

Texte rédigé à la demande d'un universitaire du Royaume-Uni pour un ouvrage qui n'a pas vu le jour, 2000.

L'EDUCATION A LA CITOYENNETE ET L'ECOLE, EN EUROPE : ENTRE HISTOIRES SINGULIERES ET AVENIR PARTAGE

François Audigier¹
Université de Genève

Récemment remise au goût du jour, l'éducation à la citoyenneté²(?) est le fondement et l'horizon affirmés de l'Ecole dans les sociétés démocratiques depuis un siècle ou deux selon les histoires singulières de chaque Etat. Certes, cette affirmation a pris et prend des formes différentes en fonction des traditions politiques et culturelles, mais partout l'Ecole, devenue obligatoire, a eu et a toujours pour mission première d'instruire, d'éduquer et de socialiser les personnes pour qu'elles prennent leur place dans la société à laquelle elles appartiennent. Lorsque les Etats et les sociétés étaient et sont démocratiques, la formation du citoyen était et est toujours la finalité la plus noble et la légitimation ultime. Cette idée générale énoncée, les manières de la penser et de la réaliser ont pris corps dans des institutions, des conceptions, des modalités de fonctionnement de l'Ecole différentes, selon, par exemple, les liens entre les écoles et les familles, la place accordée aux Eglises et aux religions, le lien plus ou moins fort avec les administrations publiques, le degré d'autonomie des établissements, etc. Un rapide tour d'horizon sur la situation actuelle de l'EC en Europe met toujours en évidence une grande diversité. Pourtant, si chacun s'efforce d'inventer et de mettre en place des dispositifs qui s'inscrivent dans ses traditions et sa culture, les contraintes et le contexte d'un côté, les réponses et les formes de l'action d'autre part dessinent des convergences nombreuses. Les soucis sont souvent partagés et les manières d'y répondre assez proches.

Cette attention à l'EC ne peut pas être interprétée comme un retour à un passé, un âge d'or totalement mythique. Le contexte intérieur de chacun de nos Etats et le contexte mondial se sont profondément modifiés sur tous les plans, politique, économique, social, culturel. La ou les définitions de la citoyenneté, ce qu'elle recouvre théoriquement et pratiquement, dans nos démocraties ont suivi le même mouvement. En particulier, le noyau dur de la citoyenneté, qui repose sur une définition juridique et politique -le citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations et appartient à une collectivité politique dans laquelle il détient une part de souveraineté- s'est vu ajouter de nouvelles dimensions qui tendent parfois à se substituer à lui, mais qui ne peuvent exister si ce noyau dur se défait. Cet élargissement de la citoyenneté et

¹ Professeur dans une université suisse, citoyen français, invité comme expert à travailler dans le cadre des projets du Conseil de l'Europe depuis plus de dix ans, ce sont donc différentes expériences qui soutiennent notre propos.

² Education civique : cette dénomination est récente ; instruction civique, éducation civique, mais aussi éducation morale, éducation politique, instruction sociale, etc., les formules ont été et sont encore très nombreuses pour désigner ce domaine de préoccupation. Pour des raisons évidentes de commodité, nous employons le terme général d'éducation à la citoyenneté tout au long de ce chapitre et le désignons par les lettres EC, sauf lorsque l'emploi d'une autre expression est nécessaire à l'argumentation comme c'est le cas au début de notre première partie.

cette diversification de ses attributs ne sont pas des phénomènes si nouveaux ; les débats de juillet et août 1789 sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen portait déjà sur des droits considérés aujourd'hui comme économiques et sociaux, tels que l'instruction et le secours aux pauvres. Mais leur légitimité et leur effectivité étaient indissolublement liés à la citoyenneté politique. Actuellement, cette dernière tend à voir son importance se réduire, ce qui a des conséquences évidentes sur l'EC. Sur un autre plan, ce renouveau de l'EC s'inscrit dans un contexte où la société est souvent décrite comme menacée par les exclusions, la violence, les idéologies xénophobes et antidémocratiques. L'EC est alors à la fois, et souvent de manière contradictoire, un moyen de pacifier les relations entre les humains et de rétablir le lien social, un moyen de développer la responsabilité et de favoriser la construction d'un citoyen actif et participant.

Ces changements ne sont pas les seuls facteurs qui font de l'EC actuelle quelque chose de très nouveau. L'École aussi se transforme. Domaine différent des autres domaines scolaires, notamment des matières d'enseignement les plus fréquentes, l'EC est aussi un révélateur des difficultés que rencontrent les institutions scolaires pour se transformer.

Ce chapitre commence par situer cette montée en puissance de l'EC dans les deux contextes sociaux et scolaires. Puis nous nous présentons les principaux points d'appui largement partagés pour inscrire l'EC dans les pratiques et les institutions scolaires, avant d'exprimer quelques inquiétudes liées à certaines évolutions ou à certaines tendances actuelles. Dans cet article nous traitons principalement de la période de l'école obligatoire, généralement comprise entre 6 et 15 ou 16 ans, selon les Etats. En règle générale, l'école primaire, d'une durée de cinq à six ans, est commune à tous les élèves, tandis que le premier cycle de l'enseignement secondaire qui lui succède connaît, dans certains systèmes éducatifs, une répartition des élèves en deux ou trois filières, préfigurant ainsi les orientations et spécialisations qui suivent. Quant à l'EC, elle n'apparaît pas nécessairement comme telle ; les dénominations sont variées. A priori, tout ce qui construit une personne libre et responsable, développe en elle des capacités personnelles et de présence active au monde, a quelque chose à voir avec elle. A être partout, elle risque de n'être nulle part. Nous nous intéressons à sa présence explicite.

1 - UNE MONTEE EN PUISSANCE DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE.

L'insistance mise sur l'EC depuis dix à quinze ans selon les systèmes éducatifs s'inscrit dans une histoire de longue durée des démocraties où école et citoyenneté sont indissolublement liées. Cependant, il convient d'avoir clairement à l'esprit les contextes sociaux et scolaires, qui, totalement nouveaux, nous invitent à penser aussi l'EC de manière nouvelle.

1.1. Un mouvement général de l'instruction à l'éducation

Depuis qu'elle a été conçue et mise en place, deux pôles délimitent l'univers de l'EC : un pôle moral et un pôle politique. Du côté moral, il s'agissait de transmettre les principales valeurs d'une société en insistant sur la dimension comportementale, de discipliner les corps, de développer des attitudes ; du côté politique, il s'agissait d'informer les élèves citoyens et futurs titulaires de droits politiques, sur le fonctionnement des institutions démocratiques de leur Etat d'appartenance, du niveau local au niveau national. Selon les moments et les cultures, un travail sur les possibilités d'initiatives et d'actions dans le quotidien et des éléments d'informations sur la société et sur les droits de chacun complétaient ce domaine. Deux modes de présence, éventuellement complémentaires, étaient à l'œuvre : une discipline scolaire

spécifique avec un programme³ et un horaire, l'affirmation d'une préoccupation transversale concernant tous les moments de la vie scolaire et toutes les disciplines. L'organisation de la discipline se faisait le plus souvent selon un schéma concentrique, dispositif pédagogique partant du local pour s'élargir progressivement jusqu'au national puis l'international. Certains auteurs, notamment dans la mouvance de ce qu'on appelle souvent les pédagogies nouvelles, insistaient sur l'importance de l'expérience vécue par les élèves comme support de cette éducation, principalement pour son volet moral ; quel que soit l'intérêt de ce point de vue, il ne semble pas avoir été très répandu. Si les orientations plus pragmatiques des sociétés situées autour de la mer du Nord allaient plutôt dans le même sens, une configuration très fréquente, dont l'Ecole française est une sorte de modèle emblématique, mettait en avant l'acquisition de connaissances, connaissances dont le caractère rationnel était supposé induire des comportements eux aussi rationnels et donc respectueux des règles démocratiques collectives ; le terme d'instruction était alors mis en avant.

Après un temps d'éclipse, du à la difficulté croissante de maintenir l'enseignement moral dans un environnement culturel où s'affirmaient de plus en plus l'autonomie du sujet et la mise en cause des autorités constituées, la question morale est revenue au premier plan, soit directement affirmée, soit cachée sous le terme jugé plus noble d'éthique. L'étude des institutions politiques a connu le même déclin sans connaître le même retour. Ainsi, une sorte de mouvement général se dessine depuis un peu plus d'un siècle qui fait se succéder une période caractérisée par la forte présence d'une instruction morale et civique, puis une période de déclin autour des années 1960-1980, puis enfin, un retour des préoccupations morales et civiques, retour qui se fait avec le terme d'éducation. Ce terme marque le déclin de la priorité accordée antérieurement aux connaissances, notamment celles des institutions politiques ; le développement d'attitudes comportementales, où les termes de respect, de tolérance, d'un côté, de responsabilité et de participation de l'autre s'imposent. Depuis sa naissance, l'EC oscille entre plusieurs orientations qu'elle cherche à combiner : une dimension morale et une dimension politique, celle-ci relayée voire remplacée aujourd'hui par une dimension sociale ; une présence sous forme de discipline scolaire avec un horaire et un programme et/ou une présence sous forme transversale s'affirmant comme une préoccupation de tous les adultes concernés par l'Ecole ; un accent mis sur les connaissances et un accent mis sur les comportements et l'expérience. Nous retrouvons ces hésitations, exprimées parfois comme des oppositions dans notre seconde partie. Auparavant, nous esquissons très brièvement quelques éléments des contextes sociaux et scolaires dans lesquels s'inscrit l'EC aujourd'hui.

1.2. Contextes de société

Il est très prétentieux voire un peu vain de vouloir tracer en si peu de lignes le contexte, plus exactement les contextes pluriels, divers, mobiles, dans lesquels l'EC se pense, se construit et se pratique dans les Etats européens. Ces quelques rappels ont pour objet principal de souligner le fait que, parmi les préoccupations et matières scolaires prises en charge par l'Ecole, l'EC est celle qui est la plus immédiatement en relation et en écho aux réalités sociales, c'est-à-dire aussi à ce qui nous divise, à ce qui fait problème et débat dans nos sociétés. C'est pourquoi il est vain d'attendre de ce domaine scolaire une quelconque stabilité.

³ A nouveau, ici, il conviendrait de faire place à la diversité des dénominations, programmes, plans d'études, curriculum, etc., qui recouvre différentes manières de présenter et de définir les savoirs, savoir-faire, attitudes, compétences, etc., que la société demande à l'Ecole d'enseigner. A cela, il faudrait ajouter la plus ou moins grande autonomie des établissements, les libertés laissées aux enseignants, les contrôles des familles, etc.

Parmi les grands mouvements de notre période récente, retenons-en quelques-uns qui sont en relations très intenses avec les interrogations et les évolutions de l'EC :

- l'augmentation croissante des inégalités économiques, sociales et culturelles. Si dans leur ensemble, les humains produisent de plus en plus de richesses, du moins telles qu'elles sont mesurées par l'outil monétaire, les inégalités augmentent entre les Etats et à l'intérieur de chacun. L'opposition du Nord et du Sud se complique aujourd'hui avec la présence d'îlots du Sud dans le Nord et d'îlots du Nord dans le Sud. Ces inégalités ont des conséquences immédiates et locales qu'il convient de traiter rapidement ; par exemple, de plus en plus de familles, dans certains quartiers des grandes agglomérations, ont de plus en plus de difficultés à régler les frais de cantine et leurs enfants sont ainsi privés de repas de midi. D'autres s'inscrivent dans une temporalité plus ou moins longue, par exemple, les questions que pose le mode de développement choisi par rapport aux grands équilibres de la planète. L'Ecole est alors un lieu d'ouverture et d'initiation aux problèmes posés ;

- la montée des incivilités et des violences. C'est un autre lieu commun que divers incidents scolaires mettent régulièrement au premier plan de l'actualité. Derrière ces violences s'avancent aussi des conflits de cultures et de normes ; ces conflits ne sont pas aisés à résoudre et rejoignent d'une certaine manière, la question des inégalités. Entre répression et prévention, les politiques scolaires en conformité avec la mission de l'Ecole privilégient la prévention. Mais, lorsque dans certains quartiers, les exemples de réussite économique présents aux yeux des jeunes élèves reposent sur différents trafics illégaux ou sur des socialités marginales, la prévention et l'éducation à une certaine conformité sociale glissent sur une partie d'entre eux ;

- la changement des modes d'appartenance. Nous héritons d'un monde où les appartenances étaient sinon stables, du moins clairement fixées. Les migrants se pensaient soit dans la perspective d'un retour dans leur Etat d'origine, soit dans celle d'une intégration dans l'Etat d'accueil. Pendant de nombreuses décennies, les démocraties ont vécu dans une concordance avec l'Etat-nation. Quelles que soient les formes précises qu'il ait revêtu, celui-ci se présentait comme l'horizon de l'appartenance commune. D'autres appartenances existaient mais elles n'étaient pas concurrentes de la principale. Aujourd'hui, les Etats et les nation sont mis en question par des affirmations supra- et infra-étatiques. On insiste aujourd'hui sur la liberté des personnes à choisir leurs appartenances et à en changer. Cela ne facilite guère la définition et l'appréhension d'un horizon commun et donc d'une citoyenneté partagée. Quelles que soient les sympathies qu'elle suscite, la référence à une citoyenneté planétaire ne clarifie pas les choses. Hormis les apatrides, dont le sort n'est guère enviable, chaque personne a une nationalité et donc une communauté politique d'appartenance, que celle-ci soit démocratique ou non ; c'est cette appartenance qui définit les droits et les obligations dont une personne est titulaire. Le maintien de cette citoyenneté liée à un statut précis et l'ouverture des appartenances au nom de la liberté et de la mobilité des personnes ne font pas toujours bon ménage. Ces changements qui sont aussi des ouvertures, ne font pas de la citoyenneté une référence simple pour l'éducation ;

- le déclin du politique. Cette formule est devenue un lieu commun. L'exercice de mandats politiques est devenu une profession et par là même ce domaine s'est éloigné du citoyen. Seul l'échelon local, communal, conserve une proximité entre les élus et les électeurs. Sur un autre plan, les pouvoirs des institutions politiques, plus largement des institutions publiques, semblent diminués ; soit ils ne représentent plus le bien commun et ne sont qu'un lieu d'arbitrage entre groupes de pression et selon les rapports de force que ces groupes imposent, soit ils sont débordés par des puissances, essentiellement économiques, qui sont autrement

plus affirmées et mobiles. Tout ceci concourt notamment au déclin de l'étude des institutions politiques dans le cadre de l'EC ;

- le poids du présent. Notre relation au temps se modifie également. La recherche de la satisfaction immédiate, qu'elle soit personnelle ou économique par exemple, transforme notre rapport au futur et par là même au passé. Les performances des entreprises et celle des individus s'évaluent dans le temps court. Les sanctions tombent rapidement.

Enfin, tout cela et bien d'autres choses se déroulent dans un vaste mouvement qui appelle tous les domaines et tous les aspects de l'activité humaine à entrer dans la sphère marchande pour produire de la richesse monétaire. Tout ce qui n'entre pas dans cette sphère se trouve d'une certaine manière exclu ; la réinsertion des individus progressivement désaffiliés, se traduit par leur (ré)intégration progressive dans les échanges économiques. L'Ecole, notamment l'Ecole publique, est fortement mise en cause par certains, avec des arguments souvent contradictoires : insuffisance de résultats, reproduction des inégalités, manque d'ouverture, etc. Dans certains Etats, des services traditionnellement publics, comme l'évaluation, ont été ou sont en voie de privatisation. Les familles et les élèves consommateurs s'affirment sur le marché ; si, d'un certain point de vue, la liberté de choix progresse, les inégalités aussi. La prochaine négociation de l'Organisation Mondiale du Commerce doit s'ouvrir à l'éducation. Quelle que soit l'opinion que l'on en ait, il y a là un changement considérable. Certes, il y a longtemps que les institutions d'enseignement supérieur et professionnel sont liées au marché ; de même pour les écoles primaires et secondaires, il existe à peu près partout un secteur privé à côté du secteur public, mais dans ce cas, le secteur privé reste pour l'essentiel soumis aux mêmes règles de fonctionnement que le secteur public. La concurrence entre les deux est avant tout affaire de choix des familles et sauf, situation marginale, l'offre d'éducation permet à tout enfant de devenir élève sans coût trop important.

Ces quelques tendances, trop brièvement énoncées, forment un faisceau commun de préoccupations qui atteignent de plein fouet l'Ecole ; elles sont souvent brandies comme autant d'arguments ou d'appels en faveur de l'EC. Pour prolonger cette présentation, il conviendrait notamment de faire place non seulement aux grandes différenciations culturelles entre les sociétés européennes et à l'intérieur de chacune d'elles, mais aussi aux évolutions historiques récentes. Ainsi, la citoyenneté, plus largement les formes et institutions politiques et juridiques, se différencient selon l'influence relative des cultures. Par exemple, pour rester dans des oppositions abruptement proposées⁴ : catholique qui soumet l'énoncé et l'interprétation du dogme à la primauté du clergé et à son sommet papal, et protestantes qui laissent une grande liberté aux fidèles. La citoyenneté se différencie également selon les traditions juridiques, entre une tradition écrite qui place la loi dans une construction systématique et hiérarchisée et une tradition non-écrite, ou peu écrite, qui met en avant le règlement des litiges en contexte, en fonction de quelques principes généraux, etc.

Parmi les évolutions historiques récentes, celles qui affectent les Pays Européens du Centre et de l'Est (PECO) posent d'une autre manière encore la question de la citoyenneté. Dans ces Etats, tout un vocabulaire politique et démocratique mis à mal pendant des décennies par des pratiques aujourd'hui condamnées est rejeté par une partie importante de la population. La construction d'un Etat de droit démocratique est un passage obligé, mais elle est rendue difficile dans un contexte où les relations sociales et les règles antérieures n'ont pas été

⁴ Ces oppositions, comme celles qui ont été précédemment énoncées, sont des outils et des modèles pour analyser et interpréter la réalité, et ne se présentent jamais à l'état pur.

remplacées par de nouvelles dans lesquelles chacun puisse se reconnaître. L'enjeu affirmé est celui de la mise en place d'une société civile dont les membres sont à la fois actifs et responsables, et prennent des initiatives en faveur du développement de leur pays. Cette priorité est très souvent affirmée comme bien plus importante que la mise en place d'institutions ou d'un espace public démocratiques.

D'un autre point de vue plus positif, la circulation croissante des biens, notamment des biens des industries de la culture et de l'information, la conscience (est-elle si partagée ?) d'une interdépendance croissante des hommes et des sociétés modifient peu à peu notre perception du monde, du 'vivre-ensemble', et conduisent à faire évoluer la citoyenneté.

1.3. Contextes scolaires

Les institutions scolaires sont elles aussi prises dans ces grandes tendances transformatrices. Leur instabilité est de plus en plus grande. Nous retenons ici deux évolutions qui sont, pour notre propos, particulièrement importantes :

- le changement de la relation aux savoirs. Si pendant quelques décennies, l'Ecole a fonctionné sur une pensée selon laquelle ce qui s'enseignait en son sein avait pour origine des savoirs dont la légitimité était principalement garantie par leur caractère scientifique, ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'éclatement des savoirs, leur multiplication, leur diversification, leur spécialisation rendent impossible la maîtrise d'un domaine quelque peu vaste. Sur la longue durée, l'autorité des savoirs est mise en cause. A l'autorité religieuse désignant ce qui est vrai et le sens⁵ de l'existence individuelle et collective a succédé très largement l'autorité de la science. Celle-ci se délite laissant l'homme désenchanté ou orphelin, pour reprendre les formules de certains auteurs. Ce qui compte n'est plus un caractère de vérité, mais un caractère d'opérationnalité et d'utilité. L'autre caractère important tient dans le fait que les savoirs sont une référence de moins en moins dominante de ce qui s'enseigne à l'Ecole. Cela est encore plus marqué pour l'EC dont la référence affirmée n'est plus un ensemble de connaissances sur les institutions politiques et sociales, mais les pratiques sociales, les attitudes, les comportements sociaux réputés être conformes à ce qu'est le 'bon citoyen'. Les savoirs ne disparaissent pas mais leur place n'est plus du tout la même ;

- le déclin de la forme scolaire. Par forme scolaire, nous entendons l'ensemble des dispositifs matériels, pratiques et institutionnels qui ont pris place dans l'Ecole depuis le XVI^e siècle et lui ont donné la configuration que nous lui connaissons depuis la fin du XIX^e. Depuis cette époque l'Ecole repose sur l'existence d'un groupe d'élèves du même âge, groupe placé sous la direction d'un enseignant dans le primaire ou de plusieurs, plus ou moins spécialisés, dans le secondaire, sur un emploi du temps divisé en horaire-matière, ce qui signifie que les savoirs, savoir-faire et attitudes, jugés dignes d'être enseignés sont distribués en ensembles distincts, chacun étant lui-même divisé selon les années et réparti suivant une progression propre à chacune ; ces savoirs sont consignés dans des livres qui contiennent l'énoncé de ce qu'il convient de faire apprendre par les élèves ainsi que des manières de faire travailler ces derniers. Ces livres sont donc la référence des savoirs enseignés. Cela n'empêchait pas de travailler sur d'autres matériaux, apportés en classe par le maître ou par les élèves, glanés au cours de sorties et de visites, mais, quelles que soient les critiques dont ils étaient l'objet, la légitimité ultime des savoirs scolaires était déposée dans ces manuels. Utiles évidemment, mais surtout

⁵ En français le mot sens désigne à la fois la signification, la direction et ce qui nous sert à percevoir le monde, les cinq sens.

vrais, ces savoirs apparaissaient comme relativement stables et allaient à la rencontre des élèves selon le dispositif très largement partagé et brièvement évoqué.

Ce que nous avons dit des modifications de la relation aux savoirs, l'importance accordée à l'expérience et aux pratiques sociales, la multiplication et la diversification des connaissances diffusées hors de l'Ecole, la revendication d'une Ecole du sujet qui place le groupe classe et ses exigences au second plan, etc., autant de facteurs qui déstabilisent l'Ecole. Dans cette situation, l'EC est placée au premier rang. Mettant en avant des compétences sociales, des manières d'être au monde et avec les autres, la forme scolaire dominante aujourd'hui devient pour elle un carcan qui éclate dès que l'on prend vraiment au sérieux les impératifs théoriques et pratiques de l'EC. Une analyse plus fine laisserait apparaître des différences. Là où la tradition religieuse est fortement présente, l'Ecole et les enseignants assument pleinement la dimension morale et les valeurs ; là où la tradition politique met en avant l'appartenance locale, l'intégration à la communauté de vie est plus systématiquement recherchée ; là où les mouvements d'éducation nouvelle sont influents, surtout à l'école primaire, les initiatives des élèves sont favorisés...

Nous sommes passés d'une citoyenneté d'appartenance à une citoyenneté instrumentale, d'une citoyenneté d'insertion à une citoyenneté d'autonomie individuelle, d'une citoyenneté d'obéissance à une citoyenneté de responsabilité. Lorsque l'EC s'est installé dans nos systèmes éducatifs, l'appartenance à une collectivité politique démocratique était l'horizon partagé et revendiqué de cette éducation. Le respect des règles, la connaissance des institutions politiques et des institutions publiques, celles face auxquelles les citoyens étaient égaux en droits, invitait les jeunes des générations suivantes à prendre leur place, une place souvent désignée à l'avance, dans leur société d'appartenance. Aujourd'hui, les appartenances sont plurielles et mobiles ; chacun est censé être libre de les choisir et d'en changer. L'EC a changé de référence et de cadre ; elle doit faire évoluer ses contenus et ses pratiques. Reste primordiale, la question du pouvoir ; l'EC, comme éducation à la liberté, contient en son centre, l'exigence d'une éducation au pouvoir tel qu'il est aujourd'hui conçu et pratiqué dans une société démocratique et fondée sur les droits de l'homme.

2. DES POINTS D'APPUI HEUREUSEMENT PARTAGES MAIS AUSSI DES INQUIETUDES

Au-delà des différences, dont nous avons suggéré quelques aspects, la plupart des systèmes éducatifs européens partagent des grandes orientations qu'ils s'efforcent de mettre en œuvre. Ces orientations communes traduisent une communauté de préoccupations et une communauté d'intentions fondées sur des problèmes proches et des valeurs partagées. Dans le quotidien, on observe une grande diversité dans les réalisations depuis un foisonnement d'initiatives témoignant de l'inventivité des acteurs à des situations bloquées et douloureuses où les traditions, les haines et le refus de l'autre éloignent toute présence effective de l'EC. Cependant, si la référence à la démocratie est affirmée, certaines conceptions de la vie publique et de la société dans son rapport avec le politique soulèvent quelques inquiétudes.

2.1. Des points d'appui

De la définition des compétences attendues du citoyen aux modalités de la présence de l'EC dans les écoles, un cadre commun aux Etats européens se dessine. Sous ce cadre commun, les cultures politiques et scolaires et les conceptions différentes du lien social vont attribuer des poids variés à ces compétences et à ces modes de présence.

2.1.1. Un socle de compétences

Les listes dessinant le bon citoyen ont quelque chose de très formel, voire de décourageant. Le bon citoyen semble réunir toutes les qualités qu'un certain idéal dessine tout en étant terriblement éloignées des réalités quotidiennes. De plus, il est vrai qu'en classe, plus largement dans toute situation d'éducation et de formation, on ne peut faire que des choses limitées et modestes, qui semblent très éloignés des grands principes. Pourtant, la formalisation et la classification des compétences attendues sont des exercices de clarification nécessaires. De telles listes dressent une référence, un point de vue à partir duquel évaluer, situer et promouvoir les actions éducatives, pour préciser ce qui est en jeu dans telle ou telle situation scolaire ou sociale, pour construire des curriculums et des programmes qui s'efforcent de couvrir le plus grand nombre de ces compétences. Nous avons tenté cet exercice à la demande du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet 'Education à la citoyenneté démocratique'⁶, en nous appuyant sur les nombreux travaux menés au sein de ce projet dans des situations très variées. Les compétences retenues combinent connaissances et expériences ; les unes et les autres doivent se soutenir et entrer en relations, une telle liste en fournit donc aucun ordre de priorité. Les grandes compétences mises en avant pour l'EC dans ce document de synthèse sont :

- des compétences cognitives, qui elles-mêmes rassemblent quatre familles :
 - . des compétences d'ordre juridique et politique, puisque le citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations, les uns et les autres définis dans une collectivité politique à laquelle ce citoyen appartient et dans lequel il exerce sa souveraineté,
 - . des compétences sur le monde actuel et les problèmes qui sont débattus dans l'espace public parce que ces problèmes engagent l'avenir commun et appellent des décisions démocratiques et raisonnées,
 - . des compétences de type procédural, en insistant sur celles qui concerne les capacités à débattre, à argumenter, et donc autant à défendre son point de vue qu'à entendre, au sens le plus noble du terme, celui des autres,
 - . des connaissances sur les principes et valeurs des droits de l'homme et de la démocratie, les droits de l'homme étant le socle sur lequel reposent nos lois et nos manières de vivre ensemble ;
- des compétences éthiques, qui prolongent les précédentes ; elles sont fondées sur la reconnaissance des valeurs de liberté, d'égalité, de justice ;
- de compétences sociales, entendues comme des capacités d'action, capacités
 - . à vivre avec d'autres, à coopérer,
 - . à résoudre des conflits selon les principes du droit démocratique
 - . à intervenir dans le débat public et à choisir.

2.1.2. Trois entrées non contradictoires

Si l'on s'en tient à l'Ecole, l'EC se présente sous trois modes différents qu'il convient de ne pas opposer. Ils découlent de la tradition scolaire, de la classification des compétences que nous avons proposée et des exigences actuelles et prennent des formes différentes selon les Etats. Mais partout, ces trois modes sont, d'une manière ou d'une autre, présents :

- une discipline scolaire, avec un horaire et un programme, c'est-à-dire quelle qu'en soit la formulation, l'énoncé d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire à construire de façon explicite. D'une part, il y a des connaissances spécifiques relatives à la citoyenneté qui ne s'inscrivent dans aucun champ disciplinaire autre que l'EC ; d'autre part, si l'expérience est

⁶ Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Projet « Education à la citoyenneté démocratique ». Conseil de l'Europe, DGIV/EUD/CIT (2000) 23.

une dimension indispensable de l'EC, rien n'autorise à dire que l'expérience suffit. Aucune expérience n'est pensable si l'on ne construit pas, dans le même mouvement, les outils intellectuels permettant cette pensée. Il faut des temps spécifiques de réflexion sur l'expérience et de construction des savoirs et des savoir-faire. C'est aussi le cadre privilégié pour travailler sur les valeurs ;

- des approches transversales, pluridisciplinaires. Les problèmes de société que le citoyen a à débattre et sur lesquels il est appelé à se prononcer ne sont pas disciplinaires. Ces problèmes sont construits de manière complémentaire par différents champs de savoirs. Il ne s'agit pas seulement de travailler sur ces constructions différentes et de les contempler, mais d'étudier comment elles se combinent pour donner du sens, voire des sens différents au problème étudié en commun et comment elles aident à la décision. Une des difficultés tient ici dans le fait que cette décision n'est jamais une conséquence directe et indiscutable de telle ou telle construction scientifique. Elle est toujours choix, en fonction de valeurs, d'un minimum de capacité à envisager l'avenir, à arbitrer entre différentes possibilités, bref à exercer une liberté ;

- la vie scolaire et l'expérience qu'elle propose. Nous avons insisté à plusieurs reprises sur cette dimension nécessaire de l'expérience. Ce qui est vécu à l'Ecole est une expérience partagée par les élèves. La vie scolaire recouvre plusieurs dimensions :

. l'expérience quotidienne en ce qu'elle donne l'occasion de réfléchir sur la vie collective, ses règles, ses principes, en particulier en cas de conflits entre des élèves, entre des élèves et des adultes,

. la réflexion sur ces règles et l'explicitation de ce qui les fonde. A ce sujet, l'Ecole n'est pas une société démocratique au sens total du terme. Les personnes n'y ont pas les mêmes droits et les mêmes obligations, n'y ont pas les mêmes places et les mêmes fonctions. La finalité de l'Ecole n'est pas celle de la démocratie. C'est pourquoi nous exprimons de profondes réserves à l'égard d'une partie des nombreux travaux qui portent sur l'énonciation des règles de vie en classe ou dans l'établissement, par les élèves eux-mêmes. Il y a une mystification, voire un danger, à faire croire aux élèves qu'ils sont eux-mêmes producteurs de leurs normes et de leurs règles communes en dehors de toute autre contrainte que leur propre capacité à les énoncer. D'une part les élèves arrivent dans un monde déjà là avec ses valeurs et sa culture, d'autre part élèves et adultes au sein de l'Ecole sont dans une institution qui a ses finalités et ses impératifs de fonctionnement. Cela signifie que les règles de classe, pour ne prendre que cet exemple, ne peuvent pas être contraires à ce qui leur est supérieur et antérieur. L'EC a tout à gagner à travailler cette relation, qui est en fait l'expression d'une hiérarchie des normes, à expliciter les valeurs et principes en jeu, à ne pas situer les unes et les autres comme une création spontanée du sujet mais comme le résultat d'une évolution historique, voire de combats souvent longs et difficiles. C'est alors que la production de règles de vie commune, par les élèves, prend tout son sens et est véritablement formatrice ;

. le fonctionnement de l'Ecole dans le respect du droit démocratique. Longtemps, l'Ecole a fonctionné 'à l'interne' c'est-à-dire qu'elle a énoncé elle-même ses propres règles de fonctionnement et résolu les conflits sans intervention de l'extérieur. Certes, dans des sociétés démocratiques, un ensemble de lois et de contrôles a toujours encadré cette liberté, ou cet enfermement, mais de nombreux exemples témoignent d'une application parfois arbitraire du principe d'autorité. Si les élèves étaient, et sont encore parfois, les premières victimes de ce type de fonctionnement, les autres adultes, notamment les enseignants, ont aussi tout à gagner d'une évolution vers plus de respect démocratique. Cela signifie par exemple, que les conflits entre les personnes doivent être résolus en respectant les deux modalités essentielles que sont l'appel à un tiers et le débat contradictoire. Cela signifie aussi que le respect des personnes et

des biens, la protection de ces mêmes personnes, notamment des plus faibles et des victimes, doivent être effectivement garanties ;

. la possibilité pour les élèves de faire l'expérience du pouvoir et de la responsabilité. Dans de nombreux cas, diverses dispositions réglementaires sont prises pour que les élèves puissent prendre des initiatives, créer des clubs, mener des activités hors du strict temps scolaire. L'intérêt de ces libertés est évident. Il reste cependant un espace-temps encore peu concerné par de telles perspectives, c'est celui de la classe elle-même et du temps d'étude. C'est pourtant là, dans ce qui fait le cœur et la raison d'être de l'Ecole, au sein des activités d'apprentissage que la question du pouvoir des élèves se pose de la manière la plus forte. Il ne s'agit ni de tomber dans l'illusion et le mensonge d'un pouvoir qui serait attribué dans la définition même des savoirs ou dans leur choix, ni de se cacher derrière des formules creuses affirmant que l'élève est responsable de la construction de ses propres savoirs, mais de prendre au sérieux les idées d'école du sujet et d'éducation de la personne et du citoyen.

2.2. Inquiétudes

Difficile, délicate, instable, complexe, contradictoire, l'EC est plus que jamais nécessaire. Cependant, les évolutions actuelles soulèvent quelques inquiétudes quant au flou dans lequel l'horizon démocratique semble parfois se diluer. La citoyenneté démocratique semble parfois se diluer dans une vague soupe où la citoyenneté étant partout, elle serait nulle part. Tout acte devient citoyen dès lors qu'il produit du lien social. Après tout, les sociétés n'ont pas attendu la citoyenneté pour transmettre aux générations suivantes les connaissances, principes et valeurs qu'elles jugeaient importantes de transmettre. Des catégories trop générales pour nous aider à penser et à agir envahissent l'EC. Celle-ci serait une éducation à la responsabilité et à la participation, se déroulerait tout au long de la vie et combinerait des apprentissages formels et des apprentissages informels. Si à ce niveau de généralités, l'accord est possible puisqu'il n'engage pas à grand chose, ces élargissements sont aussi la manifestation d'une crise beaucoup plus profonde. Paradoxalement, dans un monde où l'on affirme la liberté de chacun comme valeur suprême, la personne humaine se trouve sommée d'être constamment conforme à ce que l'on attend d'elle. Dans tous les moments et tous les domaines de la vie, il lui faut participer et faire preuve d'autonomie responsable. L'Ecole, concurrencée de tous côtés et ne sachant plus ce qu'il convient de transmettre et de permettre à chacun de construire, l'EC devient informelle et permanente.

Le déclin du politique qui accompagne le déclin de la dimension politique de la citoyenneté ne serait pas inquiétant si il n'est que la manifestation d'une crise provisoire de nos institutions démocratiques et une mise en question des formes actuelles de la vie politique. N'oublions pas que les unes et les autres sont des constructions historiques et, à ce titre, elles changent obligatoirement ; nous serions alors dans un moment de transition où il nous faudrait inventer ces nouvelles formes de présence au monde commun. Il serait inquiétant si il est le signe d'une disparition de l'espace politique démocratique au profit du seul espace du marché, de la libre confrontation des intérêts comme seul principe de régulation sociale. Quelles que soient les critiques que l'on peut et doit lui adresser, l'espace public démocratique est le seul espace où les personnes sont, au moins en principe, égales ; au moment de cet acte important, que trop d'observateurs négligent, le vote, tous les citoyens d'une même collectivité politique sont égaux. C'est le seul acte et le seul moment où le choix exprimé par une personne pèse un poids égal à celui exprimé par une autre personne. L'affaire est d'autant plus importante que les informations et prises de position sur les difficultés et médiocrités du monde politique ne font que renforcer la concentration du pouvoir en éloignant les groupes et personnes culturellement plus démunis. Certaines enquêtes montrent ainsi que le vote tend à être

beaucoup plus pratiqué par les classes ayant accès à la richesse et à l'information ; un suffrage quasiment censitaire reviendrait-il dans nos sociétés ?

L'affirmation nécessaire de l'importance du politique, au sens d'un espace commun de délibération et de décision entre des personnes libres et égales, demande de revenir sur l'idée d'une citoyenneté instrumentale. Si celle-ci est conforme à une conception de la société qui serait une agglomération d'individus agissant d'abord en fonction de leurs intérêts et négociant de façon libre des contrats de collaboration et d'action, elle est insuffisante pour garantir l'existence et la vitalité de cet espace politique. De nombreux auteurs, notamment d'Amérique du Nord mais aussi en Europe, tout en affirmant la position première de la liberté et de l'autonomie de la personne, insistent aujourd'hui sur l'idée de justice comme horizon et préoccupation obligés d'une société démocratique. La seule dynamique de la libre confrontation des intérêts contradictoires n'a aucune raison de produire un monde meilleur (et non le meilleur des mondes auquel il convient sans doute de renoncer).

3. CONCLUSION

Au cours de ce bref chapitre nous avons situé l'EC comme une préoccupation théorique et pratique à la fois indispensable et plongée dans les contradictions et évolutions de la société et de l'Ecole. Quel que soit l'avenir des institutions scolaires de par le monde et la réalisation au moins partielle des anticipations qui en annoncent le déclin, voire la disparition au profit d'une confrontation directe entre les demandes des familles et des individus avec les offres d'entreprises d'instruction, d'éducation et de formation, l'Ecole existe encore pour de nombreuses décennies. La forme scolaire, telle que nous l'avons définie, changera, probablement plus rapidement que certains le redoutent. Même si l'enfance et la jeunesse sont des inventions historiquement situées, même si toute la vie se transforme explicitement en un temps d'éducation et de formation, il n'en reste pas moins que les premières années de l'existence du petit humain, combien d'années c'est une autre histoire, seront toujours consacrées en priorité à son instruction, à son éducation, à sa socialisation. Même si les théories constructivistes aujourd'hui largement répandues affirment que c'est le sujet qui construit sa connaissance, plus largement ses compétences, il ne le fait ni abstraitement, ni seul, ni non plus avec ses seuls pairs ; il faut ce que les didacticiens appellent un milieu ou encore des situations didactiques où le savoir, défini de façon très large, devient effectivement un enjeu d'apprentissage pour chacun. Pour construire les compétences citoyennes, il faut du temps, une mise en ordre, la définition de progressions qui ne soient pas un carcan rigide. Dans cette perspective, l'Ecole, même et surtout profondément transformée, est une institution indispensable pour l'EC. Modestement, mais résolument, elle seule est en mesure d'offrir des dispositifs de formation qui permettent la construction de ces outils de pensée que sont les concepts, de favoriser l'abstraction, de mettre en place des situations de collaboration, de confrontation critique, de débat, d'aider chacun à augmenter ce que les spécialistes de la compréhension du texte appellent son encyclopédie, de développer des quasi-réflexes intellectuels comme celui de toujours chercher à contextualiser une situation sociale pour mieux en comprendre la spécificité, les enjeux, sa signification tout autant singulière que plus générale.

Cela demande de toujours tenir solide la référence citoyenne, à la fois dans son noyau dur démocratique et dans ses multiples évolutions. Il y a un nombre infini de manières d'être au monde, de vivre ensemble, d'agir ; ces manières s'inventent continuellement. La citoyenneté est alors ce lieu d'où penser l'action, la liberté et l'initiative, dans le cadre de la loi, d'où organiser et décider, avec la participation de tous les membres de la communauté politique, de

l'évolution de cette loi, dans le respect des principes des droits de l'homme, d'où construire cette exigence d'un espace public de délibération. La morale, le droit et le politique sont ici solidaires pour fonder la référence citoyenne. Une conscience suffisamment vive et ouverte de cette référence et des questions qui l'habitent est une condition nécessaire et exigeante de l'EC. La citoyenneté démocratique est une culture, qui comme telle se transmet et se construit. L'éducation est le moyen privilégié d'entrée dans cette culture.