L'élève, futur citoyen

Introduction

Maroussia Raveaud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/111>
DOI : 10.4000/ries.111
ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007
Pagination : 19-24
ISBN : 978-2-85420-569-5
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maroussia Raveaud, « L'élève, futur citoyen », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 22 juin 2011, consulté le 05 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/111> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.111>

L'élève, futur citoyen

Introduction

Maroussia Raveaud

L'école a pour fonction de transmettre et de construire des savoirs, mais elle a également pour mission de préparer l'adulte de demain à vivre en société, à vivre dans sa société. Outre des savoirs, on lui demande de transmettre des valeurs et des normes de comportement, de créer du lien social et de former des citoyens.

La formation du citoyen est de plus en plus souvent intégrée, sous une appellation ou une autre, dans les missions de l'École. Mais de quelle citoyenneté s'agit-il ? Quelle pertinence garde le concept de citoyenneté dans des sociétés modernes généralement analysées en termes de changement et de mondialisation, dans un contexte de remise en cause du modèle historique de l'État-nation et des formes de citoyenneté qui lui étaient associées, face à l'émergence d'identités plurielles faites d'allégeances multiples ?

Si le mot « citoyen » ne pose guère de problèmes de traduction, il ne revêt pas le même sens suivant les contextes et les acteurs. Ce dossier s'intéresse à la façon de comprendre la notion de citoyenneté et au rôle de l'École dans la formation du citoyen dans divers pays : l'Angleterre, l'Espagne, le Danemark, l'Afrique du Sud, la Suisse, la France et l'Inde. Outre ces contributions nationales, deux articles adoptent un point de vue transversal : François Audigier propose un cadrage des notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, et Stephen Gorard se penche sur des enquêtes internationales interrogeant les élèves sur leurs perceptions de la justice et de l'équité à l'école. Ce numéro n'a pour vocation de présenter l'immense variété des situations existant à travers le monde, et les contraintes de place n'ont pas permis de représenter des contextes aussi divers et passionnants que l'Amérique latine, les États-Unis, les pays de l'ancien bloc soviétique, l'Afrique du Nord, l'Asie, etc. L'optique retenue ici a été plutôt celle des pratiques concrètes, car la citoyenneté ne se transmet pas par le seul discours, et le travail sur les comportements et les valeurs est une entreprise de longue haleine qui prend son sens pour les élèves à partir de ce qu'ils vivent au quotidien. Le défi proposé était donc d'examiner non pas les seuls textes, discours, programmes et autres expressions d'intentions officielles qui font régulièrement l'objet d'analyses, mais le vécu des élèves dans toutes ses dimensions, qu'il s'agisse des enseignements spécifiquement rattachés à l'éducation à la citoyenneté, ou bien des

messages – programmés ou non – véhiculés par la vie quotidienne au sein de la classe et de l'établissement, ou qui parviennent de l'extérieur de l'école.

Il ressort de la collection d'articles présentée ici des débats et enjeux partagés : la mondialisation et les grands défis économiques et sociaux conduisent la plupart des pays à des interrogations et des préoccupations semblables, exprimées par un vocable commun. En même temps, la conception même du « citoyen » est empreinte d'histoire, de traditions politiques et de considérations sociales, et le rôle attendu de l'École est loin de faire l'objet d'un consensus. Autrement dit, si le terme « citoyen » est aisément traduisible, la réalité qu'il recouvre n'a de sens qu'en référence à un contexte social, politique et culturel propre à chaque pays.

QUELLE CITOYENNETÉ ?

Que recouvre la notion de citoyenneté ? Plusieurs contributions renvoient aux droits de l'homme. Cette référence à vocation universelle entre toutefois en tension avec les particularismes nationaux issus du lien historique de la citoyenneté à l'État-nation (Audigier). Ces particularismes se reflètent dans la grande diversité des entrées par lesquelles la citoyenneté est abordée par les auteurs.

On n'est pas surpris de constater que le contexte historique, social et économique est déterminant, ainsi qu'en témoignent la jeune démocratie indienne, l'Afrique du Sud post-apartheid en quête de « réconciliation », le Danemark marqué par l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement nationaliste néo-conservateur, ou encore l'Angleterre, toujours sous le choc des attentats de juillet 2005 commis par des ressortissants britanniques. Ainsi, les droits socio-économiques ou l'éducation à la santé sont plus fortement mis en avant dans les pays du Sud que dans les démocraties occidentales, et l'article sud-africain souligne l'hypocrisie des grands discours éducatifs face à la pauvreté et à la faim. Plus fondamentalement, au-delà des situations particulières conduisant à privilégier certaines dimensions de la citoyenneté, les textes réunis ici donnent à voir un concept à géométrie variable et aux facettes diverses. Alors que l'égalité des sexes apparaît comme une préoccupation centrale dans certains pays, elle n'est pas évoquée ailleurs. Au fil du dossier, les auteurs évoquent des dimensions de l'éducation à la citoyenneté aussi diverses que la protection de l'environnement, la pluralité des modèles familiaux, le respect du drapeau, la participation des élèves dans les processus de décision, le canon littéraire, etc. La diversité des conceptions de la notion même de citoyenneté se traduit par le fait qu'aucune dimension de la citoyenneté n'est présente dans tous les textes, pas même la dimension « politique », absente de la contribution espagnole, et en note seulement pour le Danemark – ce qui ne signifie évidemment pas que la connaissance du fonctionnement des principales institutions démocratiques n'entre pas dans les apprentissages programmés. On peine toutefois à cerner un noyau de contenus sur lequel chaque pays s'accorderait.

Un deuxième exemple des conceptions diverses présentes dans le dossier tient au niveau de réalisation de la citoyenneté : se conçoit-elle nécessairement en référence à un État ? Quelles autres entités, géographiques ou non, sont pertinentes ? Le nouveau gouvernement danois est le seul qui postule un lien évident, non problématique, entre citoyenneté et appartenance nationale. Les autres contributions évoquent différentes échelles partant de la communauté locale pour passer par des niveaux intermédiaires (canton, commune, région) jusqu'à des entités supranationales comme l'Europe ou même l'humanité. Alors que l'appartenance locale est parfois mise en avant comme un niveau privilégié de réalisation de la citoyenneté, la dimension nationale apparaît plus problématique. En Afrique du Sud, le projet politique et social de réconciliation soulève des débats sur les moyens de forger un sens de l'unité, par exemple la promotion de symboles tels que le drapeau et l'hymne national. La contribution française rappelle pour sa part combien la citoyenneté s'est construite en référence à la nation, mais témoigne du caractère désormais débattu de cette référence, au risque de perdre le ressort de solidarité qui constituait historiquement le socle du sentiment d'appartenance et du projet républicain. La solution espagnole consiste à dissocier la citoyenneté de son niveau de réalisation pour la définir comme un ensemble de comportements, de valeurs et d'attitudes sans entité géographique précise de référence. L'article n'aborde à aucun moment la question du lien entre État et communautés autonomes, ce qui ne manquera pas de surprendre le lecteur français.

LA CITOYENNETÉ DANS ET PAR L'ÉCOLE

La citoyenneté constitue déjà en soi un concept complexe et sujet à débats. Sa mise en œuvre à l'école soulève à son tour une nouvelle série d'interrogations, à commencer par celle de savoir dans quelle mesure l'École porte la responsabilité de la formation du citoyen. Les textes s'accordent largement à faire de l'institution scolaire un acteur majeur en la matière, mais rappellent aussi qu'elle est loin de se trouver en situation de monopole en soulignant le rôle d'autres acteurs tels que les ONG, les médias, les grands intérêts commerciaux, la communauté locale, les parents, etc.

Bien que la formation du citoyen revienne aujourd'hui très largement – mais non exclusivement – à l'École, ses modalités, sa visibilité et son investissement idéologique sont très variables. Le dossier inclut des pays où la formation du citoyen fait historiquement partie intégrante des missions de l'École (France, Danemark, Suisse), des démocraties anciennes où la mission de l'École a longtemps été formulée hors de toute référence à la citoyenneté (Angleterre), ou encore des jeunes démocraties où l'École est officiellement investie de la mission d'œuvrer au changement de la société (Inde, Afrique du Sud). De même que la

place de la formation du citoyen dans les missions de l'École varie, sa mise en œuvre revêt une multitude de formes suivant les pays. Ici, elle donne lieu à une discipline à part entière (France, canton de Genève, Espagne depuis 2006) ; ailleurs, elle est prise en charge par d'autres matières telles que les sciences humaines (Afrique du Sud), l'histoire et la géographie (cantons alémaniques de Suisse), à travers tout le curriculum (Inde) ou formulée comme objectif transversal (Espagne avant 2006) ; elle peut aussi être comprise comme une expérience concrète de la démocratie participative (Danemark) ou comme une combinaison de ces différentes modalités laissée à l'initiative de l'établissement (Angleterre). Un même objectif, tel que la connaissance du fonctionnement du parlement, peut passer par un cours spécifique d'éducation à la citoyenneté, par un cours de sciences sociales, un dispositif ponctuel tel qu'une simulation d'élection dans l'établissement ou un parlement des jeunes organisé à plus grande échelle¹.

Comprendre le fonctionnement du parlement relève essentiellement de connaissances et de savoirs. Or une spécificité de la formation du citoyen est qu'elle est généralement conçue aujourd'hui comme un projet largement non cognitif et non pas comme une simple instruction, comme cela a pu être le cas par le passé. Outre les connaissances requises interviennent des comportements, capacités, attitudes et valeurs. Cette exigence a conduit plusieurs pays à innover par rapport aux formes scolaires habituelles et à mettre en place des instances de participation des élèves à la vie de l'établissement tels que les conseils d'élèves qui font l'objet du texte suisse. D'où des questions théoriques et pratiques : lorsque les élèves prennent part à des instances de participation à la prise de décision, est-ce en tant que citoyens à part entière, ou comme apprentis-citoyens qui, du fait de leur minorité juridique, ne peuvent prétendre à l'intégralité des droits et des obligations du citoyen ? La question de la participation est abordée à plusieurs reprises, parfois pour noter son caractère de vœu pieu (Inde) et pour déplorer sa faiblesse. Il est intéressant de constater que les auteurs des pays où les instances de participation sont peu développées les mettent en avant comme moyen privilégié pour aller au-delà de la simple rhétorique (Espagne). Toutefois, les auteurs qui ont observé le fonctionnement de conseils d'élèves (Suisse, France) aboutissent à un constat moins optimiste : selon eux, ces instances tendent à être réduites à un rôle consultatif, redéfinies comme simple lieu d'expression, ou détournées vers des finalités de maintien de l'ordre.

Il s'agit là d'un des nombreux décalages soulevés par les auteurs : décalages entre vertus affichées et réalités sociales faites d'inégalités et de discriminations, entre les textes et leur mise en application, entre les intentions du législateur et les moyens mis à disposition des établissements, entre le rôle attendu des enseignants et la formation qui leur est dispensée, entre les objectifs formulés et le

1. Cette grande variété a conduit à des travaux de synthèse, menés notamment à l'échelle européenne, pour identifier les pratiques et les obligations légales dans chaque pays (voir l'article de références bibliographiques proposé en fin de dossier).

vécu des élèves. De ce fait, les élèves font au quotidien l'expérience d'incohérences dans les valeurs annoncées et les comportements rencontrés de fait.

DÉFINIR UN CITOYEN « IDÉAL »

Une source de décalages, de tensions et de contradictions au sein des objectifs assignés à l'éducation à la citoyenneté tient à l'articulation d'objectifs de nature différente (Audigier). L'éducation à la citoyenneté recouvre des domaines divers, mettant en tension un pôle politique et un pôle moral. Elle peut œuvrer au changement – tel est le sens des dispositifs de participation active à la vie démocratique – ou tendre à pérenniser des règles, des codes de comportement, voire des hiérarchies préexistantes. Notons encore les valeurs, évoquées par tous les auteurs comme un élément fondamental de la citoyenneté, mais sans qu'un consensus s'établisse sur leur contenu : seront-elles humanistes, patriotes, multiculturelles, etc. ? La diversité, par exemple, fait l'objet de discours opposés allant de la réhabilitation de la « danitude » dans une « guerre culturelle » contre l'élément immigré (Danemark) au respect et à la valorisation de la diversité (Inde, Angleterre). Un même discours de respect de la diversité peut aussi être mis en avant moins pour valoriser le caractère pluriel de la société que pour réaffirmer l'égalité comme valeur première (France). Outre le problème du contenu des valeurs se pose celui de leur détermination : les valeurs doivent-elles être « transmises » aux élèves, ou est-ce à eux de déterminer leurs propres valeurs ? L'article indien offre un exemple significatif des tensions en la matière, parlant à la fois de valeurs « inculquées » et du nécessaire exercice de « clarification des valeurs » par lequel chaque élève identifie celles auquel il adhère.

Au fond, c'est bien la définition même du citoyen « idéal » qui est en cause. La question de la définition est récurrente en Angleterre, où la citoyenneté n'a fait qu'une apparition récente dans la sphère de l'école, et où un effort essentiel de la part des chercheurs et des instances officielles consiste depuis une dizaine d'années à tenter d'en définir les contours et de clarifier le concept. Les textes anglais accompagnent souvent les termes « citoyen » et « citoyenneté » d'une série d'adjectifs – informé, réfléchi, responsable, actif –, suggérant par là que ces termes ne sont pas investis d'un contenu assez fort pour être porteurs de sens isolément. Dans la tradition française, danoise ou suisse, au contraire, ils sont très profondément enracinés, investis d'idéaux politiques et sociaux, et se suffisent à eux-mêmes.

Les contributions de ce dossier dressent un portrait, implicite ou explicite, de ce que devrait être le citoyen dans leur contexte. Il sera nationaliste pour le gouvernement danois actuel, actif et responsable en Angleterre et en Inde, il aura un sens aigu de la communauté dans le projet traditionnel danois, en Suisse et en Angleterre, mais s'identifiera à ses co-citoyens en faisant abstraction des particularités individuelles ou collectives en France. Il sera chrétien dans le Danemark actuel, valorisera les religions diverses en Angleterre, les

acceptera en Inde, les empêchera de créer des divisions en France. Qui est le « citoyen » ? Suivant les pays, différentes facettes de l'individu sont prises en compte comme dimensions légitimes de l'action de l'école sur le futur citoyen. Ainsi, si les instituteurs français n'évoquent les différences de pays d'origine, de religion, de classe sociale ou de sexe, ce n'est que pour mieux les « surmonter ». À l'inverse, la reconnaissance et l'égale dignité des différences ethniques, sociales, religieuses et culturelles sont au cœur même du projet citoyen en Afrique du Sud, en Inde, et dans une moindre mesure en Angleterre. L'article comparatif de Stephen Gorard apporte un éclairage sur les dimensions que les élèves eux-mêmes perçoivent comme étant prises en compte à l'école et influençant potentiellement la façon dont ils sont traités.

Ce dossier offre plusieurs lectures possibles, dont une en termes d'optimisme et de désenchantement. En premier lieu, l'éducation à la citoyenneté est justifiée par des motivations souvent négatives : montée des incivilités, recul de la participation électorale, risques perçus de la mondialisation, divisions sociales, immigration, terrorisme, etc. Ensuite, les auteurs s'accordent à souligner les insuffisances dans sa mise en œuvre à l'école, notant en particulier une tendance à détourner ou à restreindre la mission qui, selon eux, devrait être celle de l'éducation à la citoyenneté. Ici des évolutions sociales et économiques plus larges se répercutent à l'école sous forme d'inégalités et de discriminations, là un discours de « prévention » conduit à suspendre des droits acquis au nom de la discipline et de l'ordre. Le Danemark offre, pour sa part, l'exemple d'une citoyenneté comme « champ de bataille ou terrain de rencontre », où la conception traditionnelle en termes de participation démocratique et locale entre en collision avec des objectifs nouveaux consistant à faire intérioriser aux élèves des valeurs prédéfinies constitutives, selon le gouvernement actuel, d'une culture nationale menacée. Dans plusieurs autres pays, les auteurs soulignent des pratiques scolaires qui conduisent à éviter les zones de danger – les conflits, les divisions entre enfants, la politique – et une éducation à la citoyenneté qui manque de ce fait l'essentiel de son but en se réduisant au « vivre ensemble ». L'éducation à la citoyenneté serait-elle une mission vouée à engendrer un perpétuel sentiment de décalage, soit parce que la lutte pour des droits plus fondamentaux encore lui donne un caractère de « luxe » (non prioritaire), soit à l'inverse parce que les droits du citoyen sont suffisamment enracinés pour que leur défense ne mobilise pas les énergies ?

La contribution indienne offre un contraste au désenchantement dominant. Elle rappelle que c'est en fin de compte vers les élèves eux-mêmes qu'il convient de se tourner pour voir s'esquisser les citoyens de demain, car c'est dans leur appropriation des outils et des idéaux de démocratie et de justice que réside le renouveau de leur société.