent un niveau élevé d'autonomie politique. Le traitement de la citoyenneté est alors souvent rapporté à un niveau local (cantonal) (Haeberli, 2007), qui revêt alors une importance particulière. Par ailleurs, les enjeux citoyens en Suisse ne peuvent pas être évoqués sans faire référence à la double diversité qui caractérise le pays. D'abord une diversité interne avec quatre régions culturelles et linguistiques différentes, mais qui participent à la construction d'une identité nationale (Choquet, 2019). Ensuite une diversité externe, marquée par des importants flux migratoires qui contribuent à dessiner le paysage démographique helvétique. En 2019, parmi les personnes résidant en Suisse, 25.3% d'entre elles étaient étrangères (OFS, 2020).

La formation à la citoyenneté en Suisse a dans un premier temps été centrée sur l'appartenance à la nation, au canton, à la République (Hofstetter, 1998). Pour le cas du canton de Genève, c'est la mise en place de la démocratie au 19<sup>e</sup> siècle qui a enclenché le processus de formation du citoyen. L'école est devenue le lieu de construction de la nation en renforçant notamment le patriotisme et en utilisant la laïcité pour promouvoir la démocratie (Hofstetter, 1998). Ce rapport national à la citoyenneté apparaît dans les objectifs premiers attribués à l'éducation civique ou citoyenne qui relevaient notamment de la connaissance des institutions et de l'appartenance à la nation (Fink, 2016) et qui visaient la construction de l'identité nationale (Pache et al., 2018).

Aujourd'hui, les programmes scolaires ont particulièrement évolué. Les enjeux d'interdépendances à l'échelle globale y apparaissent (Pache et al., 2018) ainsi que l'éducation au développement durable (Ziegler et Schneider, 2011; Marc, 2017). D'ailleurs, Steinhäuslin (2010)

explique que le nouveau programme en vigueur dans la partie francophone du pays est aligné avec les objectifs de la citoyenneté mondiale.

En définitive, l'un des enjeux en termes de citoyenneté suisse est l'inclusion de la population issue de la migration. Comme l'explique Heimberg (2007), « l'un des rôles de l'éducation à la citoyenneté consiste sans doute à expliciter cette pluralité identitaire, à examiner ce qu'il en ressort en termes de droit et d'obligations, puis à étudier les conditions du vivre-ensemble [...] » (p. 5).

### ***Citoyenneté et éducation à la citoyenneté au Kazakhstan***

Après l'effondrement de l'Union Soviétique, les enjeux d'appartenance à la nation au Kazakhstan ont été la source de plusieurs difficultés (Kuškumbaev, 2011). Premièrement, il fallait trouver une nouvelle manière d'identifier « nationalement » les anciens « citoyens soviétiques ». Deuxièmement, aujourd'hui encore, les notions de citoyenneté ou de nationalité sont une source de confusion (Bozymbekova et Li, 2018). Pour y pallier tout en souhaitant préserver les spécificités ethniques de chaque citoyen, un nouveau terme est apparu : « kazakhstanais » (Seidikenova et al., 2020). Ainsi, un individu peut-être kazakhstanais au regard de sa citoyenneté au Kazakhstan, mais ses documents administratifs préciseront qu'il a également une nationalité pouvant être kazakhe, russe, ukrainienne... La nationalité se rapportant ici à l'ethnie d'origine du citoyen.

Les enjeux linguistiques au Kazakhstan sont particulièrement importants : la langue nationale est le kazakh, mais la langue officielle (dans les organisations officielles et les instances gouvernementales) est le russe, qui est également la langue de communication entre les différentes ethnies. En outre, chaque citoyen a le droit de choisir une éducation en kazakh ou en russe. (Seidikenova et al., 2020). Le projet de politique éducative trilingue (2011–2020) visait à renforcer le kazakh comme langue d'état, le russe comme langue de communication interethnique et l'anglais comme langue d'intégration réussie dans l'économie mondiale (Zhekibaeva et al. 2018).

En ce qui concerne le contexte scolaire, deux obstacles au développement de l'ECM ont été identifiés : le manque de formation, ainsi que la résistance de certains enseignants qui craignent que son développement ne relègue les valeurs et le patriotisme kazakh à un plan secondaire (Ordabayeva, 2017).

S'il semble qu'au niveau des enseignants la citoyenneté mondiale ne soit pas encore un domaine reconnu, au niveau institutionnel il en est tout autre. De nombreuses initiatives notamment impulsées par le Programme GCE (Global Citizenship Education) sur la durabilité, le bureau régional de l'UNESCO au Kazakhstan et le programme UNAI (United Nations Academic Impact) (Abazov, 2021) prennent forme. Au niveau universitaire, l'ECM semble prendre une place de plus en plus importante (Abazov, 2021). L'université nationale Kazakh a fait de la citoyenneté mondiale l'un de ses axes stratégiques.

### **Problématique et questions de recherche**

Comme évoqué précédemment, la citoyenneté mondiale est une notion sujette à diverses interprétations, et étant toujours comprise dans des contextes culturels, politiques et historiques différents les uns des autres. En ce sens, la culture peut être un concept clé pour interpréter ces divergences. En effet, si elle constitue l'ensemble des « idées traditionnelles » et leur attachement aux valeurs de groupes humains (Kroeber et Klukhohn, 1952, cités par Jahoda, 2012) ou encore « l'entité complexe qui inclut les savoirs et croyances [etc.] » d'un individu membre d'une société donnée (Tylor, 1958, cité par Jahoda, 2012, p. 290), elle semble pouvoir façonner la compréhension contextualisée du concept de citoyenneté mondiale. Toutefois, la construction des

identités nationales – telles que décrites précédemment – pourra aussi être une ressource pertinente pour comprendre la manière dont est appréhendée l’ECM dans nos deux contextes d’étude.

Notre recherche concerne des futurs enseignants, ceux à qui l’injonction de développer la citoyenneté mondiale des élèves va être adressée. Comprendre leur positionnement vis-à-vis de cette thématique est nécessaire pour tout formateur souhaitant participer à leur compréhension du concept : quel est leur point de départ? leurs réticences ou hésitations? leurs motivations à entrer dans cette logique globale? quel est le sens et l’importance qu’ils accordent à ce nouveau concept?

Afin de croiser les deux axes de notre problématique (une investigation sur les interprétations contextualisées du concept et une investigation sur les perceptions des futurs enseignants), voici les quatre questions de recherche auxquelles nous avons souhaitées répondre :

- (1) Quelle est l’importance et le sens que les étudiants au Kazakhstan et en Suisse accordent à la citoyenneté mondiale?
- (2) Quelles sont les principales valeurs qu’ils attachent à ce concept?
- (3) Comment articulent-ils la notion de citoyenneté mondiale à celle de citoyenneté nationale?
- (4) Quelles sont les principales divergences et convergences entre étudiants kazakhstaniens et suisses?

## **Méthodologie**

Afin d’étudier les conceptions des futurs enseignants suisses et kazakhstaniens à propos de la citoyenneté mondiale, nous avons procédé par enquête en ligne. Le questionnaire était composé des mêmes questions dans les deux pays<sup>2</sup>, il a été administré en français en Suisse et en russe au Kazakhstan. Ces deux pays ont été choisis car ils présentent des différences importantes en matière de rapport à la citoyenneté et de construction de l’identité nationale. Les deux contextes sont donc propices à une comparaison relative à la diffusion d’un concept ayant une visée universelle, tout en devant s’adapter aux spécificités nationales.

Le questionnaire utilisé comprenait des questions portant sur la connaissance du concept, sur l’importance que les étudiants y accordent, sur la relation entre citoyenneté mondiale et nationale, sur les valeurs qu’ils rattachent au concept, sur les compétences nécessaires à un « citoyen du monde » et enfin sur le lien entre éducation et citoyenneté mondiale. Quelques questions de type sociodémographiques le complétaient.

Les questions étaient généralement fermées (échelle de Lickert) et complétées par une question ouverte permettant aux étudiants de justifier leur réponse. Des questions ouvertes non associées à des questions fermées ont également été utilisées. Tous les items du questionnaire n’ont pas été mobilisés dans cet article (notamment ceux évoquant le traitement de la citoyenneté mondiale dans les systèmes éducatifs) afin de se centrer sur les conceptions et la compréhension du concept de citoyenneté mondiale. Le questionnaire utilisé (version en langue française) est disponible en annexe.

Trois méthodes ont été employées pour analyser les données récoltées. Premièrement, les questions ouvertes ont été traitées en suivant la méthode d’analyse qualitative de données de recherche. Des corpus ont émergé différentes catégories d’analyse : les extraits ont été codés afin de les répartir dans les différentes catégories et cela en suivant un processus itératif en trois temps (voir : Miles et Huberman, 1994, 2003). Deuxièmement, pour les questions demandant aux étudiants de produire des séries de mots (exemple : quels sont les trois mots ou expressions qui vous viennent à l’esprit lorsque vous pensez à un « citoyen du monde »?), nous avons procédé par

---

<sup>2</sup> A l’exception de la question « Justifiez votre réponse » adossée à la question 5 (cf. questionnaire en annexe) qui n’a pas été reproduite dans le questionnaire envoyé aux étudiants du Kazakhstan.

analyse lexicométrique menée grâce au logiciel Iramuteq. Ce logiciel nous a permis de repérer les occurrences les plus importantes de nos corpus en nous centrant sur les formes dites « actives » (c'est-à-dire en éliminant notamment les formes dites « supplémentaires » telles que : de, du, ce, etc.). Troisièmement, nous avons utilisé des statistiques descriptives pour l'interprétation des données recueillies grâce aux questions fermées et échelles de Lickert.

Pour la Suisse, 236 étudiants en première année de sciences de l'éducation, dont la plupart se dirigent vers l'enseignement primaire, ont été contactés par courriel et relancés : 74 questionnaires exploitables ont été recueillis : le taux de réponse de 31.36%. Pour le Kazakhstan, 584 étudiants en formation pour devenir enseignants, dont la plupart se dirigent vers le primaire bien que leur formation leur permette d'accéder à d'autres niveaux d'enseignement, ont été contactés par courriel : 222 questionnaires exploitables ont été recueillis; ce qui nous donne un taux de réponse de 38%. Les caractéristiques principales des participants sont disponibles en annexe de notre article. Le taux de réponse semble satisfaisant pour ce type d'enquête et démontre l'intérêt des participants pour la thématique.

### **Les étudiants suisses et la citoyenneté mondiale**

#### ***Connaissance du concept de citoyenneté mondiale par les étudiants suisses***

Parmi les étudiants suisses interrogés, quasiment la moitié d'entre eux (47.3%) n'avait jamais entendu parler du concept de citoyenneté mondiale. Si ce chiffre signifie que plus de la moitié (51.4%) en avait déjà entendu parler, il montre tout de même que beaucoup reste à faire avant de pouvoir décrire une réelle appropriation du concept par les futurs enseignants. Parmi les étudiants ayant déjà entendu parler de ce concept, la plupart d'entre eux en avait soit entendu parler à l'université (14 occurrences), ou pendant leur parcours scolaire antérieur (10 occurrences). A sept reprises, ils ont mentionné en avoir entendu parler dans les médias, à trois reprises dans leur vie courante (« conversation de café », « conversations ordinaires », « à travers l'éducation de mes parents, dans le courant de ma vie ») et une fois dans les paroles d'une chanson (deux étudiants ne se souviennent pas d'où ils en avaient entendu parler). De cette analyse, il ressort que le concept de citoyenneté mondiale peine à sortir de la sphère académique ou institutionnelle et à prendre une place dans des espaces plus informels. Si les médias semblent commencer à s'en emparer, leur apport reste minoritaire dans ce corpus. Par ailleurs, il est très intéressant de voir que la notion de citoyenneté mondiale peut être rendue accessible par l'art (ici dans une chanson).

Afin de comprendre la manière dont les étudiants peuvent définir ce concept, nous leur avons demandé de citer les trois premiers mots ou premières expressions qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent à « citoyen du monde ». Pour interpréter le corpus recueilli, nous avons mobilisé le logiciel Iramuteq afin de procéder à une analyse lexicométrique. Parmi les formes actives, trois sont citées dix fois ou plus, il s'agit de « droit » (14 occurrences), « respect » (11 occurrences) et « unité »<sup>3</sup> (10 occurrences). Le nuage de mots généré (Figure 1) par le logiciel permet d'avoir un aperçu des inspirations les plus fréquentes des étudiants. Il apparaît alors qu'ils valorisent essentiellement le respect, l'unité, le droit, l'égalité et la solidarité.

---

<sup>3</sup> Afin de renforcer l'analyse lexicométrique, nous avons remplacé toutes les formes relatives à l'unité (uni, unis, unification, union) par le terme « unité »

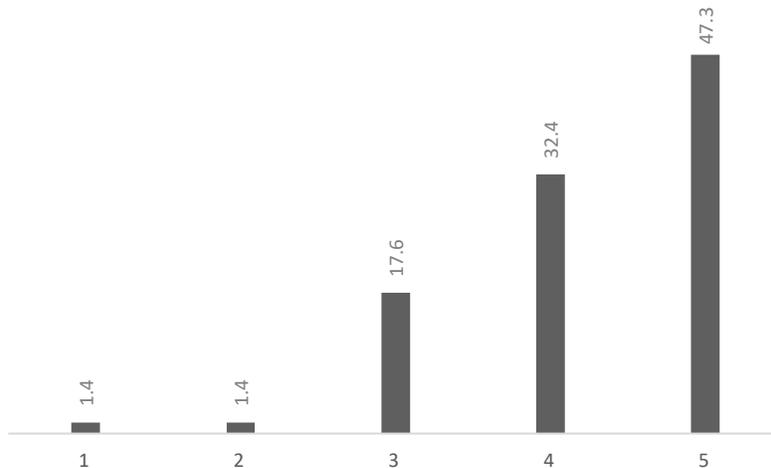
**Figure 1. Nuage de mots générés par Iramuteq : mots les plus fréquents qui viennent à l'esprit des étudiants suisses lorsqu'ils pensent à l'expression « citoyen du monde »**



***Importance accordée au concept de citoyenneté mondiale par les étudiants suisses***

Afin de définir le rapport des étudiants au concept de citoyenneté mondiale, nous leur avons demandé quel est le degré d'importance qu'ils lui accordent; cette question a pris la forme d'une échelle de Lickert. Les résultats montrent une tendance très positive envers le concept de citoyenneté mondiale : quasiment la moitié des étudiants (47.3%) le jugent « très important » (5) (réponse 5) et un tiers le jugent important (32.4%). Seuls deux étudiants le jugent « pas du tout important » (1) ou « pas important » (2).

**Graphique 1. Importance accordée à la citoyenneté mondiale par les étudiants suisses**



Bien que minoritaires, ces étudiants ne sont pas à négliger; lors du développement du concept de citoyenneté mondiale dans les institutions de formation des enseignants, il sera important de tenir compte de leurs éventuelles résistances afin de les inclure dans une réflexion globale et propice au respect et à la solidarité... valeurs défendues par une majeure partie des étudiants (voir Figure 1) et propres au concept de citoyenneté mondiale.

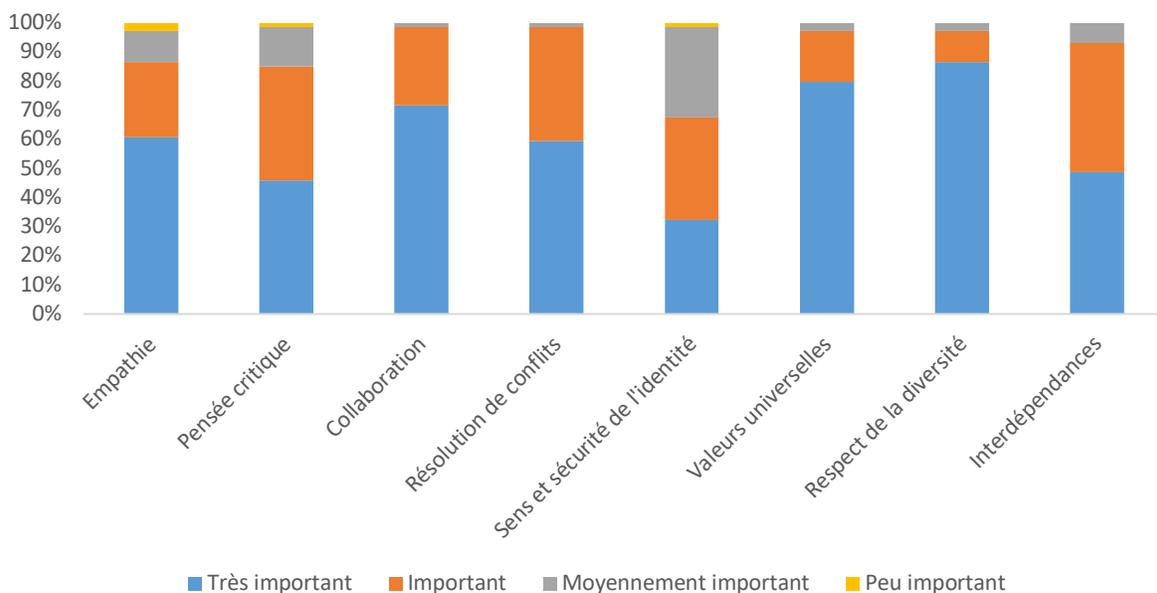
### ***Valeurs et compétences attachées à la citoyenneté mondiale d'après les étudiants suisses***

Afin d'approfondir notre connaissance de la manière dont les étudiants définissent la citoyenneté mondiale, nous leur avons demandé de déterminer les cinq valeurs qu'un citoyen du monde devrait avoir, et ce, en les hiérarchisant de la plus importante à la moins importante. L'analyse lexicométrique nous a permis d'identifier les occurrences les plus importantes et ainsi de comparer les cinq corpus générés par le questionnaire. Au regard de ces analyses, les cinq valeurs apparaissant comme étant les plus importantes, car classées en importance 1<sup>4</sup>, pour les étudiants sont : le respect (22 occurrences), la solidarité, (8 occurrences) l'amour, (4 occurrences) l'empathie et (4 occurrences) et la tolérance (3 occurrences). Plus on s'approche du niveau d'importance 5, plus les valeurs font écho à la communication entre les individus. Le respect de l'environnement n'apparaît qu'une fois, mais en niveau d'importance 2 (3 occurrences) et la décentration, elle, n'apparaît qu'en niveau d'importance 3 (3 occurrences).

Le respect entre les individus est la valeur qui rassemble le plus d'étudiants suisses et à quasiment tous les niveaux d'importance. Il pourrait alors être pertinent d'introduire la notion de citoyenneté mondiale en développant son lien et ses effets sur le respect qu'elle induit entre les individus. Ainsi, l'acquisition de cette nouvelle notion par les étudiants serait développée à travers leurs conceptions préalables des objectifs qu'elle devrait viser.

En plus des valeurs associées à la notion de citoyenneté mondiale, nous avons demandé aux étudiants de classer les huit compétences que le Centre for Universal Education de Brookings déclare comme étant essentielles pour la citoyenneté mondiale et l'ECM.

**Graphique 2. Importance accordée par les étudiants suisses aux différentes compétences déclarées comme essentielles par le Centre For Universal Education de Brookings**



Ce graphique confirme les tendances déjà présentées : les étudiants valorisent principalement le respect comme compétence essentielle au développement d'une citoyenneté mondiale. Viennent ensuite les « valeurs universelles » symboles d'unité, puis la collaboration, l'empathie, la résolution de conflit, les interdépendances, la pensée critique et enfin le sens et la sécurité de l'identité. Le fait que les interdépendances ainsi que la pensée critique se placent en fin de

<sup>4</sup> Les valeurs sont hiérarchisées par ordre d'importance, 1 étant la valeur la plus importante.

classement confirme également les données précédemment analysées (les cinq valeurs qu'ils attribuent à un citoyen du monde). En effet, les étudiants placent les interactions harmonieuses entre individus au-dessus de la réflexion concernant les facteurs externes pouvant avoir des effets sur ces dernières, en étant notamment à la source d'inégalités.

### ***Relations entre citoyenneté mondiale et nationale d'après les étudiants suisses***

Dans le cadre de notre étude, nous avons demandé aux étudiants si la citoyenneté mondiale était plus importante que la citoyenneté nationale. Ils sont 41.9% à avoir répondu par l'affirmative, 29.7% par la négative, et 28.4% ne se sont pas positionnés. Le taux de réponse positive peut être nuancé, il est possible que les étudiants soient influencés par un biais de désirabilité sociale.

Nous avons demandé aux étudiants de justifier leur réponse. Parmi ceux ayant répondu que la citoyenneté mondiale était plus importante que leur citoyenneté nationale, les explications sont généralement centrées autour du vivre-ensemble. Ils évoquent l'importance de l'unité, de la solidarité, de la responsabilité envers autrui et un sentiment d'humanité partagé. Certains de ces étudiants justifient leur propos par une centration sur les interdépendances qui structurent notre monde et nos modes de vie. Enfin, toujours parmi ceux ayant répondu « oui », des liens sont mis en évidence entre citoyenneté mondiale et nationale : l'une étant nécessaire à l'autre. Seuls deux étudiants ont opposé les deux citoyennetés.

Parmi les étudiants ayant répondu « non », donc que la citoyenneté mondiale n'était pas plus importante que la citoyenneté nationale, les explications sont souvent liées à une forme d'attachement politique ou affectif à leur nation d'appartenance. Ils disent par exemple :

Je suis marquée par l'attachement émotionnel à mon pays et ma culture malgré une volonté philosophique et idéologique de voir le monde comme un tout qui nous appartient à tous et dont nous sommes tous responsables.

« J'ai grandi avec la notion de citoyenneté nationale donc j'y accorde plus d'importance que la citoyenneté mondiale ».

D'autres étudiants ont répondu qu'une imbrication entre les deux citoyennetés était possible, ce qui rejoint le propos de nombreux étudiants ayant répondu « oui ». Enfin, quatre étudiants ont expliqué que la citoyenneté mondiale et la citoyenneté nationale pouvaient avoir des importances égales.

### **Les étudiants kazakhstaniens et la citoyenneté mondiale :**

*Connaissance du concept de citoyenneté mondiale par les étudiants kazakhstaniens.* Parmi les étudiants interrogés au Kazakhstan, quasiment la moitié d'entre eux ne connaissaient pas le concept de citoyenneté mondiale (48.4%). Tout comme pour les étudiants suisses, cela signifie que quasiment un étudiant sur deux (51.4%) en avait entendu parler. Dans ce contexte également, il semble que la citoyenneté mondiale ne soit pas encore bien installée comme concept clé pour penser le rapport au monde des étudiants. A ce propos, nous faisons l'hypothèse que l'impossibilité d'être binational au Kazakhstan puisse freiner la diffusion du concept.

Parmi les étudiants ayant déjà entendu parler du concept, une majorité y avait été confrontée en ligne : ils sont 87 à l'avoir rencontré sur internet et parmi eux certains ont précisé en avoir entendu parler à travers des réseaux sociaux comme YouTube ou Instagram. A treize reprises, ils ont dit en avoir entendu parler à l'université, à six reprises dans des livres ou articles et enfin seulement à quatre reprises dans des discussions entre amis ou en familles. Un seul étudiant

dit en avoir entendu parler dans un film et un autre dans un American Corner<sup>5</sup>. Enfin deux étudiants disent en avoir entendu parler « partout ». A l'inverse du contexte suisse, il semble que la citoyenneté mondiale au Kazakhstan soit un concept encore externe à la sphère académique et plutôt investi de manière informelle à travers les réseaux sociaux.

Les étudiants au Kazakhstan ont également été invités à citer les trois premiers mots leur venant à l'esprit lorsqu'ils pensent à « citoyen du monde ». Parmi les formes actives retenues par le logiciel Iramuteq, le mot « monde » est celui revenant le plus régulièrement (63 occurrences). En seconde position arrive le concept de « liberté » (22 occurrences). Il semble que la citoyenneté mondiale telle que comprise par les étudiants kazakhstaniens se rapporte principalement à l'idée de traverser le monde sans se soucier des frontières et d'enjeux de visa. La question des voyages (15 occurrences) et des passeports (13 occurrences) en témoigne puisque ces deux thématiques se classent parmi celles les plus souvent mentionnées par notre échantillon d'étudiants. En plus des questions de mobilité internationale évoquées précédemment, la figure 2 met en évidence les valeurs de tolérance et de paix qui définissent également la conception de la citoyenneté mondiale des étudiants au Kazakhstan.

**Figure 2. Nuage de mots générés par Iramuteq : mots les plus fréquents qui viennent à l'esprit des étudiants kazakhstaniens lorsqu'ils pensent à l'expression « citoyen du monde »**



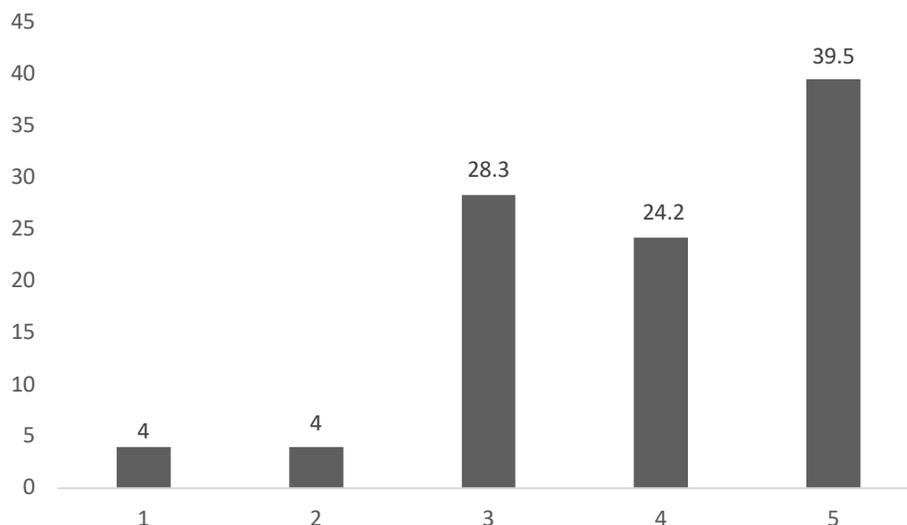
***Importance accordée au concept de citoyenneté mondiale par les étudiants kazakhstaniens***

Les étudiants au Kazakhstan ont été invités à se prononcer quant à l'importance qu'ils accordent au concept de citoyenneté mondiale « dans le monde d'aujourd'hui ». Contrairement aux étudiants suisses, les réponses recueillies sont moins tranchées. Tout d'abord, on constate que quasiment quatre étudiants sur dix trouvent ce concept très important (39.5% de l'échantillon) et un peu plus de deux sur dix le trouvent important (24. 2%). En outre, presque un tiers des étudiants ne trouve ce concept que moyennement important (28.3%). Ainsi, même si la majorité des étudiants montrent un degré d'ouverture important au développement du concept de citoyenneté mondiale, une certaine nuance doit être prise en compte. Des résistances pourront être observées (certaines,

<sup>5</sup> Librairie au style américain proposant des œuvres américaines au Kazakhstan.

minoritaires, sont d'ailleurs apparues dans notre échantillon) et devront être prises en compte lors de l'éventuelle inclusion de cette thématique dans les cursus de formation des enseignants.

**Graphique 3. Importance accordée à la citoyenneté mondiale par les étudiants kazakhstaniens**



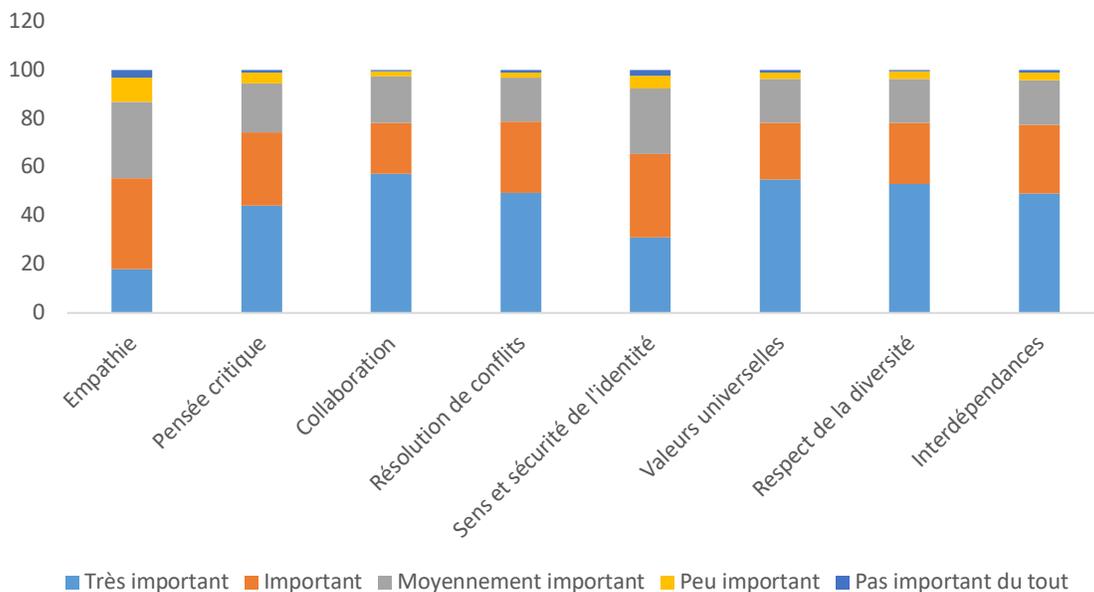
***Valeurs et compétences attachées à la citoyenneté mondiale d'après les étudiants kazakhstaniens***

Afin de comprendre comment les étudiants se saisissent et définissent un concept aussi vaste que celui de citoyenneté mondiale, nous leur avons demandé de citer et de classer par ordre d'importance les cinq valeurs dont un citoyen du monde devrait être porteur.

Parmi toutes les occurrences constituant ce sous-corpus de données, la tolérance ( $n = 29$ ), la responsabilité ( $n = 23$ ), le patriotisme ( $n = 12$ ), l'humanisme ( $n = 12$ ), la bienveillance ( $n = 8$ ) et l'honnêteté ( $n = 8$ ) sont les principales valeurs classées en position 1 (jugées les plus importantes) par les étudiants au Kazakhstan. Les autres valeurs semblent souvent se rapporter à la rencontre ou à l'interaction : les étudiants évoquent l'empathie (7 occurrences en importance 2), la sociabilité (10 occurrences en importance 3 et 10 occurrences en importance 4), ou encore la gentillesse (8 occurrences en importance 3). Pour tenter de donner plus de sens à des données relativement dispersées, nous proposons de les analyser en confondant tous les degrés d'importance. Ainsi, parmi les 203 formes actives (tous les mots à tous les degrés d'importance), voici les plus répandues : tolérance ( $n = 52$ ); responsabilité ( $n = 44$ ); intelligence ( $n = 37$ ), respect ( $n = 35$ ), sociabilité ( $n = 31$ ). Ces valeurs montrent à la fois l'importance de la relation à l'autre (tolérance, sociabilité, respect) et la responsabilité individuelle dans l'établissement d'une citoyenneté mondiale (intelligence et responsabilité). Toutefois, ces résultats montrent qu'une enquête qualitative est nécessaire afin d'approfondir la compréhension de ce que les étudiants entendent par responsabilité ou intelligence et de lier ces valeurs à leur conception de la citoyenneté mondiale.

Tout comme aux étudiants suisses, nous avons demandé aux étudiants kazakhstaniens de classer les huit compétences que le Centre for Universal Education de Brookings déclare comme étant essentielles pour la citoyenneté mondiale et l'ECM.

**Graphique 4. Importance accordée par les étudiants kazakhstaniens aux différentes compétences déclarées comme essentielles par le Centre For Universal Education de Brookings**



Si la majorité des étudiants semblent juger les compétences citées comme importantes ou très importantes, on constate que certaines d'entre elles trouvent moins d'écho auprès de notre échantillon. Tout d'abord, c'est l'empathie qui semble peu résonner dans la conception qu'ont les étudiants de la citoyenneté mondiale : elle est jugée moyennement importante par presque un tiers des étudiants interrogés (31.53%). Ensuite, ce sont les questions identitaires qui semblent être peu investies par les jeunes interrogés, là aussi quasiment un tiers de l'échantillon les juge « moyennement importante », « peu importante » ou encore « pas du tout importante ». Ce sont également ces questions qui ont trouvé le moins d'écho chez les étudiants suisses.

#### ***Relations entre citoyennetés mondiale et nationale d'après les étudiants kazakhstaniens***

Nous avons demandé aux étudiants kazakhstaniens de se positionner quant à l'importance à donner à une éventuelle citoyenneté mondiale, par rapport à leur citoyenneté nationale. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante : « Diriez-vous que la citoyenneté mondiale est plus importante pour vous que votre citoyenneté nationale? ». Les étudiants ont majoritairement répondu qu'ils ne savent pas se positionner (43% « je ne sais pas »); ils sont 31.8% à avoir répondu par la négative et placent ainsi leur citoyenneté nationale au-dessus d'une citoyenneté mondiale. Enfin, un quart de l'échantillon (25.1%) a répondu que la citoyenneté mondiale pouvait être plus importante qu'une citoyenneté nationale. Parmi les justifications des étudiants ayant répondu que la citoyenneté mondiale n'est pas plus importante que la citoyenneté nationale, on comprend que celle-ci prend une place non négligeable dans leur identité : certains disent simplement qu'elle est plus importante tandis que d'autres décrivent un attachement affectif, un enracinement et parfois même un fort patriotisme envers le Kazakhstan :

Je suis patriote de mon pays, et donc, pour moi, mon peuple et mon pays sont [passent] toujours en premier lieu.

Bien sûr, j'ai toujours été intéressé par le sujet de la découverte de nouveaux pays, je m'intéresse à la culture et à la vie des autres nations, mais j'ai quand même mis ma citoyenneté en priorité.

La citoyenneté nationale vient en premier lieu pour moi.

Si la plupart des étudiants ayant répondu que la citoyenneté mondiale n'était pas plus importante que la citoyenneté nationale témoigne d'un fort attachement au pays, d'autres étudiants ont des réponses plus nuancées. Ils expliquent que si une appartenance mondiale ne surpasse pas une identité nationale, elle peut tout de même y être complémentaire :

Parce que si une personne ne peut pas devenir un citoyen décent de son pays, de sa patrie, elle n'est pas non plus considérée comme un « *citoyen du monde* ».

Sans citoyenneté nationale, la personne ne peut pas avoir la citoyenneté mondiale.

Dans cette même logique, d'autres étudiants expliquent que ces deux appartenances peuvent s'équilibrer et trouver des places égalitaires dans la vie des individus.

Parmi les étudiants ayant répondu que la citoyenneté mondiale était plus importante que la citoyenneté nationale (25.1%), ils sont une majorité à justifier leur réponse par l'importance accordée aux questions d'unité ainsi qu'au développement d'un sentiment d'humanité partagée :

Parce que nous sommes tous une seule nation, et nous ne devons pas être divisés en nations, mais simplement être les gens d'un même monde.

Nous sommes tous égaux et il est important d'accepter.

Une importante partie de ces étudiants met également en évidence les questions d'interdépendances ou de responsabilités partagées : « Toute nation peut être affectée si le chaos se produit à un autre point de la Terre ». Ensuite, de manière plus nuancée apparaissent des questions liées aux voyages, à l'archaïsme du concept de nation, à l'indépendance associée à la citoyenneté mondiale, et un étudiant évoque l'enjeu d'égalité. Enfin, neuf réponses sont inclassables. De cet échantillon, il est essentiel de retenir le nombre important d'étudiants ne pouvant pas se positionner. Certains d'entre eux disent d'ailleurs qu'ils aimeraient mieux connaître le concept pour construire leur posture à son propos : « Je ne peux pas donner de réponse exacte, car je dois en savoir plus sur le terme lui-même ».

## **Discussion**

En comparant la perception de futurs enseignants au Kazakhstan et en Suisse à propos de l'ECM, notre étude a permis de confirmer les disparités d'appréhension du concept (Goren et Yemini, 2017). Pour les étudiants de nos deux corpus, les enjeux de citoyenneté mondiale ne relèvent pas des mêmes thématiques et ne prennent pas la même importance. L'universalisme du concept de citoyenneté mondiale se heurte alors à sa contextualisation et aux résonances qu'il peut – ou non – provoquer.

Dans le cadre de notre étude, ce sont les mots « droits, respect, équité » qui sont principalement rattachés au concept d'ECM par les étudiants suisses. Pour les étudiants kazakhstaniens, il s'agit de « monde, liberté, voyage, passeport ». Si des précautions d'analyse sont nécessaires, il semble tout de même que les réalités des étudiants surpassent le caractère universel de la définition de l'ECM. En effet, le classement Henley (*Henley Passport Index*) indique qu'une personne détentrice d'un passeport suisse peut se rendre dans 185 pays sans avoir à demander de visa, alors qu'une personne détentrice d'un passeport kazakhstaniens peut se rendre dans 76 pays dans ces mêmes conditions. Cet exemple montre une différence d'insertion des deux pays dans la globalisation, ce qui nous semble pouvoir impacter leur rapport au concept d'ECM. A cet égard, les étudiants suisses semblent développer une citoyenneté mondiale « basée sur des catégories morales telles que l'égalité et les droits humains, qui reconnaît une responsabilité pour l'ensemble

de la planète » (Veugelers, 2011, p. 476). Les étudiants kazakhstaniens semblent, eux, se retrouver dans une citoyenneté « ouverte » centrée sur les interdépendances d'un monde globalisé et les possibilités d'ouverture à la diversité culturelle (Veugelers, 2011). Ainsi, il ressort de cette comparaison que l'accès au monde influence la manière dont la citoyenneté mondiale peut être interprétée et vécue : source de liberté et d'accès à la diversité environnante ou source de réflexion sur l'égalité des citoyens.

Ce résultat nous amène à interroger la portée universaliste du concept d'ECM : pensé dans le Nord (Abdi, 2015) et développé par des personnes dites privilégiées (Pais et Costa, 2017). Il est possible que les objectifs qui y soient rattachés aient ainsi une capacité à mettre en exergue les inégalités entre les peuples. Tous n'ayant pas les mêmes conditions, possibilités, d'y accéder, et tous n'ayant pas les mêmes priorités.

Ensuite, notre questionnaire demandait aux étudiants de déterminer les cinq valeurs dont un citoyen du monde devrait disposer. En Suisse, ce sont le respect, la solidarité, l'amour, l'empathie et la tolérance qui sont les plus souvent mentionnées en importance 1. Au Kazakhstan, ce sont la tolérance, la responsabilité, le patriotisme, l'humanisme, la bienveillance et l'honnêteté qui sont les valeurs les plus souvent mentionnées en importance 1. Cet item nous permet de mettre en évidence les possibilités multiples d'interprétation du concept de citoyen du monde et des valeurs qui y sont rattachées. De manière générale, les deux corpus se rejoignent sur des valeurs d'ordre moral (empathie, tolérance, humanisme...) faisant notamment écho à la manière dont l'UNESCO définit l'ECM, elle : « invite les gens à s'ouvrir à d'autres cultures que la leur, à penser, à agir et à communiquer plus largement de différentes façons » (UNESCO, 2015b, p. 19). En outre, les étudiants se situent dans une citoyenneté que l'on peut qualifier de morale (Veugelers, 2011) ou cosmopolite (Oxley et Morris, 2013; Goren et Yemini, 2017). Ces classifications mettent en exergue l'absence d'une dimension critique dans les valeurs attribuées par les étudiants à la citoyenneté mondiale.

Par ailleurs, une valeur clé distingue nos deux corpus : le patriotisme. Il apparaît dans les données récoltées au Kazakhstan, mais pas dans celle récoltées en Suisse. On le retrouve tout de même plus loin dans le questionnaire, lorsque les étudiants suisses et kazakhstaniens doivent justifier de l'importance qu'ils accordent au concept d'ECM. Pour certains, suisses comme kazakhstaniens, l'attachement au pays ainsi qu'à la culture d'origine, la socialisation primaire ou le patriotisme prennent une importance particulière et rendent leur citoyenneté nationale plus importante que la citoyenneté mondiale (31.8% au Kazakhstan et 29.7% en Suisse). Ces étudiants ne sont pas majoritaires, mais leur perception du concept de citoyenneté est importante. D'une part, elle fait écho à sa dimension historique (Rapoport, 2010) qui a toujours été rattachée au local ou au national. D'autre part, il est possible d'imbriquer différents niveaux et types de citoyenneté (Osler, 2010; UNESCO, 2015b). Aussi, il est important d'analyser les enjeux de patriotisme de manière critique (Osler, 2010). En ce qui concerne le Kazakhstan, il importe de relier la présence du patriotisme à la fois à la jeunesse contemporaine de la nation Kazakh, entité qui a un peu plus de 30 ans mais aussi aux blessures historiques infligées aux Kazakhs durant la période soviétique. En effet, conçue théoriquement par les Soviétiques comme un laboratoire de l'amitié entre les peuples, les Kazakhs sont devenus une minorité sur leurs propres terres et leurs langue, culture et histoire ont été marginalisées jusqu'à l'effondrement de l'Union soviétique. On comprend ainsi l'importance accordée aux valeurs patriotiques pour une jeune nation.

Enfin, notre étude rend compte de la nécessité de former les futurs enseignants au concept de citoyenneté mondiale. Que ce soit au Kazakhstan ou en Suisse, quasiment un futur enseignant étudiant sur deux n'avait – avant notre étude – jamais été confronté au concept de citoyenneté

mondiale. Ce premier résultat fait écho aux différentes recherches portant sur les enseignants et futurs enseignants (Rapoport, 2010; Guo, 2014; Ghosn-Chelala, 2020, Abazov, 2021) qui mettent en évidence leur manque de familiarité ou de connaissance avec le concept.

### **Limites de la recherche**

Si cette recherche nous permet de mieux comprendre le point de départ des futurs enseignants et ainsi d'adapter nos formations dans le domaine de la citoyenneté mondiale, certaines limites doivent être évoquées. Premièrement, les statistiques développées ne sont que descriptives et basées sur des corpus restreints. Deuxièmement, l'analyse lexicométrique en ayant l'avantage de donner du « poids » aux mots, ne permet pas d'entrer dans la définition qu'en font les étudiants ou dans leur interprétation. Par ailleurs, les nombres d'occurrences annoncés sont toujours à mettre en relation avec le nombre de réponses obtenues.

Enfin, il aurait été pertinent de croiser les appartenances culturelles des étudiants interrogés et leurs réponses afin de comprendre dans quelle mesure l'ethnie au Kazakhstan ou l'origine nationale en Suisse pouvait éventuellement impacter le rapport au concept d'ECM; il aurait également été intéressant de comparer les résultats en fonction du genre des participants. Pour cet article, cette donnée n'est pas mobilisée, mais elle pourrait faire l'objet de prochaines analyses.

### **Conclusion**

En cherchant à comprendre comment les futurs enseignants appréhendent le concept de citoyenneté mondiale, nous avons pour objectif de connaître leur point de départ afin de mieux adapter les formations dans ce domaine et ainsi pouvoir nous baser sur leurs propres connaissances et interprétations. La dimension comparative nous a permis de mettre en exergue deux aspects : les étudiants se retrouvent sur des dimensions morales (Veugelers, 2011), mais n'attribuent pas les mêmes enjeux à la citoyenneté mondiale. Il est ainsi clair que le concept est porteur d'une diversité d'interprétation dont l'analyse peut autant témoigner de sa richesse que de sa complexité. Richesse d'abord car il permet une analyse contextualisée des rapports à la citoyenneté ainsi qu'à la globalisation, complexité ensuite car il met en lumière des enjeux relatifs aux inégalités, au rapport au monde ou encore à l'accès à la diversité. Notre étude a également mis en évidence le rapport important de certains étudiants à l'État-Nation. Sans dénigrer cette posture, tout en construisant un regard critique à son sujet, elle est essentielle à prendre en compte dans les formations des futurs enseignants. Pour conclure, il semble que le concept de citoyenneté mondiale n'ait pas encore parcouru le chemin nécessaire pour faire partie du langage éducatif des futurs enseignants. Celui-ci doit encore être présenté, défini, mis en contexte et travaillé avant d'entrer dans les classes.

### **Références**

- Abazov, R. (2021). Redefining global citizenship education: A case study in Kazakhstan. *KazNU zharshysy*, 1 (75), 90–99.
- Abdi, A. A. (2015). Decolonizing global citizenship education. Dans A. A. Abdi, L. Shultz et T. Pillay (dirs.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (p. 11–26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Akkari, A. et Maleq, K. (2019). Global citizenship: Buzzword or new instrument for educational change? *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 176–182.
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. Dans S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (p. 21–31). London: Palgrave Macmillan.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.

- Bozymbekova, K. et Li, J. C. K., (2018). Change and continuity in nation-building and citizenship education in Kazakhstan, *Educational Practice and Theory*, 40 (2), 29–54.
- Choquet, S. (2019). Diversité légitime et illégitime—la Suisse et ses minorités. Droits et cultures. *Revue internationale interdisciplinaire*, 77, 147–168.
- Davies, I., Evans, M. et Ried, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education’. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Fink, N. (2016). *Eduquer à la citoyenneté à l'ère de la multiculturalité*.  
<https://www.defacto.expert/2016/03/18/eduquer-a-la-citoyennete-a-lere-de-la-multiculturalite/?lang=fr>
- Ghosh-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' view and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, (93), 1–11.
- Goren, H. et Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Education Research*, 82, 170–183.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizen: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 2–23.
- Haeberli, P. (2007). Les conseils d'enfants en Suisse. Discours, intentions et pratiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 85–94.
- Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*, 1–8.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. Bern/Berlin/Frankfurt/New York/Paris/Wien : Lang.
- Howard, A., Dickert, P., Owusu, G. et Riley, D. (2018). In service of the western World : Global citizenship education within a Ghanaian elite context. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 497–514.  
 doi:10.1080/00071005.2018.1533100
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture”. *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303.
- Kuškumbaev, S. (2011). L'identité ethnique et la politique d'intégration sociale au Kazakhstan (traduit par Balci, V.), *Cahiers d'Asie centrale*, 465–469.
- Marc, V. (2017). L'éducation à la citoyenneté dans les moyens d'enseignement romands. *Bulletin CIIP*, 4, 16–20.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- OFS. (2020). *Population*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution/population.html>
- Ordabayeva, Z. (2017). *The role of curriculum in teachers' understanding of global citizenship education in one public school in Akmola region, Kazakhstan* [Thèse de doctorat]. Nazarbayev University: Graduate School of Education.
- Osler, A. (2010). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities, *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24.
- Oxley, L. et Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pache, A., Breithaupt, S. et Cacheiro, J. (2018). Former à l'enseignement d'une géographie renou-velée à l'école primaire. L'exemple des Lesson Study. *L'information géographique*, 82(3), 115–131.
- Pais, A. et Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1–16. doi:10.1080/17508487.2017.1318772
- Quaynor, L. et Murillo, A. (2018). Migration and Implications for Global Citizenship Education: Tensions and Perspectives. Dans I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant et Y. Waghid (dirs.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (p. 425–438). London: Palgrave Macmillan UK.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Rapoport, A. (2020). Technologization of global citizenship education as response to challenges of globalization. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(1), 1–7.
- Ross, A. et Davies, I. (2018). Europe and global citizenship. Dans I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant et Y. Waghid (dirs.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (p. 21–36). London: Springer Nature.

- Seidikenova, A., Akkari A. et Bakitov A. (2020). The construction of citizenship in Kazakhstan between the Soviet era and globalization. Dans A. Akkari et K. Maleq (dirs.) *Global citizenship education. Critical and international perspective*. (p. 57–69). Cham: Springer.
- Seidikenova, A., Temirova, A., Akkari, A. et Bakitov, A. (2020). Les approches interculturelles de l'éducation au Kazakhstan : grand fossé entre valorisation théorique et concrétisation. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9 (1), 187–207.
- Steinhäuslin, I. (2010). Education à la citoyenneté mondiale : un guide en ligne pour les enseignants. *L'Éducateur*, 9, 10.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers*, (7), 1–8.
- Torres, C. A. et Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48(3–4), 99–113. doi:10.1007/s11125-019-09458-w
- UNESCO. (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Préparer les apprenants aux défis du XXIe siècle*. Paris : UNESCO.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485.
- Zhekiubaeva, B. A., Kairbekova, B. D. et Zobnina, I. E. (2018). On the status of the Kazakh, Russian and English languages in the education system of the Republic of Kazakhstan. *Bulletin of the Karaganda University*, (2), 111–116.
- Ziegler, B. et Schneider, C. (2011). Education à la citoyenneté et éducation au développement durable dans le « LP 21 ». *Revue des HEP*, 13, 97–115.

**Myriam Radhouane** est docteure en sciences de l'éducation, maître-assistante à l'Université de Genève. Ses recherches portent principalement sur les approches interculturelles et la scolarisation des élèves réfugiés, mais elle investigate également les potentialités de la citoyenneté mondiale en éducation.

**Abdeljalil Akkari** est professeur en « Dimensions internationales de l'éducation » à l'Université de Genève. Il a récemment occupé le poste de président de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Il a auparavant enseigné à l'Université de Fribourg (Suisse) et à l'Université du Maryland (États-Unis). Ses principaux travaux de recherche concernent l'éducation interculturelle, l'internationalisation des politiques éducatives et la coopération internationale en éducation. Il a publié différents ouvrages dont « Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique » (Éditions de l'Université de Laval) qui met en évidence l'importance de la mobilisation et de la formation de tous les acteurs concernés pour la prise en compte de la diversité culturelle en éducation.

**Assem Temirova** est doctorante à l'Université de Genève. Sa recherche porte sur les apports de la formation universitaire à l'étranger, d'étudiants du Kazakhstan, au développement de l'enseignement supérieur kazakh. Elle s'intéresse également aux enjeux de citoyenneté mondiale.

#### Annexes :

**Valeurs annoncées par les étudiants kazakhstanaï classées par importance puis toutes importances confondues (les valeurs présentées ici sont celles les plus représentées, soit 7 occurrences minimum pour l'échantillon d'étudiants kazakhstanaï lorsque les valeurs sont séparées par importance, et 11 occurrences minimum lorsque les valeurs sont mises en commun « toutes importances confondues »)**

Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Importance 1)	
Valeurs	Occurrences

Tolérance	29
Responsabilité	13
Humanisme	12
Patriotisme	12
Bienveillance	8
Honnêteté	8

<b>Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Importance 2)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Intelligence	11
Tolérance	10
Responsabilité	8
Culture	7
Empathie	7
Honnêteté	7
Respect	7

<b>Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Importance 3)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Sociabilité	10
Responsabilité	9
Gentillesse	8
Respect	8
Bienveillance	7
Tolérance	7

<b>Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Importance 4)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Sociabilité	10
Intelligence	8

<b>Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Importance 5)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Gentillesse	8
Respect	7

<b>Valeurs énoncées par les étudiants kazakhstanaï (Toutes importances confondues)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Tolérance	52
Responsabilité	44
Intelligence	37
Respect	35
Sociabilité	31
Humanisme	28
Gentillesse	27
Bienveillance	25
Honnêteté	23
Compréhension	19
Empathie	19
Patriotisme	18
Formation	16
Ouverture d'esprit	16
Discipline	13

Justice	13
Travail	12
Courage	11
Culture	11

**Valeurs annoncées par les étudiants suisses classées par importance puis toutes importances confondues (les valeurs présentées ici sont celles les plus représentées, soit 3 occurrences minimum pour l'échantillon d'étudiants suisses lorsque les valeurs sont séparées par importance, et 7 occurrences minimum lorsque les valeurs sont mises en commun « toutes importances confondues »).**

<b>Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Importance 1)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Respect	22
Solidarité	8
Amour	4
Empathie	4
Tolérance	3

<b>Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Importance 2)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Tolérance	10
Respect	9
Compréhension	4
Solidarité	4
Empathie	3
Entraide	3
Ouverture	3
Partage	3
Respect de l'environnement	3

<b>Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Importance 3)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Respect	8
Empathie	5
Ouverture	5
Égalité	4
Décentration	3
Droit	3
Partager	3
Solidarité	3

<b>Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Importance 4)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Respect	5
Communication	4
Ouverture	4
Solidarité	4
Bienveillance	3
Culture	3
Monde	3
Paix	3

<b>Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Importance 5)</b>	
<b>Valeurs</b>	<b>Occurrences</b>
Communication	3

Compréhension	3
Égalité	3
Être	3
Liberté	3

Valeurs énoncées par les étudiants suisses (Toutes importances confondues)	
Valeurs	Occurrences
Respect	44
Solidarité	21
Tolérance	18
Empathie	16
Ouverture	16
Égalité	12
Partage	9
Communication	8
Compréhension	8
Droit	8
Culture	7
Liberté	7
Monde	7

### Questionnaire de recherche

1. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de citoyenneté mondiale?

Oui

Non

Si oui, où en avez-vous entendu parler ou quelles sont vos principales sources d'information à ce sujet?

2. Quels sont les trois premiers mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à un « citoyen du monde »?

3. Pensez-vous que les gens peuvent être éduqués pour devenir des citoyens du monde?

Complètement en désaccord      1                  2                  3                  4                  5                  Complètement d'accord

Justifiez votre réponse

4. Quelle importance accordez-vous à la citoyenneté mondiale dans le monde d'aujourd'hui? (Une seule réponse possible)

Pas important du tout      1                  2                  3                  4                  5                  Très important

Justifiez votre réponse

5. Diriez-vous que la citoyenneté mondiale est plus importante pour vous que votre citoyenneté nationale? (Une seule réponse possible)

Oui

Non

Ne sait pas

Justifiez votre réponse

6. Veuillez nommer les cinq principales valeurs qu'un citoyen du monde devrait avoir (hiérarchisez ces valeurs en commençant par la valeur la plus importante).

7. En 2017, le Centre for Universal Education de Brookings a défini les huit compétences suivantes comme essentielles pour la citoyenneté mondiale et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Veuillez exprimer votre opinion sur ces compétences. (Plusieurs réponses possibles)

	Pas important du tout	Pas important	Moyennement important	Important	Très important
Empathie	<input type="radio"/>				
Pensée critique/résolution de problèmes	<input type="radio"/>				
Capacité à communiquer et à collaborer avec les autres	<input type="radio"/>				
Résolution de conflits	<input type="radio"/>				
Sens et sécurité de l'identité	<input type="radio"/>				
Valeurs universelles communes (droits de l'homme, paix, justice, etc.)	<input type="radio"/>				
Respect de la diversité/Compréhension interculturelle	<input type="radio"/>				
Compréhension des questions globales-interdépendantes (environnementales, sociales, économiques etc.)	<input type="radio"/>				

Quelle compétence devrait être ajoutée à cette liste?

8. Pensez-vous avoir été éduqué dans votre pays en tant que citoyen du monde? (Une seule réponse possible)

Complètement en désaccord	1	2	3	4	5	Complètement d'accord
---------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Veuillez préciser à quel pays vous avez fait référence en répondant.

9. Pensez-vous que le système éducatif de votre pays forme actuellement les apprenants en tant que citoyen du monde? (Une seule réponse possible)

Complètement en désaccord	1	2	3	4	5	Complètement d'accord
---------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Veuillez préciser à quel pays vous avez fait référence en répondant.

10. Informations générales sur le participant(e) au questionnaire

Sexe

Homme

Femme

Je ne souhaite pas le préciser

Age

- Moins de 20 ans
- 20–21 ans
- 22–23 ans
- 24 ans et plus

Nationalité

- Suisse
- France
- Allemagne
- Italie
- Espagne
- Portugal
- Autre  \_\_\_\_\_

Si vous avez une autre nationalité qui n'est pas listée ci-dessus, merci de la mentionner

Nombre de langues maîtrisées

- 1 langue                   o  
 2 langues                   o  
 3 langues                   o  
 4 langues et plus         o

**Caractéristiques des échantillons**

	<b>Suisse</b>	<b>Kazakhstan</b>
Sexe	F : 82.4% H : 16.2% Ne souhaite pas préciser : 1.4%	F : 89.7% H : 4.5% Ne souhaite pas préciser : 5.8%
Nationalités principales	Suisse : 83.8 % France : 23 % Italie : 12.2% Espagne : 14.9%	Kazakhstan : 96.9% Mongolie : 1% Ouzbékistan : 0.9% Turkménistan : 0.4% Chine : 0.4% Russie : 0.4%
Ethnies (le Kazakhstan reconnaît les deux concepts de nationalité et d'identité ethnique)		Kazakhe : 89.2% Russe : 3.6% Ouzbek : 2.2% Uigur : 1.8% Azerbaïdjan : 1% Coréen : 1% Mongol : 0.4% Ingouch : 0.4% Daguestani : 0.4%
Nombre de langues maîtrisées	1 langue : 9.6% 2 langues : 42.5% 3 langues : 35.6% 4 langues et plus : 12.3%	1 langue : 1.3% 2 langues : 5.4% 3 langues : 50.7% 4 langues et plus : 42.6%