

L'éducation à la citoyenneté : quelques balises et exigences

François Audigier,
Professeur à l'Université de Genève

L'éducation à la citoyenneté est depuis dix à vingt ans un objet d'attentions et de discours aussi nombreux qu'ambigus. Attentions nombreuses qui se traduisent dans des textes ministériels régulièrement remis à jour, dans la recherche de nouvelles inscriptions comme en témoigne la jeune Education civique, juridique et sociale dans les lycées. Discours ambigus où la défense de l'ordre scolaire et par là social tient souvent plus de place que la formation d'un citoyen instruit de ses libertés et de ses pouvoirs autant que de ses responsabilités. Ce contexte nous conduit à commencer par énoncer trois préalables et faire état d'un agacement au regard desquels cette contribution s'efforce de dresser quelques balises.

Le premier préalable énonce un accord a priori pour tous les dispositifs et toutes les pratiques pédagogiques qui impliquent la participation des élèves, qu'ils se rangent dans la catégorie conseils ou qu'ils traitent des règles de vie commune par exemple. Mais cet accord est un accord critique, c'est à dire qu'il convient d'interroger ces dispositifs et pratiques du point de vue de la citoyenneté et de ne pas considérer toute participation comme citoyenne « par essence ». Après tout, la participation des élèves à la vie des écoles a toujours été promue dans les régimes totalitaires. Quelles conséquences et quelles exigences la référence à la citoyenneté a-t-elle sur la participation ?

Le second préalable porte sur le refus de l'opposition trop souvent entendue et trop facile, entre expériences et savoirs, pratiques et connaissances. L'ancienne instruction civique a été l'objet de critiques aussi acerbes que justifiées sur son côté formel. A ces critiques se sont mêlées des références à certains travaux, tels que ceux de Piaget (1997) sur le développement moral, pour recommander qu'une priorité quasi absolue soit donnée à l'expérience, à la pratique. Cette opposition est vaine. D'une part, le savoir « citoyen » n'a de sens que si il dit quelque chose de nos expériences de vie sociale commune. Il est aussi une manière d'interroger et de donner du sens à ces expériences, encore faut-il que ces dernières existent et que, dans les écoles, des dispositifs et des pratiques correspondantes soient mis en œuvre. D'autre part, l'expérience n'est pas transparente aux acteurs. Il lui, il nous faut des outils pour analyser notre expérience, la dire intelligemment, etc. Nous ne pouvons rien dire d'intéressant ou de pertinent du point de vue de la citoyenneté si nous en ignorons tout ou presque. Compte tenu de la forte tradition scolaire française en faveur des connaissances, l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté est de faire de l'expérience un objet explicite de la formation. Ce sont les relations entre savoirs et expériences qui importent. Si une telle affirmation est simple, les conséquences pédagogiques et didactiques le sont moins.

Le troisième préalable affirme que l'éducation civique rassemble, voire amplifie et porte à leur paroxysme toutes les tensions, difficultés et turbulences qui caractérisent aujourd'hui l'Ecole. Quelques exemples : pour reprendre le second préalable, citons les relations entre savoirs et comportements. Plus qu'aucun autre domaine ou discipline scolaires, l'éducation à la citoyenneté a pour horizon la construction d'attitudes sociales, de manières de se comporter en société ; emportant avec elle la question des valeurs, l'éducation à la citoyenneté a toujours été écartelée entre le

développement de la liberté, la construction de l'autonomie de la personne et la normalisation des esprits, voire le risque de l'endoctrinement. A propos des valeurs, observons brutalement que, dans la plupart des situations sociales importantes et des décisions qui sont à prendre, les valeurs se présentent de manière conflictuelle et contradictoire et que nous sommes alors fort loin de ces certitudes que, selon certains, les enfants réclameraient. De plus, les incertitudes actuelles sur les valeurs et leur hiérarchisation conduisent nombre d'enseignants à rejeter ces valeurs dans la sphère privée et à considérer que leur transmission et leur enseignement n'est pas de leur responsabilité, en dehors de quelques grandes attitudes pacifiantes que sont le respect et la tolérance. Se référer à la citoyenneté demande de ne pas en rester là. En effet, la citoyenneté invite à prendre en compte la dimension politique de l'existence. Mais le politique est un espace et une pratique sociale où la société se présente divisée. Il constitue et implique un espace de délibération où s'expriment et s'affrontent des opinions et des intérêts divers et divergents. Or l'Ecole a horreur de ce qui divise et sépare, elle privilégie de manière quasiment exclusive ce qui rassemble et ce qui unifie. De plus, la capacité à débattre, si souvent mise en avant, est dans une situation particulière dans le domaine de la citoyenneté, puisque les questions intéressantes à débattre ont rarement de solution immédiate et que ces solutions sont des solutions politiques et non scientifiques. Cela met à nouveau en difficulté les coutumes scolaires traditionnelles qui veulent que les savoirs soient clos, en particulier pour des nécessités d'évaluation.

Après ces préalables, qui donnent déjà un aperçu de la complexité de notre objet, nous exprimons un agacement, celui d'entendre et de lire la citoyenneté mise à toutes les sauces : comportement citoyen sur la route, entreprise citoyenne, hôpital citoyen, tri citoyen des déchets, etc. Après tout pourquoi pas puisqu'il s'agit du respect de la loi ? Mais la citoyenneté se résume-t-elle à cet aspect de la vie sociale ? Une perspective éducative ne devrait-elle pas avoir plus d'ambition, plus encore d'esprit critique. Ne pas conduire en état d'ébriété ou ne pas faire d'excès de vitesse est-ce un comportement citoyen ou d'abord une raisonnable évaluation du risque ? A-t-on besoin de la citoyenneté pour dire bonjour à son enseignant (et à ses élèves), ne pas taper sur son voisin, ne pas parler tous ensemble, etc. A mettre de la citoyenneté partout, ne va-t-on pas arriver à en faire une expression et un slogan creux ? Plus encore à la réduire à une bonasse normalisation des attitudes et des comportements ?

Au-delà de l'agacement, un exemple introduit les exigences dont la référence à la citoyenneté est porteuse, exigences à prendre en compte si cette référence est considérée avec rigueur et sérieux. Parmi les divers thèmes ou objets qui sont de plus en plus convoqués en relation plus ou moins directe avec la citoyenneté, retenons l'éducation à la santé. Laissons de côté ce dont ces thèmes témoignent et qui nous intéresse aussi : les préoccupations sociales qui frappent à la porte d'une Ecole tellement rigidifiée dans son organisation disciplinaire qu'elle peine, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, à accueillir les savoirs correspondants. Trois grandes intentions se retrouvent très largement au-delà des frontières disciplinaires avec l'éducation à la santé : apprendre à se nourrir correctement, moyen de lutte contre l'obésité ; utiliser un préservatif, moyen de prévenir le Sida ; ne pas faire usage de substances toxiques, moyen de lutte contre la drogue. Tout cela est, sans aucun doute, fort important pour la formation des jeunes générations et la préparation du monde à venir. Mais, si chacune de ces intentions a effectivement quelque chose à voir avec la vie commune, aucune n'est directement, en elle, « citoyenne », par essence. Après tout, n'importe quel régime populiste à tendance totalitaire pourrait avoir ces trois intentions et les comportements qui vont avec comme souci de formation. La question se déplace et nous demande d'aller au-delà des réponses convenues. Si nous faisons appel à la citoyenneté, qu'est ce que cela apporte de nouveau, de différent, de supplémentaire ? Ne prenons qu'un seul élément : la proclamation de l'égalité juridique dans nos sociétés démocratiques et, avec elle, l'extension de droits économiques et sociaux, tels le droit aux soins. Nous savons que l'accès à ce droit est sous la contrainte des conditions économiques, que la part des richesses produites dans une

communauté politique et affectées à ce droit est théoriquement définie dans le cadre d'un débat public, que la liberté se heurte à l'égalité et à la mise en œuvre effective de la solidarité, etc. Il y a citoyenneté lorsque de tels thèmes sont mis en perspective avec de telles questions, avec les valeurs liées à la citoyenneté. Un premier niveau de l'éducation à la santé peut très bien se limiter à une information à but comportemental ; c'est souvent le cas. Cette éducation rejoint l'éducation à la citoyenneté et y contribue, lorsque sont introduites à son sujet des questions de citoyenneté, des principes, des normes, des valeurs qui s'y réfèrent explicitement. Il y a de nombreuses sphères de la vie qui n'ont pas besoin de la citoyenneté pour être pensées, organisées et vécues. Laissons la citoyenneté à sa place pour lui donner la place qu'elle mérite, qu'elle exige si on la prend au sérieux.

D'un agacement nous sommes passé à des exigences. Celles-ci nous conduisent à tracer quelques balises pour une éducation à la citoyenneté. Les **deux premières** sont liées à la recherche de ce qu'apporte aux points de vue théoriques et pratiques l'appel à la citoyenneté et par là les références au droit et au politique. Les deux dernières se rapportent directement à l'action éducative, la construction de concepts comme outils pour penser et agir, la vie scolaire comme lieu organisé et gouverné dans un rapport de non-contradiction avec les principes et les normes du droit démocratique.

I. La citoyenneté ? le droit et le pouvoir

La première balise concerne le sens du mot. Certes, citoyenneté est l'objet d'une très abondante littérature en diverses langues, marquant par là une histoire complexe, des significations plurielles, son inscription dans des traditions culturelles et politiques diverses, ainsi que son non-achèvement puisque l'on peut espérer que, dans dix, vingt ou cinquante ans, nos sociétés seront toujours conçues et organisées en référence à la citoyenneté sans savoir quelles seront ses significations précises et les modalités qui lui seront associées. Mais, un minimum de cadrage est nécessaire pour éviter cette noyade évoquée précédemment. Rigueur nécessaire sur ce que les mots désignent et sur les manières dont ils construisent la réalité. Il convient aussi de ne pas se tromper, car les usages erronés de certains mots développent des illusions ; nous pourrions ici développer les effets pervers d'une expression comme la démocratie à l'Ecole. Enfin, avoir délimité le sens et les usages de certains mots clés donne des idées, inspire des pratiques.

Nous épargnons au lecteur une histoire de la citoyenneté aussi bien qu'un examen systématique de ce concept et renvoyons à la très abondante littérature dont certains titres sont cités en bibliographie. Nous nous arrêtons sur le "noyau dur", celui qui apparaît dans tous les travaux, du moins ~~tout~~ ceux dont nous avons connaissance et qui sont eux-mêmes construits sur et par d'autres travaux. Quelles que soient les institutions précises, quels que soient les systèmes politiques, la citoyenneté définit en premier lieu une appartenance à une communauté juridique et politique, autrement dit à un ensemble de personnes ayant les mêmes droits et les mêmes obligations et vivant sous une même autorité politique. Remarquons que le terme est peu employé dans les textes internationaux qui lui préfèrent celui de nationalité. La citoyenneté est ainsi d'abord un statut juridique fondé sur la nationalité. Quels que soient nos opinions et nos jugements, nos espoirs d'une citoyenneté planétaire ou mondiale, nous vivons dans un monde découpé en Etats, c'est à dire en territoires sur lesquels habite une population qui vit sous le contrôle d'un pouvoir. Inversement, toute personne, tout humain appartient à une communauté politique. Dire cela n'est pas rejeter les étrangers et éventuellement mettre mal à l'aise les élèves d'origine étrangère, mais affirmer que toute personne, hormis les apatrides au sort peu

enviable, est citoyen de quelque part¹. Il est intéressant de travailler sur le passeport et leur étonnement est grand lorsque les élèves entendent qu'un tel document est propriété de la puissance publique qui le confie à son citoyen et qu'il représente un droit de sortie et de rentrée accordé par cette même puissance.

Ainsi, s'esquisse une définition par attribut : le citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligation, et dans une société démocratique, titulaire d'une part de la souveraineté collective. Il est donc toujours co-citoyen. Ce noyau dur ne signifie pas que la dimension politique de la citoyenneté est la seule. Accompagnant l'extension des droits, depuis les droits civils et politiques, de nombreux auteurs parlent de citoyenneté sociale, économique, et, de plus en plus aujourd'hui culturelle. Mais ce que recouvrent ces différentes dimensions de la citoyenneté est toujours défini par la loi ; la définition et le contenu de la loi sont toujours liés aux droits politiques. Cela ne signifie pas que la loi est nécessairement juste, ce qui ouvre à d'autres débats. Enfin, l'existence du politique et d'un espace public démocratique n'empêche en aucun cas d'autres appartenances, d'autres formes d'association, de coopération, d'accords entre des personnes. Au contraire, cette existence dans une démocratie est la condition de la liberté des autres appartenances. Cette liberté est donc placée sous la responsabilité du citoyen.

Sans aller plus loin dans ce domaine tracé ici à très grands traits, retenons deux conséquences principales pour l'éducation à la citoyenneté : le droit et le pouvoir. L'éducation à la citoyenneté a une double colonne vertébrale : elle est éducation au(x) droit(s) et aux obligations et éducation au(x) pouvoir(s). Dans nos sociétés, le droit se réfère aux droits de l'homme qui définissent un cadre de valeurs et de principes tels que l'affirmation de l'égalité des personnes et l'exigence de fraternité (art.1 de la Déclaration universelle). Le politique se réfère à la démocratie, qui affirme l'égalité des droits politiques et plus largement l'égalité juridique des personnes sans discrimination². Cela a au moins deux conséquences :

- organiser et gouverner la vie scolaire en non contradiction avec le droit, les droits de l'homme et les principes démocratiques ;
- construire, contribuer à construire des compétences citoyennes, dès lors que l'on reconnaît qu'il y a des contenus spécifiques de formation liés à la citoyenneté.

Ce sont les deux grands piliers de toute éducation à la citoyenneté qui n'est ainsi réductible ni à la vie scolaire et à l'expérience, ni à un ensemble de savoirs, mais mobilise les deux dimensions.

Cette balise citoyenneté devrait être complétée par une mise en perspective historique examinant les glissements de termes d'instruction civique à éducation civique et aujourd'hui à éducation à la citoyenneté en relation avec l'extension des droits mais aussi la crise des Etats providence et l'importance accordée au marché comme instance de régulation au détriment de l'espace politique. Nous sommes passés d'une citoyenneté d'appartenance et d'obéissance à une citoyenneté instrumentale qui met en avant l'autonomie de la personne. Ces mouvements ont des effets importants sur les contenus et compétences portés par l'éducation à la citoyenneté, au-delà sur des disciplines comme l'histoire et la géographie qui lui sont intrinsèquement liées.

¹ L'affaire est évidemment autrement complexe et ces généralités n'épuisent en aucun cas les destins individuels, mobilité des étrangers, double absence, etc.

² Il y a aussi les conditions d'âge et les condamnés privés de droits civiques.

II. Univers juridique et univers politique

Les deux balises suivantes découlent directement de la première. A nouveau, nous ne faisons ici qu'entrouvrir quelques portes. N'étant ni juriste, ni spécialiste de sciences politiques, nous nous exprimons à titre de simple citoyen, prenant la posture de la personne non-experte qui fait usage de son droit d'expression dans l'espace politique, espace qui englobe l'éducation à la citoyenneté, qui est un espace de débat ouvert à tous.

A. Pour le **droit**, nous nous limitons à rappeler trois fonctions et trois usages du droit avec ce que les unes et les autres appellent pour les contenus enseignés et les dispositifs de vie scolaire :

- tracer l'espace de nos libertés. **Les droits sont d'abord des libertés.** Cette affirmation se heurte souvent à la représentation la plus répandue du droit qui lie droit et contrainte. Dans cet espace de liberté, nous n'appelons pas le droit, nous agissons. Il est intéressant de travailler avec les élèves³ sur l'acquisition progressive de droits attachés à la personne, ceci depuis leur naissance jusqu'à la majorité légale ;

- **définir des obligations pour effectuer certains actes**, contracter une assurance, se marier, faire de la musique dans la rue, conduire un véhicule à deux roues, etc. Ici aussi, le travail avec les élèves s'impose. Comment regretter que les élèves ne respectent rien ou si peu, aient des conduites illégales ou déviantes, si ils ne sont même pas introduits à cet univers du droit, des droits, de leurs droits et obligations ? L'enseignement n'est pas ici d'apprendre des listes de lois et de règles. L'éducation à la citoyenneté n'a pas pour but de former des juristes, pas plus que des mathématiciens en cours de mathématiques ou des historiens en cours d'histoire ;

- énoncer des **modalités et des principes à respecter pour résoudre les conflits, maîtriser la violence**. A nouveau la référence à la citoyenneté démocratique appelle d'organiser la résolution des conflits sur certains principes tels que l'appel à un tiers, le débat contradictoire, la référence à un texte antérieur à l'acte de violence, le temps d'information, voire de pacification. Nous reprenons plusieurs de ces aspects en ouvrant un peu plus notre dernière balise sur la vie scolaire.

B. L'**univers politique** est aujourd'hui d'autant plus difficile à introduire qu'il est l'objet d'un discrédit fort dans nos sociétés⁴. Invertissons le propos et soulignons que l'oubli du politique fait conduire un double risque à l'éducation à la citoyenneté, celui de son instrumentalisation et celui de sa fermeture sur l'ordre scolaire interne. La référence au politique, toujours compris dans un univers démocratique, met en garde contre la réduction à une éducation comportementale et une éducation aux civilités ; elle dessine un horizon de valeurs partagées à construire, celui des droits de l'homme dans nos sociétés⁵. Ainsi dans une étude pour le Conseil de l'Europe, Fritz Oser, professeur à l'Université de Fribourg, propose de distinguer une « participation intégration » dont le but est d'intégrer la personne dans les collectivités, les groupes, les institutions auxquels il participe et une « participation politique » qui demande la prise en compte des autres, ailleurs, un changement d'échelle et de point de

³ Comme le recommande les textes d'accompagnement des programmes d'éducation civique pour le collège. Ainsi, contrairement à ce qu'affirment les textes pour l'ECJS dont les auteurs n'ont probablement pas pris la peine de s'informer sur ce qui s'enseigne dans les collèges, ce n'est pas au lycée que les élèves rencontrent le droit pour la première fois.

⁴ Nous ne discutons pas ici ce lieu commun et renvoyons à l'abondante littérature sur le sujet, par exemple Revault d'Allonnes (1999).

⁵ Les droits de l'homme sont un autre thème qui mériterait de très amples développements. Mais à nouveau insistons sur le risque constant de la réification des savoirs et des valeurs. Par exemple, Audigier et Lagelée (1997), Audigier (2003²).

vue si l'on élargit son propos. Le « politique » ce n'est ni le « local » en version close, ni le pays d'en bas, formule à la mode qui contient une bonne dose de mépris.

Une fois acceptée et considérée la critique désormais ancienne d'une éducation politique trop exclusivement institutionnelle et formelle, plusieurs objets d'étude importants s'imposent dans l'éducation au politique. Ne prenons qu'un seul exemple, celui du désaccord et du conflit. Ce n'est pas l'espace politique qui divise. Au contraire, le politique rassemble, construit les règles et les dispositifs qui permettent l'expression des différences, différences d'intérêt, différences d'opinions. Contre l'illusion toujours renaissante de la fusion communautaire, le politique assume la diversité, le compromis, au sens d'une promesse partagée. Ce sont alors des dimensions essentielles du politique comme celle-ci qu'il importe de travailler avec les élèves. Certes, le déclin réel ou supposé du politique ne facilite pas les interventions pédagogiques en ce sens. Se rejoignent ici l'évolution de nos conceptions de la citoyenneté et l'évolution de l'univers politique. Jusque dans les années septante-quatre-vingt et au-delà des divergences voire des oppositions même violentes qui s'y exprimaient, l'idée que l'univers politique était un cadre de pensée pertinent pour construire et agir collectivement en vue de la résolution des problèmes de la société était à peu près admis. L'agir collectif et l'univers politique comme lieu et cadre de cet agir sont en profondes transformations. C'est avec cela que nous avons affaire.

Du côté des enseignants, c'est un problème qui relève à la fois de la déontologie, de la culture et des convictions. Déontologie, car comment ne pas prendre parti ? Comment faire place à la diversité légitime des points de vue ? Toutes opinions, tous les points de vue sont-ils également tolérables ? La place à accorder à cette diversité dans l'espace scolaire est-elle la même que dans l'espace public, la même pour les élèves, surtout les plus grands, et les adultes ? Culture, car les enseignants sont comme les autres citoyens et sont, eux aussi, porteurs de diversité sur les enjeux de nos sociétés. Conviction, car à nouveau comme les autres citoyens, les enseignants participent de ce déclin du politique comme espace et dispositifs privilégiés pour négocier des accords, arbitrer des divergences. Quant aux élèves, les enquêtes sur la socialisation politique des jeunes⁶, (concernant en général des élèves âgés de plus de 14 ans) expriment des résultats convergents pour dire une très large gamme d'attitudes et d'engagements, des intérêts pour les questions de société qui sont différents de ceux des générations antérieures mais qui ne sont pas moins vifs, un fort pragmatisme qui traduit le souhait de voir le résultat des actions (rétrécissement du temps ?), le désir de participation immédiate lorsqu'ils appartiennent à une association politique et le refus d'attendre de vieillir pour pouvoir y jouer un rôle, des adhésions plus mobiles, etc. Autant de passion et d'intérêt, de souci et d'émotion que chez les adultes, mais sous des formes quelque peu différentes. Ils rejoignent ces adultes dans l'augmentation des votes de refus et le déclin des votes d'adhésion.

L'éducation politique construit des principes comme celui de l'égalité juridique, de l'égalité digne des personnes, de la justice comme horizon de nos sociétés. Elle est initiation aux cadres de l'action par l'introduction aux droits et obligations, par l'introduction aux formes institutionnelles. Ce qui est important est l'étude des manières dont nos sociétés construisent leurs règles communes, les usages et les significations de ces règles, débattent des questions qui les préoccupent, qui nous préoccupent, nous tous, tous contemporains, au-delà et avec nos différences d'âge. Le politique est aussi le moment de travailler sur la dimension du projet, sur l'action possible avec la prise en considération des contraintes, l'importance du temps contre le développement du présentisme et de la courte durée. Cette éducation porte en elle une vision positive du pouvoir. Ce dernier mot est souvent mal considéré. Or, nous l'avons rappelé, la citoyenneté est pouvoir, la citoyenneté est totalement liée aux pouvoirs dans une société. Enfin, cette éducation demande de prendre en compte les émotions et les passions. Il n'y a

⁶ Par exemple Percheron (1993), Muxel (2001).

pas de réflexion sur le monde social qui n'emporte avec elle une dimension émotionnelle voire passionnelle. L'important est de la mettre à distance, de la raisonner, sans la nier, sans faire croire aux élèves que le monde politique des adultes n'est que raison et argumentation. L'ignorer est non seulement un mensonge que le spectacle de la vie se charge vite de montrer aux élèves, mais une erreur sur le plan de la formation.

Prendre l'univers juridique et l'univers politique comme inspirateurs premiers pour l'éducation à la citoyenneté a deux conséquences principales. L'un et l'autre sont des univers à la fois théorique et pratique ; les références que nous y prenons sont donc des références théoriques et des références pratiques. Les didacticiens y reconnaîtront aisément ce que Jean-Louis Martinand a conceptualisé sous le terme de « pratiques sociales de références » pour marquer le fait que ce qui était enseigné dans l'Ecole provenait aussi de domaines d'activités présents dans la société. Or le droit et la politique sont des pratiques autant, voire plus, que des savoirs. En effet, l'un comme l'autre sont des univers qui s'appuient sur des dispositifs et des institutions et qui aboutissent à des décisions qui ont des effets pour les citoyens. Mais ici comme pour tout ce qui est présent à l'Ecole, ce sont les finalités de formation et d'éducation qui commandent les choix de ce qui est enseigné et mis en pratique, en sachant clairement que l'Ecole n'est ni une institution juridique, ni un espace politique. Quant aux savoirs, ils sont évidemment essentiels. Pour faire face à la critique traditionnelle de formalisme de l'éducation civique, plus encore pour construire une citoyenneté raisonnée, il convient de mettre au premier plan la construction de concepts. C'est notre tâche principale d'enseignants que de mettre les élèves en situation de construire ces outils de pensée que sont les concepts, de développer des capacités d'abstraction. C'est par cette dimension de la formation citoyenne que nous commencerons la présentation de nos deux dernières balises qui concernent plus précisément ce qui est pris en charge dans l'éducation à la citoyenneté.

III. Construire des concepts

Notre balise suivante est plus directement liée aux aspects didactiques de l'éducation à la citoyenneté. Si, en ce qui concerne les objets étudiés, privilégier des études de cas est une nécessité, la connaissance de ces situations singulières⁷ n'est pas le but de l'éducation à la citoyenneté. Nous plaçons ici pour accorder la priorité à la construction de concepts. Si certaines connaissances plus factuelles sont évidemment nécessaires pour s'introduire dans ces univers juridiques et politiques, elles ne sont pas l'axe privilégié d'une formation citoyenne. Les institutions sociales et politiques changent, les dispositifs se modifient, etc. Pour les penser, les construire, les comprendre et les faire vivre, nous mêmes être présents au monde selon quelques références à la citoyenneté, nous avons à être introduits et à maîtriser ces outils que sont les concepts. Notre tâche d'enseignant est de mettre les élèves en situation de construire ces concepts qui leur sont, nous sont nécessaires pour penser le monde et se, nous penser dans le monde, comme co-citoyen.

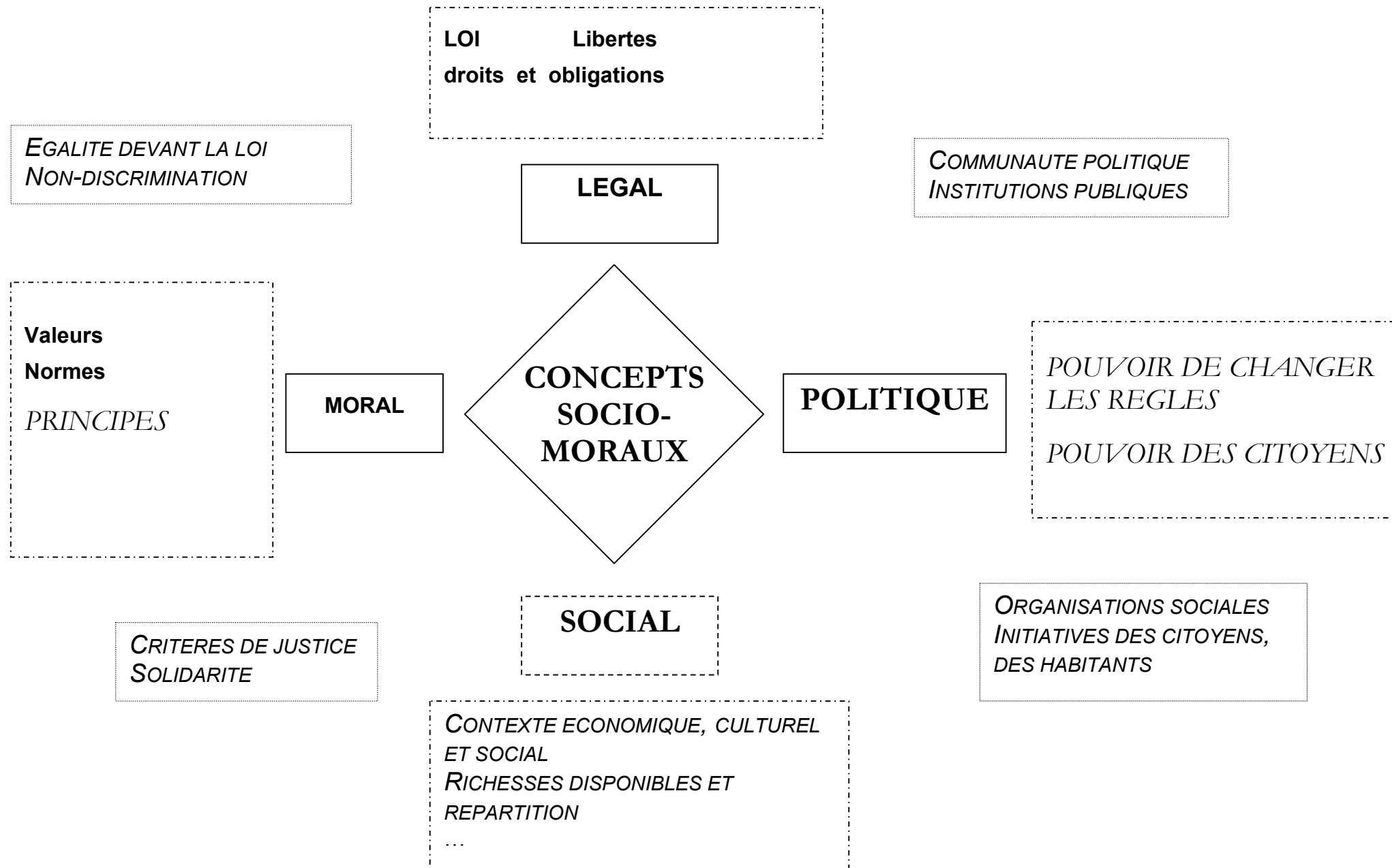
Pour clarifier cette dimension conceptuelle de l'éducation à la citoyenneté, deux références sont utiles. La première emprunte à Vygotski (1985) la distinction entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Ainsi, tous les mots que nous employons pour dire la vie sociale dans ses dimensions juridiques et politiques, pour nous en tenir à ces deux là, sont des mots qui ont des significations

⁷ Nous utilisons volontairement le terme de « situation singulière » pour marquer l'importance d'être au plus près de l'expérience, des expériences et de leur étude. Nous n'employons pas le terme « concret » d'une part parce que nous avons affaire à une croyance pédagogique qui devrait faire l'objet d'une sérieuse critique, d'autre part parce que, in fine, à consulter quelques dictionnaires il est difficile de savoir ce que ce terme recouvre !

différentes selon qu'ils sont employés dans la vie courante ou selon qu'ils sont situés précisément dans l'univers du droit ou des sciences politiques. Les exemples sont aussi nombreux qu'évidents, depuis les mots même de droit et de loi à ceux d'élection, de représentation ou encore justice, égalité, liberté, etc. Notre travail n'est pas d'invalider les significations quotidiennes, mais d'introduire les élèves aux significations et aux usages, que ces concepts ont dans des univers à vocation scientifique⁸, de les mettre en situation de comprendre ces significations et ces usages et d'être capables de les différencier de ce qui se passe dans les univers quotidiens.

La seconde référence prolonge la réflexion proposée par Maria Pagoni-Andréani (1999) sur les concepts socio-moraux. Cette auteure désigne ainsi les concepts liés au développement socio-moral des individus. A la suite de ses travaux, nous proposons un schéma exprimant les quatre dimensions de ces concepts : le légal, l'éthique, le politique et le social.

⁸ Nous ne discutons pas ici de savoir si le droit est une science ou non ! Restons simplement sur deux idées, le droit fait usage de concepts qui alors ont un sens particulier et qui sont destinés à aider à la prise de décision.



Ce schéma marque le fait que construire des concepts dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté implique de faire place à ces quatre dimensions. Chacune demanderait de plus longs développements. Insistons simplement sur la dimension politique qui affirme que nos dispositifs, nos lois, et donc aussi le sens que nous donnons à nos concepts, est sous la responsabilité des citoyens. La dimension politique est celle du changement sous contrôle des citoyens dans le cadre du débat public.

Plusieurs conséquences découlent de ce choix de construire des concepts et la caractérisation que nous avons proposée. La première est leur caractère pluridimensionnel. Ils ne s'enferment pas dans une définition close mais sont à comprendre dans une dynamique, dans la pluralité de leurs significations et de leurs usages. Il est important que les élèves apprennent à reconnaître ces mouvements, à circuler dans cette pluralité. La seconde conséquence réaffirme l'importance des concepts pour construire et penser le réel. Reprenons la formule si banale " les mots ne sont pas les choses " et si oubliée dans les savoirs scolaires où règne un point de vue fortement réaliste où les mots sont les choses. Ainsi, l'égalité, cela n'existe pas ! L'affirmation de l'égalité juridique, plus tard de l'égalité des personnes, établit un point de vue à partir duquel nous pouvons analyser les réalités sociales, entreprendre des actions, mettre en place des institutions et des dispositifs sociaux. Cette affirmation ne procède pas du réel. Elle est un choix quasi-anthropologique affirmé à un certain moment de l'histoire de l'humanité. Notre troisième conséquence, plus directement opératoire, affirme qu'un concept se construit avec son contraire, égalité et inégalité, liberté et contrainte, justice et injustice, etc. Cela est aussi lié au fait, que dans les univers dits scientifiques, les concepts fonctionnent en réseau et jamais de manière solitaire. La quatrième conséquence revient sur la dimension éthique et morale de ces concepts. On peut aussi parler de concepts-valeurs. Ce qui est important est de les considérer d'un point de vue dynamique. Non seulement les mots ne sont pas les choses, mais ce qu'ils portent de valeurs ne se réifie jamais. Ainsi, il est préférable de comprendre la liberté ou l'autonomie comme un mouvement, une dynamique. Nous ne développons pas ici les ravages de certaines compréhensions hasardeuses à nos yeux d'expressions comme l'autonomie des élèves. Cette autonomie n'est pas un état mais un processus, une orientation, un projet, un mouvement de la personne. Le rôle de l'école est alors de favoriser ce mouvement, de le nourrir.

On aura compris que les concepts se construisent toujours en relation et à partir de l'étude de situations sociales vécues par les élèves ou non, réelles ou fictives. Les concepts prennent leur sens par et dans ces situations, les concepts sont ce qui donne sens aux situations. Ils mettent de l'ordre et du sens dans une réalité qui se présente autrement comme quelque chose d'opaque et d'infiniment complexe.

Enfin, pour traiter de manière très brève une question qui revient constamment dans les débats à propos de l'éducation à la citoyenneté, celle de ses modes de présence, nous affirmons simplement la nécessité d'une présence clairement identifiée dans les plans d'étude et autres curriculums. Si nous estimons qu'il y a des savoirs et des compétences⁹ qui relèvent précisément de la citoyenneté, cela implique qu'il y ait, toutes les années du cursus scolaire, un temps réservé pour identifier, expliciter et par là construire ces compétences et savoirs. Cela ne signifie nullement que ce mode de présence serait le seul. Le citoyen est aussi une personne informée des questions qui sont débattues dans la société où il vit et plus largement dans notre monde contemporain. Ces questions ne sont pas disciplinaires, au sens où les savoirs qui sont utiles à leur construction et à leur compréhension ne relèvent pas d'une seule discipline, ou d'une seule science, mais en mobilisent plusieurs. Elles ne sont pas disciplinaires également parce que les décisions prises pour les résoudre ne découlent pas d'un point de vue scientifique mais procèdent d'une décision politique. Par exemple, les scientifiques débattent du

⁹ Voir la construction faite dans le cadre du projet d'Education à la citoyenneté démocratique du Conseil de l'Europe, Audigier (2000).

développement durable, de la violence dans certains quartiers des grandes métropoles ou des recherches sur le génie génétique, mais les décisions qu'il convient de prendre à leur sujet appartiennent au citoyen. Cette nécessité de collaboration entre disciplines désigne un second mode de présence pour l'éducation à la citoyenneté. Le troisième mode concerne la vie scolaire et nous introduit dans notre dernière balise.

IV. Faire place à l'expérience scolaire

Cela est régulièrement rappelé et nous l'avons réaffirmé au début de ce texte, l'expérience scolaire joue un rôle primordial dans l'éducation à la citoyenneté. De nombreux travaux soulignent à quel point cette expérience contribue à construire les conceptions que les élèves ont de la vie sociale, des règles qui président au vivre ensemble, des comportements qu'il convient d'adopter dans telle ou telle circonstance, etc. Sur un autre plan, d'autres travaux insistent, eux aussi de manière convergente, sur l'importance de l'expérience dans la construction des concepts socio-moraux. Ainsi, hélas !, les premiers comme les seconds montrent trop souvent à quel point l'éloignement que la vie scolaire entretient avec les principes que l'école affirme constamment être les siens, joue un rôle négatif dans la formation sociale et éthique des élèves. Nul n'étant parfait, il serait sans doute plus éducatif de travailler sur cette distance que de faire comme si de rien n'était, comme si le monde adulte fonctionnait effectivement selon les principes et les valeurs que ces mêmes adultes veulent enseigner et transmettre. Restant fidèle à ce que nous avons affirmé être la colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté, nous examinons la vie scolaire au regard du droit, et du politique. Des relations entre l'expérience scolaire et l'éducation à la citoyenneté se tissent à travers trois domaines.

A. Libertés et pouvoirs

Quelles libertés les adultes sont-ils disposés à laisser aux élèves ? Dans les lycées et autres établissements du second cycle de l'enseignement secondaire, des libertés sont accordées aux élèves dans le cadre du droit des associations, libertés de réunion, libertés d'expression. Reconnaître des libertés ne préjuge pas de leur usage. Cela dépend d'une part des initiatives des personnes, en l'occurrence des élèves ; cela dépend aussi des attitudes des adultes et intéresse souvent la conception que les enseignants ont de leur métier.

B. Dispositifs et organisation institutionnels

Libertés et pouvoirs interrogent plus directement les dispositifs de dialogue, de régulation, de débat mis en place dans les établissements, depuis ce qui est lié à la régulation de la vie quotidienne au travail sur des aspects plus complexes comme les règlements intérieurs. Ne revenant pas sur une de nos affirmations introductives, nous apportons ici quelques observations et idées qui ne prétendent pas plus que les autres faire le tour de la question. Commençons par une remarque tout à fait triviale, mais qui est récurrente dans les enquêtes, notamment au collège. Elle a trait à la réciprocité, plus exactement à la cohérence entre les paroles, les règles et les comportements. Les élèves demandent ainsi l'égalité de tous, eux-mêmes et les adultes, devant certaines obligations comme le fait d'être à l'heure en cours ou l'interdiction de fumer dans les lieux publics. La relation aux règles et aux lois doit être travaillée dans des moments spécifiques, entre ce qui relève de l'évidence et ce qui relève de principes plus difficiles à accepter, voire d'équilibres entre des valeurs contradictoires. Dans cette perspective, suggérons un travail qui différencie ces règles de manière explicite selon les moments et les lieux : cour de récréation, cantine, salle de classe, couloir, etc. Si l'on va plus avant dans ce qui fait

le cœur et la raison d'être de l'expérience scolaire, la construction, l'enseignement et l'apprentissage de savoirs et de compétences, s'ouvre un domaine beaucoup plus délicat à aborder. Pourtant, toujours en restant sur une question de cohérence, ou au moins de non contradiction entre les valeurs et principes sur lesquels l'Ecole est fondée et qu'elle prétend transmettre, et son fonctionnement, les travaux didactiques soulignent l'importance, pour les élèves, que le contrat de travail soit suffisamment clair notamment en ce qui concerne les conditions et critères d'évaluation. Nous savons combien cette question est difficile à aborder. Toutefois, au-delà même des logiques et conséquences d'un projet d'éducation à la citoyenneté, les enquêtes auprès des élèves témoignent de la pertinence de leur point de vue sur ce qu'ils vivent à l'Ecole et sur l'enseignement. Il serait temps d'arriver à dissocier les personnes et les appréciations, analyses et opinions dont leur travail est l'objet.

Tous ces dispositifs mettent en évidence la position contradictoire des adultes qui doivent à la fois reconnaître que la parole des élèves est une parole vraie, que ces élèves sont sujets pensants et sujets de droits, et qu'eux-mêmes sont là pour aider cette parole à se construire, à s'affirmer. On est bien dans un moment d'éducation. L'école n'est ni une démocratie, ni une petite société politique, mais elle éduque à la démocratie et à la société politique.

C. Le règlement des conflits

Le dernier domaine de vie scolaire important pour l'éducation à la citoyenneté concerne le règlement des conflits. Les occasions et objets de conflits sont nombreux. Ils recouvrent une très vaste gamme de comportements et de réactions qui vont des incivilités aux délits. A nouveau, nous renvoyons aux très nombreuses études sur le sujet pour nous limiter à l'apport du droit. Nous avons déjà retenu certaines exigences liées au droit démocratique dans la manière de traiter et de résoudre les conflits : l'appel à un tiers, on ne peut être à la fois juge et partie ; le débat contradictoire, avec l'établissement des faits sous la recherche de la vérité ; la référence à un texte antérieur au conflit ; le temps nécessaire à l'instruction du dossier, temps qui met de la distance entre le conflit et sa résolution, temps de pacification des émotions. A ces exigences, nous ajoutons l'accès au dossier, la transparence de la procédure, la possibilité de recours. Tout ceci a des conséquences importantes sur les dispositifs et procédures à mettre en place dans les établissements pour résoudre les conflits. Si ces orientations doivent inspirer les pratiques et certains contenus d'éducation à la citoyenneté, il ne s'agit pas de sombrer dans un tout judiciaire, une juridicisation à outrance de notre vie relationnelle. C'est effectivement un danger que la médiation peut contribuer à pallier, mais les principes énoncés précédemment restent des garde-fous indispensables contre l'arbitraire. Le danger de la médiation est de rechercher un accord qui entérine un rapport de force et qui serait alors considéré comme injuste par la plus faible des parties.

La référence à la loi nous demande aussi de considérer que la loi protège, répare et sanctionne. Elle protège les élèves comme les adultes. Mais, à nouveau des élèves interrogés expriment le sentiment que cette protection est trop souvent absente, que certains lieux sont laissés aux rapports de force que les plus grands imposent aux plus faibles. Elle répare, mais à ce propos également les élèves disent souvent qu'il y a oubli de cette dimension du droit. Elle sanctionne ; il semble que très souvent, notre attitude prioritaire relève de la sanction. A nouveau, la référence au droit apporte quelques jalons ; ainsi la sanction doit être proportionnelle et avoir un contenu en rapport avec le délit. En ce domaine, un travail ne devrait pas sanctionner autre chose qu'un manquement au travail ; il est contre-éducatif de donner un travail supplémentaire pour un délit lié à un comportement. A moins que nous ne souhaitions ancrer définitivement le travail, notamment le travail d'intelligence qui est l'ambition de l'école comme une punition !

Mais, tous ces dispositifs, toutes ces références, connus de tous, ne suffisent pas à offrir une éducation à la citoyenneté. Nous y voyons un ensemble de conditions nécessaires mais non suffisantes. Pour qu'éducation il y ait, il faut des moments où ces dispositifs et leur usage soient étudiés, où les principes et valeurs soient identifiés et explicités, où les possibles conflits de normes et de valeurs soient posés et analysés, où les concepts soient énoncés et travaillés. L'expérience ne suffit pas, quelle que soit la qualité de son cadre.

V. Conclusion

Au cours de cette contribution, nous avons posé un certain nombre de balises qui sont autant de conditions et de propositions pour qu'existe effectivement, dans sa rigueur et ses exigences une éducation à la citoyenneté. Nous sommes bien conscients d'avoir esquissé plus un programme idéal que des pratiques et des contenus effectivement présents et mis en œuvre. Notre réflexion devrait se prolonger vers l'étude des relations entre ce que cette éducation à la citoyenneté requiert et la forme scolaire dominante à l'Ecole depuis la fin du XIXème siècle avec la culture qu'elle emporte. Par exemple, les intentions et les projets de plus en plus associés à l'éducation à la citoyenneté, quelles qu'en soient les dénominations précises, se heurtent à la fragmentation du temps scolaire en horaire-discipline, aux conditions de l'évaluation. L'histoire de l'Ecole témoigne de l'extraordinaire résistance de cette forme et de sa capacité à digérer et donc à réduire toute velléité de transformation. Il ne suffit pas de proclamer que l'ECJS n'est pas une discipline pour qu'elle échappe à ce conditionnement majeur. Il est donc nécessaire de prendre ce dernier en compte et de travailler explicitement à l'évolution de cette forme. Dans cette perspective, les balises que nous avons posées pour un parcours rigoureux concernant l'éducation à la citoyenneté sont non seulement des orientations nécessaires pour les contenus, les pratiques didactiques et les dispositifs institutionnels mais également une chance pour l'Ecole, donc pour ses acteurs, d'inventer d'autres modes de travail, d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements scolaires.

Ouvrages cités

- AUDIGIER F., « Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », in *Revue Française de Pédagogie*, n°94, 1991, pages 37-48.
- AUDIGIER F., (a) « L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques », in *L'école du citoyen*, Iregh, n°7, 1999, pages 11-27.
- AUDIGIER F., (b) *L'éducation à la citoyenneté*,. Collection Chercheurs et enseignants, Paris, INRP, 1999.
- AUDIGIER F., *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.
- AUDIGIER F., *Human Rights Education. The School Field, vol XIII*. CD Rom, Ljubljana, 2003, pages 81-107..
- AUDIGIER F. et LAGELEE G., *L'initiation juridique dans l'éducation civique des collèges*, Paris, INRP, 1996.
- AUDIGIER F. et LAGELEE G. (dir.), *Eduquer aux droits de l'homme*, Paris, INRP, 1989.
- CANIVEZ P., *Eduquer le citoyen*, Paris, Hatier, 1990.
- COSTA-LASCOUX J., « L'enfant, citoyen à l'école », in *Revue française de pédagogie*, n°101, 1992, pages 71-78.
- CREMIEUX C., *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros, 1998.
- Droit à l'école (Le), *Cahiers pédagogiques*, n°364, 1998.
- Education à la citoyenneté, *Educations*, n°16, 1998.
- Eduquer à la citoyenneté, *Cahiers Pédagogiques*, n°340, 1996.
- GALICHET F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- LELEUX C., *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*, Paris, coll. 'Humanités', Cerf, 1997.
- Ministère de l'éducation nationale, *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Dossiers d'éducation et de formations, n°88, 1987.
- MUXEL A., *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de SciencePo, 2001.
- PAGONI-ANDREANI M., *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*, Lille, Septentrion, 1999.
- PFANDER-MENY L. et LEBEAU J.-G., *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon, CRDP, 2000.
- PIAGET J., *L'éducation morale à l'école*, Paris, Anthropos, 1997.
- REVAULT D'ALLONES M., *Le dépérissement de la politique, généalogie d'un lieu commun*, Paris, Aubier, 1999.
- ROBERT F., *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF, 1999.
- SCHNAPPER D., et BACHELIER C. (col.), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Folio, Gallimard, 2000.