

L'ECOLE, LES ELEVES ET LE POLITIQUE

QUELS APPRENTISSAGES POUR QUELLE CITOYENNETE ?

1	LES CONCEPTS ET NOTIONS EN JEU	3
1.1	LA CONDITION POLITIQUE DE L'EXISTENCE HUMAINE	3
1.2	LA CITOYENNETÉ : STATUT OU ENGAGEMENT ?.....	4
1.2.1	<i>Les institutions</i>	4
1.2.2	<i>Territoire et critères d'appartenance</i>	5
1.2.3	<i>L'engagement dans l'action.....</i>	6
1.2.4	<i>Les lieux d'intersections.....</i>	6
1.2.5	<i>La dimension culturelle des procédures.....</i>	8
1.3	EDUCATION ET POLITIQUE	9
1.3.1	<i>L'ecole, soumise au politique ?.....</i>	9
1.3.2	<i>La responsabilité de l'adulte.....</i>	10
1.3.3	<i>L'éducation, garantie de la survie de la démocratie.....</i>	11
1.3.4	<i>L'ecole, propédeutique à la citoyenneté</i>	12
2	APPRENTISSAGE DE LA "CITOYENNETÉ CRITIQUE".....	13
2.1	LES COMPÉTENCES DU CITOYEN	13
2.2	LES NIVEAUX D'INTERVENTION DANS LE CADRE SCOLAIRE	14
2.2.1	<i>La place de la parole de l'élève</i>	14
2.2.2	<i>Analyse pragmatique et énonciative des documents</i>	15
2.2.3	<i>Education au choix et procédures d'évaluation.....</i>	16
2.3	METTRE EN PLACE DES ESPACES PUBLICS DE DISCUSSION	16
2.3.1	<i>Dans les classes.....</i>	16
2.3.2	<i>Jeu de rôles</i>	16
2.3.3	<i>Les six chapeaux à penser.....</i>	17
2.3.4	<i>Socrates for Children</i>	18
2.4	APPORTER DES CONNAISSANCES.....	18
2.5	DE LA PAROLE À L'ACTION: FAIRE ÉVOLUER LA RÈGLE	18
3	BIBLIOGRAPHIE	19

L'éducation à la citoyenneté est-elle une mode qui envahit tout à coup les programmes scolaires dans le système éducatif français ?

Depuis la publication du *Nouveau Contrat pour l'École* en 1994 et de la circulaire de 1997 définissant les '*missions des professeurs enseignant en collèges, lycées et lycées professionnels*', un certain nombre d'articles dans les ouvrages spécialisés voient dans les préoccupations ministérielles actuelles d'éducation à la citoyenneté une réaction nécessaire à l'augmentation de la violence dans les établissements scolaires.

Contrairement à cette vue, nous allons proposer ici une interprétation pro-active de l'éducation à la citoyenneté correspondant à une définition du rôle de l'école dans une démocratie.

En effet, si la médiatisation des actes de violence commis dans les établissements scolaires est beaucoup plus importante aujourd'hui qu'elle pouvait l'être il y a 30, 50 ou 100 ans, cela ne veut certes pas dire que la violence vient seulement d'entrer à l'école à notre époque.

Il serait facile de citer des exemples pour démontrer le contraire : la violence à l'école, comme méthode éducative ou comme moyen de persuasion utilisé par le plus fort envers le plus faible, était la règle dans bien des établissements jusque dans les années cinquante; c'était la méthode punitive, qui devait permettre l'apprentissage de la vertu en inculquant la peur du châtimeant : violence verbale, punitions par privation ou réclusion, châtimeants corporels. Ce type de violence avait un caractère occasionnel, car elle intervenait en réaction à des "fautes" commises... Elle avait en outre la spécificité d'être l'apanage de l'autorité établie et s'exerçait en toute impunité.

D'un autre type, structurel, institutionnel et permanent, était la pratique du *fagging* et du *bullying* dans les *public schools*¹ britanniques. Ce mode d'organisation sociale de l'environnement scolaire, qui reposait sur l'oppression des plus petits par les plus grands, était considéré comme une manière normale et salutaire d'apprendre aux enfants à devenir de "vrais hommes", en leur fortifiant le caractère, en leur apprenant à surmonter en silence la douleur et l'humiliation. Cette éducation, croyait-on, les rendrait infiniment plus aptes à diriger, à commander leurs semblables, à l'âge adulte.

S'inscrivant dans une logique similaire, mais avec une valeur non pas tant éducative que symbolique et rituelle, et donc temporaire, on trouve le bizutage, qui était considéré dans bien des grandes écoles et universités comme une initiation nécessaire, un rite de passage obligatoire vers le statut d'adulte.

Beaucoup plus universellement humaine –et relativement banale– est la pratique de l'intimidation et de la coercition, l'utilisation de la force comme moyen d'atteindre ses fins. Les pratiques violentes n'étaient pas non plus absentes des cours de récréation de nos grands parents.

La barbarie est bien au coeur de chaque être humain et il est naïf de s'étonner qu'elle surgisse lorsque les conditions lui sont favorables. La civilisation est précisément le nom que l'on donne à l'ensemble des éléments qui constituent la seule barrière que nous pouvons lui opposer et l'éducation est précisément un moyen d'assurer la victoire de la civilisation sur la barbarie ; tout en sachant qu'il s'agit là d'un combat de tous les instants, sans cesse recommencé, tout comme le flux de l'humanité est lui-même sans cesse renouvelé.

D'un point de vue stratégique, si l'on situe l'apprentissage de la citoyenneté dans le paradigme des réponses à donner à des attitudes de violence ou d'agressivité, ou dans celui, voisin, des remédiations à apporter aux "maux de la société actuelle", on se fourvoie complètement... Considérer l'apprentissage de la citoyenneté comme une remédiation, c'est se placer dans une attitude "réactive" qui, bien que relativement courante dans les pratiques pédagogiques, sociales et politiques de notre pays, ne peut pas donner à l'action entreprise la qualité de conviction que donne une attitude 'pro-active' ou volontaire.

¹ Les *Public Schools* sont en fait des écoles privées, où les coûts d'inscription sont très élevés, d'où sont issus environ 85% des cadres supérieurs.

Essayons plutôt de regarder l'apprentissage de la citoyenneté comme une démarche "pro-active", ancrée dans ce que Paul Ricoeur (1995) considère comme " *la présupposition politique de tout projet éducatif*" et d'y voir l'effet d'une volonté de développer des savoirs et des savoir faire qui permettront à nos jeunes d'être, d'une certaine manière, *maîtres de leur destin*, et les engageront à participer à la survie de l'état démocratique.

1 Les concepts et notions en jeu

Nous allons considérer les concepts de *politique*, *citoyenneté*, *citoyen* et *démocratie* ; quatre concepts qui ne peuvent exister l'un sans l'autre, et qui constituent donc en fait un " *cadre conceptuel* ", dont il nous faudra tenter d'explicitier la nature des liens internes.

1.1 La condition politique de l'existence humaine²

Il convient de distinguer d'emblée *la politique* et *le politique*. Pour ce faire, nous reprendrons l'expression de P. Ricoeur :

"... brièvement, la politique consiste dans la compétition réglée ayant pour enjeu le pouvoir, sa conquête, son exercice, sa conservation". (P.Ricoeur, 1985, 1995, p.)

Tandis que *le politique* désigne

"... la condition politique de l'existence humaine.

Par condition politique, j'entends non seulement le simple fait de vivre sous les lois d'un état, mais la signification attachée à ce fait,..." (P. Ricoeur, 1985, 1995, p.)

Le *politique*, 'condition politique de l'existence humaine' désigne donc un lieu, à la fois symbolique et réel, où les êtres et les objets sont considérés sous un angle public. Ce lieu existe de par la nécessité qu'ont les hommes de vivre ensemble et de le besoin qui en découle d'organiser les modalités de leur cohabitation.

Si l'on considère, comme Hobbes, que l'état de nature est caractérisé par la violence, le statut civil, conséquence de l'organisation en Etat, est la garantie de sa survie : l'humanité de l'homme serait le produit de sa condition politique. Pour P. Ricoeur, dans l'état de nature, l'homme se différencie déjà des autres créatures par les 'capacités' dont il est porteur.

"J'aime insister sur ce thème anthropologique de l'homme capable : capable de parler, capable d'agir, capable de rassembler sa vie dans des récits, capable d'assumer les conséquences de ses actes, de se laisser les imputer à lui-même comme en étant le véritable auteur." (P. Ricoeur, 1995, p.)

Or, pour se réaliser, l'homme capable a besoin du politique car l'homme capable ne peut se réaliser que dans le cadre des institutions.

"[...] le politique constitue le milieu par excellence d'accomplissement des potentialités humaines." (P.Ricoeur, 1985, 1995, p.)

"[...] Ces capacités sont certes en tant que telles dignes d'estime et de respect. Mais ce n'est que leur accomplissement qui fait de l'homme un être effectivement agissant et souffrant. Or parmi les conditions d'effectuation de chacune des capacités citées à l'instant se rencontre à chaque fois ce qu'on peut appeler au sens large, des institutions." (P. Ricoeur, 1995)

² P. Ricoeur (1995) *Entretien et Post-Scriptum* in Les Philosophes et l'Éducation. Paris: PUF

1.2 La Citoyenneté : Statut ou Engagement ?

1.2.1 Les institutions

Toujours en suivant P. Ricoeur, pour passer du possible à l'existant, l'homme se doit d'effectuer les potentialités qui sont en lui ; or, l'effectuation n'est possible que grâce à l'existence d'institutions qui garantissent l'espace de vie de chacun, l'espace d'épanouissement des individus.

Les différentes institutions de la *condition politique* appartiennent aux domaines du verbal (la parole), du procédural (l'action) et du symbolique (la signification). La première de ces institutions, c'est la *langue* – c'est à dire le langage [capacité humaine] effectué, le langage dans sa dimension sociale, compréhensible, partageable ; en d'autres termes, et d'une manière générale : *les langues naturelles*.

"C'est sur la base de l'institution des langues naturelles que les humains échangent leurs messages verbaux. La reconnaissance des règles communes qui distinguent une langue d'une autre constitue le premier acte prépolitique, dans la mesure où elle ne se réduit pas à la seule adoption par tous des mêmes règles, mais comporte la confiance que chacun met dans la règle de sincérité sans laquelle l'échange linguistique serait impossible. Cette confiance établit le discours public sur une base fiduciaire, laquelle dépasse la simple relation interpersonnelle et constitue la condition institutionnelle de tout échange effectif. Appeler prépolitique l'institution fiduciaire du langage, c'est être prêt à découvrir que la perversion du politique ne va pas sans perversion du langage, par voie de la séduction et de l'intimidation et d'une élévation du mensonge lui-même au rang d'institution." (P. Ricoeur, 1995, p.)

La mise en mots et les interactions verbales constituent donc une condition première du passage du 'potentiel humain' à 'l'humainement possible'.

On peut dire alors que les êtres feront passer les objets du domaine privé au domaine politique en les faisant entrer dans le 'domaine public de discussion'.

Eclairons cette remarque d'un exemple emprunté à l'actualité récente : prenons comme "objet" les phénomènes de mondialisation ; on peut dire aujourd'hui que les phénomènes de mondialisation sont en train d'entrer dans le domaine *du politique*. Ce qui s'est passé à Seattle et à Davos témoigne bien, en effet, d'une tentative des citoyens de faire entrer l'objet 'mondialisation' dans un 'espace public de discussion' (P. Ricoeur, 1995). Un débat s'est engagé, dans la rue, dans les médias, sur Internet, qui permet d'interroger les valeurs sur lesquelles cette mondialisation devrait s'effectuer, les objets sur lesquels elle pourrait s'appliquer et les modalités de prises de décisions qu'elle devrait mettre en oeuvre ; la manifestation 'sauvage' ferait partie, à ce stade, des figures de rhétorique possibles... en attendant que se construise ce que J. Dudley *et al* (1999) appellent la 'critical citizenship literacy', ou la capacité à penser et à s'exprimer de manière critique, attributs de la citoyenneté nécessaires au fonctionnement d'une démocratie.

Une question corollaire sera d'identifier précisément ce qui fait éminemment partie du domaine privé et ne peut donc pas entrer dans le *domaine public de discussion* sans que cette transgression constitue un viol de l'intégrité des personnes.

La deuxième institution sera *la cité*, ou *l'état* ; c'est à dire à la fois l'organisation des activités humaines sur un territoire donné et ce territoire lui-même. Le tracé des limites d'application d'un même type d'organisation, ainsi que les conditions d'entrée et de sortie du territoire ainsi délimité constituent un enjeu crucial pour l'effectuation des potentialités humaines de chaque personne et pour la nature de l'institution elle-même. C'est ainsi que selon le territoire où il lui est donné de naître, l'individu sera *sujet* d'un régime autoritaire ou *citoyen* d'une démocratie.

Selon F. Galichet, dont nous reprenons volontiers la définition ici, ce qui fait la différence essentielle entre le *sujet* et le *citoyen*, c'est que ce dernier pourra, à son tour, devenir *gouvernant*.

"Le principe de la démocratie est l'idée que le citoyen n'est pas seulement un gouverné. Mais aussi un gouvernant en puissance." F. Galichet, 1998, p.)

Dans la suite de notre exposé, nous allons considérer une seule catégorie d'organisation du politique : celle de la démocratie et nous allons lier de manière indissociable le statut de citoyen à

l'existence de la *démocratie*. Nous affirmons que les deux termes se définissent et se garantissent mutuellement. Nous déterminerons ensuite les attributs du concept de *citoyenneté* à l'intérieur de ce cadre structurel.

1.2.2 Territoire et critères d'appartenance

La deuxième caractéristique du *politique* est donc de nature spatiale. Défini comme '*le milieu par excellence d'accomplissement des potentialités humaines*', le *politique* pourrait sembler une notion purement théorique et abstraite ; or, cette *condition politique* est obligatoirement *située*, c'est à dire ancrée dans une limite territoriale : en conséquence, on ne peut être '*citoyen*' dans l'absolu, on est, toujours, "citoyen de quelque part" –que ce soit '*citoyen de la commune libre de Pimlico*', '*citoyen du Canada*' ou même '*citoyen du monde*'. En accédant au *politique*, l'adulte reconnaît cette limite territoriale et concrétise son appartenance à un ensemble de personnes qui partage cette même caractéristique. C'est l'appartenance à cet ensemble que l'on identifie par le terme de *citoyenneté*. Au niveau de l'état, la *citoyenneté* est un statut légal, une étiquette, qui permet d'identifier l'appartenance à l'ensemble des personnes qui partagent les mêmes droits et les mêmes devoirs.

La *citoyenneté* n'est pas un attribut naturel et invariant de la personne, car les adultes peuvent, s'ils le souhaitent, et sous certaines conditions, demander à changer d'appartenance et à être admis dans un autre ensemble politique, à l'intérieur d'une autre limite territoriale.

La volonté des futurs citoyens d'un état potentiel ou virtuel peut même contribuer à construire l'espace territorial à l'intérieur duquel ils veulent établir la *condition politique* qui garantira les valeurs qui leur semblent prioritaires. C'est ce qu'ont fait les *Pilgrim Fathers* émigrant vers le nouveau monde au début du 17^{ème} siècle.

Il s'ensuit que pour comprendre la nature de la condition politique, il faut nécessairement étudier les critères qui déterminent la *citoyenneté* à l'intérieur d'un territoire donné. Les critères qui autorisent à porter le titre de *citoyen* sont en effet le reflet des *valeurs* considérées comme fondatrices de l'organisation politique ; elles varient d'un état à un autre. Pour déterminer la *citoyenneté* d'origine d'un individu, certains états adoptent la loi du sol, d'autres la loi de l'hérédité ; par ailleurs, une bonne connaissance de la ou de l'une des langue(s) officielle(s) du pays semble être une constante parmi les exigences multiples pour accéder à une *citoyenneté* d'adoption. L'importance attachée à la langue est révélatrice du fait que langue et culture sont intimement liées et que la bonne connaissance de l'une présuppose une assez bonne connaissance de l'autre.

Il faut remarquer que comme toute loi, la loi sur la *citoyenneté* peut être modifiée par un vote parlementaire, illustrant d'une part le fait que dans une démocratie, le citoyen peut être tour à tour gouverné et gouvernant - et donc capable de contribuer à une modification des lois - et d'autre part la notion que les attributs de la *citoyenneté* ne sont pas figés de manière immuable, mais peuvent devenir objet de *débat* parmi les citoyens. Ce que Mc Laughlin exprimait en 1992 :

*"Central to such a maximal understanding is that citizenship is 'a matter for continuing debate and redefinition'"*³ (Mc Laughlin, 1992, p.236)

Le concept de '*citoyenneté*' n'est donc pas figé dans une acception statique ; il appartient, de manière dynamique, à la construction même du domaine politique par les adultes, qui ont en charge son effectuation.

Par exemple, ici, aujourd'hui, le questionnement généralisé de ce qui peut constituer la *citoyenneté européenne* montre que l'on veut donner à la construction de l'Europe une *dimension politique* qui assure à l'espace européen une signification toute autre que celle d'un *grand marché économique*. La question de la *citoyenneté européenne* est entrée dans le *domaine public de discussion*.

³ " Au centre de cette définition maximaliste est le fait que la *citoyenneté* est un objet de débat et de redéfinition continuel. " (ma traduction)

La recherche explicite de la *signification* de cette *condition politique* dans le cadre de l'Europe et les groupes de travail multinationaux qui se réunissent autour de la problématique de la citoyenneté européenne entrent dans le cadre de nombreux 'projets éducatifs communs' soutenus par la Commission Européenne dans les programmes Socrates, par exemple.

1.2.3 L'engagement dans l'action

Plutôt qu'un statut, la citoyenneté ne serait-elle donc pas une attitude, une pratique, une 'manière d'être au monde'? En fait, selon P. Ricoeur, c'est l'engagement dans l'action dans la communauté politique qui crée le citoyen :

"Dire que l'homme capable 'précède' l'homme politique, c'est faire place à des droits qui seraient des droits de l'homme et non pas seulement du citoyen, membre d'un Etat déjà là; mais dire que ce sont seulement des capacités qui précèdent l'accès à la cité, c'est accorder que la participation à la vie de l'état est nécessaire à l'effectuation de ce qui mérite d'être appelé, avec Kant, disposition à l'humanité." (P. Ricoeur, 1995, p.)

De même pour Davidson (1994), la citoyenneté se définit par l'action dans la cité :

"... to reiterate Davidson's argument, 'citizenship is a practice rather than a status'. We share his position that the citizen comes to 'belong' through reflective participation. [...] Citizenship can be demonstrated, therefore, to be neither neutral nor static, but situated, dynamic, and moreover, constituted through lived experience and human agency."⁴ (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436 & 437)

"Davidson is advocating a citizenship which is procedural and rights-based rather than cultural –in other words, that a citizen is not required to conform to some single notion of national identity or even a range of national identities. A citizen does not have to be, or become part of the national family in order to be a citizen. He argues that it is through shared democratic practice that some sense of cohesion –'belonging'- may be achieved. It is practice that constitutes democracy- '... democracy is a creation, not a condition' (Davidson, 1994, p. 122) and hence, similarly, citizenship is a practice, rather than a status. Participation, deliberation, debate, decision-making and engaging with other citizens are in themselves educative practices. Thus, it is participation - in civil society, in the political domain, with the practice of citizenship - that reflexively engenders the 'belonging', the social solidarity that constitutes citizenship."⁵ (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 430)

1.2.4 Les lieux d'intersections

Les questions d'appartenance se posent également lorsque de nouveaux états sollicitent leur entrée dans l'Union Européenne et obligent à considérer de près le tracé de la *limite*, de la *ligne de partage* qui détermine les territoires à l'intérieur desquels les habitants seront des *citoyens européens*.

A ce propos, nous allons opposer, avec Davidson (1996), deux conceptions de la citoyenneté : une conception *exclusive* et une conception *inclusive*.

⁴ "... pour réitérer la démonstration de Davidson, 'la citoyenneté est une pratique plutôt qu'un statut'. Nous partageons son postulat que 'c'est à travers la participation réflexive que le citoyen finira par appartenir. [...] On peut donc montrer que la citoyenneté n'est ni neutre ni statique, mais située, dynamique et qu'elle se construit en outre à partir de l'expérience vécue et des interventions humaines. " (ma traduction)

⁵ "Davidson argumente en faveur d'une citoyenneté ancrée dans l'action et le droit, plutôt que dans la culture – en d'autres termes, il dit qu'un citoyen n'est pas obligé de se conformer à une notion unique d'identité nationale, ni même à une gamme d'identités nationales. Un citoyen n'a pas à être ou à devenir membre de la famille nationale afin d'être un citoyen. Il démontre que c'est par l'intermédiaire de pratiques démocratiques partagées qu'un certain sens de cohésion - d'appartenance - peut être atteint. C'est la pratique qui constitue la démocratie. '... la démocratie est une création, pas une condition' (Davidson, 1994, p.122) et donc, parallèlement, la citoyenneté est une pratique plutôt qu'un statut. La participation, la délibération, la prise de décisions et l'engagement dans l'action aux côtés d'autres citoyens, sont en elles-mêmes des pratiques éducatives. Ainsi, c'est la participation –dans la société civile, dans le domaine politique, et la pratique de la citoyenneté – qui, d'une manière réflexive engendrent cette appartenance, cette solidarité sociale qui constitue la citoyenneté." (ma traduction)

Une conception *exclusive* de la citoyenneté exigerait pour l'ensemble des citoyens de partager un *maximum* de traits, non seulement culturels et linguistiques, mais encore - et surtout - ethniques et religieux. Or il n'est pas besoin de regarder très loin pour s'apercevoir qu'un état construit sur une conception exclusive de la citoyenneté engendre haine et violence ; génocide, même, si cela apparaît nécessaire aux yeux de certains, pour préserver l'homogénéité des populations à l'intérieur des limites territoriales....

Au contraire, une conception *inclusive* de la citoyenneté repose sur un *minimum* de notions et d'idées partagées par tous les membres de la communauté considérée.

*"Drawing upon the work of Noberto Bobbio, Davidson (1996) argues that a thin procedural notion of citizenship in multicultural societies works to maintain and defend cultural rights because of the limited need for shared cultural norms, practices, beliefs, values and history."*⁶ (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 427)

Paul Ricoeur parle des '*lieux communs*', lieux de convergence et d'entrecroisement.

"Un minimum de consensus est nécessaire pour qu'une cité existe. Si nous pouvons vivre ensemble malgré tout, c'est que nos traditions multiples ne peuvent éviter de s'entrecroiser en des points qui deviennent des lieux communs. Il faut se rendre attentif à ces points d'entrecroisement, provoquer des lieux de rencontre, car les traditions de pensée ne sont pas uniquement conflictuelles. Elles créent aussi des biens communs." (Paul Ricoeur, 1995, p.95 ? a vérifier)

Ainsi, pour que la construction de l'Europe dépasse le stade d'un marché commun économique et entre dans le domaine du politique, les Euro-gouvernants ont-ils incité les habitants des 15 pays, et en particulier les élèves, les étudiants, les enseignants et les chercheurs en éducation, à débattre ensemble de ce qui, selon eux, peut constituer les *biens communs* d'une citoyenneté européenne :

- * quelle culture minimale commune ?
- * quelles valeurs fondatrices ?
- * quelles procédures de fonctionnement ?

Il convient de noter ici qu'un 'programme éducatif commun' dans le cadre de Socratès doit regrouper des participants d'au moins 3 pays et qu'un équilibre doit être maintenu entre les pays d'Europe du Nord et ceux d'Europe du Sud ; ce qui souligne la reconnaissance par la commission européenne de l'importance du repérage par les participants des divers pays des '*lieux d'intersections culturelles*' nécessaires à une bonne compréhension, au moins à l'intérieur de cet espace politique.

De plus, bien évidemment, ces *biens communs* comme le respect d'autrui, l'écoute, la solidarité, par exemple, auront, le cas échéant, des racines philosophiques ou religieuses différentes, et il est bon que chacun reconnaisse que l'on peut partager des valeurs communes sans avoir les mêmes convictions religieuses ou philosophiques. Un questionnement des valeurs partagées sera donc une étape nécessaire pour la reconnaissance des *points d'intersections* ; ainsi que pour la prise en compte de la qualité de l'identité individuelle à travers l'authenticité des convictions et l'honnêteté du langage.

"...les points d'entrecroisement ne restent eux-mêmes des carrefours vifs que si chacun apporte ses convictions, mais aussi les sources à partir desquelles il les alimente. Par exemple, des thèmes comme le respect, la tolérance, les droits de l'homme peuvent être pensés à partir de sources philosophiques différentes..." (P. Ricoeur, 1995, p)

⁶ " Empruntant son argumentation aux travaux de Noberto Bobbio, Davidson (1996) montre que dans les sociétés multiculturelles, la notion de citoyenneté basée sur un consensus procédural minimum suffit pour maintenir et préserver les identités culturelles en raison du besoin limité que l'on a de partager les normes culturelles, les pratiques, les croyances, les valeurs et l'histoire. " (ma traduction)

1.2.5 La dimension culturelle des procédures

Il semble cependant que ce qui importe plus encore que la culture minimale commune, c'est un accord consensuel sur des procédures de fonctionnement, ou, comme le disait Davidson (1996), '*une conception procédurale minimum de la citoyenneté*' (ma traduction).

"a thin procedural notion of citizenship" (Davidson, 1996)

"Nevertheless, within this notion of citizenship, there still remains a need for shared understanding of a neutral procedural practice." (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)

Dans ce monde de valeurs hétérogènes, et parfois conflictuelles, le fonctionnement de la démocratie, qui nécessite la participation active de tous les citoyens, est possible, nous l'avons dit plus haut, à condition que tous s'entendent sur une 'pratique procédurale partagée' [*'shared understanding of procedural practice'*] (Davidson, 1996).

Or, il apparaît que même cet accord minimal au niveau des procédures ne soit pas toujours facile à réaliser, car elles sont, elles-mêmes, fortement contextualisées.

"However, such procedures are culturally constructed and hence, culturally specific" (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)

Les techniques de négociation, les codes d'alternance de parole, la manière de prendre les décisions, l'importance de l'implicite et sa nature même, toutes ces manières de garantir le débat démocratique ne sont pas nécessairement identiques pour tous les citoyens. Dudley *et al.* illustrent ce point à partir d'une comparaison entre les pratiques de négociation et de prise de décision des Australiens, selon qu'ils sont de culture Aborigène ou occidentale. Plus près de nous, Christine Geoffroy⁸ arrive à des conclusions identiques dans son étude comparative des pratiques de négociation des Français et des Anglais dans les entreprises européennes.

Ce qui ne signifie nullement que le débat soit rendu impossible par les pratiques culturelles variées, mais qui montre bien qu'une phase préalable de clarification et d'explicitation des procédures sera nécessaire. Les règles du débat, les modalités de fonctionnement, gagneront à être discutées et définies auparavant entre les partenaires.

De plus, le souci légitime de trouver *un consensus procédural minimum* ne doit pas se solder par l'imposition du code d'une puissance dominante au détriment des autres ; ce qui, pourtant, est bien souvent le cas.

*"We similarly reject conformity to the cultural norms of the dominant culture as a condition of, and for, membership of the political community. However, whereas Davidson proposes a thin procedural democratic practice, we have argued that such 'neutral' procedures are culturally situated and hence privilege Western norms and assumptions. Yeatman (1996) has argued that a condition of and for democratic citizenship is the working out of how to live together with others who are inevitably and incommensurably different. More recently, Davidson (1998, p. 243) has similarly acknowledged the dilemma thus: 'What way can we think a language which will be in common and yet not think it as the elimination of difference?'"*⁹ (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 438)

⁷ "Néanmoins, avec cette notion de la citoyenneté, il reste toujours le besoin de la compréhension partagée d'une culture procédurale neutre." (ma traduction)

⁸ GEOFFROY C. (2000) *L'étude de l'appropriation d'un système culturel autre : une démarche inter-disciplinaire* présentation à la journée d'études du GEPED du 17 mars 2000, Paris : Université Denis Diderot, Institut Charles V.

⁹ "De la même manière, nous rejetons le fait que la mise en conformité avec la culture dominante soit une condition *sine qua non* de l'appartenance à une communauté politique. Cependant, tandis que Davidson propose un consensus procédural minimum, nous avons montré que même ces procédures "neutres" sont contextualisées et, de ce fait, privilégient les normes et les postulats occidentaux. Yeatman (1996) démontre que la condition pour le bon fonctionnement d'une citoyenneté démocratique est de parvenir à construire des règles de vie entre

Prenons un exemple, proche de nous : les difficultés du parlement européen à prendre des décisions consensuelles d'actions collectives - à propos des problèmes actuels, que ce soit ceux de la sécurité des produits alimentaires, ceux des conflits des Balkans ou même la participation de l'extrême droite au gouvernement autrichien par exemple -, montrent à l'évidence qu'un travail de clarification est nécessaire sur les *procédures de fonctionnement de la démocratie européenne*. En effet, nous l'avons vu, les pratiques culturelles du débat, de l'argumentation, de la prise de décision, ne sont pas les mêmes dans chacun des 15 pays. Ces différences apparaissent à l'évidence en observant des situations scolaires ou en suivant des émissions télévisées 'politique' dans chacun des pays.

1.3 Education et Politique

Si nous reprenons le concept "d'homme capable" de P.Ricoeur (1995) comme représentant la condition humaine avec toutes ses potentialités, et si nous disons que ce n'est que par l'effectuation de ses potentialités que l'humain se réalise, et si, de plus, cette effectuation ne peut se faire que dans le cadre d'institutions, au sens le plus large d'organisations sociales plus ou moins codifiées -, alors nous devons reconnaître le nécessaire lien entre éducation et politique. La médiation du politique est nécessaire à l'éducation qui fera de l'enfant un adulte.

*"Eh bien, c'est sous l'égide du politique ainsi concrétisé par la réalité du pouvoir que nous autres humains exerçons de façon effective toutes les potentialités résumées plus haut sous le terme 'd'homme capable'. On voit en quoi cette constitution politique de l'effectuation de nos capacités touche à l'éducation. Si éduquer, c'est accompagner l'épanouissement d'un homme adulte, la médiation politique est essentielle à cette Bildung, à cette 'formation', à cette sortie de l'enfance."*¹⁰ (P. Ricoeur, 1995, p.)

Réciproquement, la démocratie, qui est le domaine de référence du citoyen, ne peut être garantie sans la participation active des citoyens ; or les enjeux sont tels que cette participation ne saurait être qu'*éclairée* ; le citoyen ne saurait être qu'*éduqué*.

"Le politique requiert en effet quelque chose comme une éducation à la citoyenneté; et cela pour plusieurs raisons qui concernent toutes la fragilité du politique, principalement du politique sous sa forme démocratique moderne." (P. Ricoeur, 1995, p.)

1.3.1 L'école, soumise au politique ?

Quel que soit le pays considéré, on ne saurait nier l'influence du secteur 'politique' sur le secteur scolaire. Tous les systèmes éducatifs sont plus ou moins 'nationaux', même aux Pays Bas, où il suffit pourtant de rassembler un certain nombre de personnes motivées autour d'un 'projet éducatif' pour pouvoir ouvrir une école, c'est malgré tout l'autorité gouvernementale qui valide les programmes d'enseignement et les modalités de fonctionnement de tous les établissements scolaires ; quel que soit le pays considéré, c'est aussi l'autorité gouvernementale qui les finance.

Dans un article récent, Alain Mounié¹¹ signale - et semble déplorer ? - la prééminence du politique sur le scientifique dans la définition des disciplines scolaires :

"C'est même, très largement, ce qui entraîne la constitution des disciplines scolaires. Contrairement aux apparences, celles-ci ne sont point le décalque des disciplines scientifiques. Elles sont constituées en vue de répondre à ce que le politique, à un moment donné, considère comme un besoin;" (A. Mounié, 2000)

personnes qui sont nécessairement incommensurablement différentes. Plus récemment, Davidson (1998) énonce le dilemme en ces termes : 'Comment pouvons-nous concevoir une langue que nous pourrions partager et qui n'aboutirait pas à l'élimination des différences ?' " (ma traduction)

¹⁰ " Un citoyen actif est quelqu'un qui non seulement croit au concept de 'société démocratique' mais qui est en outre capable de transformer cette croyance en action. La citoyenneté active est un mélange de connaissances, de capacités et d'attitudes ; la connaissance de comment fonctionne la société ; les capacités nécessaires pour participer effectivement et la conviction que la participation active est le droit de chaque citoyen. " (ma traduction)

¹¹ MOUGNIOTTE, A. (2000, à paraître)

La constitution des disciplines scolaires est, bien sûr, un élément important où se reflètent les finalités d'un système et les missions assignées à l'école. Dans son étude, *La Transposition didactique* (), Chevallard avait déjà montré les différents facteurs à l'oeuvre dans la détermination des savoirs à faire apprendre en mathématiques. Nous irons même jusqu'à dire que dans une démocratie, la participation du politique à ces décisions est souhaitable, dans la mesure où des considérations éthiques (pour l'élève en tant que 'personne') et politiques (pour l'élève en tant que 'futur citoyen') doivent accompagner les considérations purement scientifiques. Il nous faut également rappeler ici que par 'politique' nous ne voulons pas dire 'la politique', mais 'le politique'. Il s'ensuit que selon la définition que nous avons donnée *du politique*, la délimitation des disciplines scolaires et la définition des contenus disciplinaires doit pouvoir faire l'objet de discussions publiques ; cela doit pouvoir entrer dans l'espace public de discussion.

Toutes les questions d'éducation et d'instruction, parce qu'elles mettent en jeu l'avenir des enfants d'un pays, sont des questions que l'on ne saurait ni traiter à la légère, ni caricaturer, ni tourner en dérision. Tout citoyen se doit de les aborder avec toute l'honnêteté éclairée et critique dont il est capable. Pour mieux cerner la question du sens de l'école et de la définition des contenus à faire apprendre, il est souhaitable de les considérer sous une multiplicité de perspectives : celles des élèves, celles des enseignants, celles des chercheurs (dans les domaines disciplinaires purs, en didactique, en sciences de l'éducation) celles des parents, des employeurs, des sociologues, des philosophes, etc.

De plus, les exigences de la démocratie sont en constante mutation et les valeurs fondatrices doivent être constamment explicitées, évaluées, justifiées et éventuellement modifiées.

*"Effective democracy is not a static inflexible concept, but a dynamic active principle to be continuously cultivated, adapted and revitalised"*¹² (Kemp, 1997a, p.3)

En conséquence, et pour maintenir l'école en phase avec la démocratie, les contenus et les missions de l'école doivent également être continuellement *cultivés, adaptés et revitalisés* ; il est de la responsabilité des adultes envers les enfants de les aider à construire des connaissances et à construire du sens, grâce à ces connaissances.

1.3.2 La responsabilité de l'adulte

Il semble que la formulation que donne Hannah Arendt de la responsabilité de l'adulte envers les enfants dans la transmission d'un héritage construit, éclaire de manière limpide la distinction entre '*connaissance sur le monde*' et '*responsabilité du monde*' :

"La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis à vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant: 'Voici notre monde.' (Arendt, H. 1972, p. 243)

Dans leur rôle de parents, la responsabilité des adultes est plutôt de préserver à l'intérieur de la famille une zone privée dans laquelle l'enfant pourra grandir et s'épanouir ; dans leur rôle d'enseignants, leur responsabilité est plutôt de leur faire connaître le monde dans tous ses aspects et avec toutes les clés d'interprétations possibles et d'oser en assumer la responsabilité,

"même si, secrètement, ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est." (H. Arendt, 1972, p 242).

Et, plus loin :

"Ce qui nous concerne tous et que nous ne pouvons donc esquiver sous prétexte de la confier à une science spécialisée – la pédagogie- c'est la relation entre enfants et adultes en général, ou pour le dire en termes encore plus généraux et plus exacts, notre attitude envers le fait de la natalité: le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. L'éducation est le

¹² "La démocratie effective n'est pas un concept statique et rigide, mais un principe actif et dynamique qui doit être continuellement cultivé, adapté et revitalisé." (ma traduction)

point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.” (H. Arendt, 1972, p 251).

Dans ce long passage, Hannah Arendt exprime sa conception de la responsabilité de l'adulte et en même temps met en évidence la nécessité de l'action des citoyens pour le changement continu du monde, changement qui garantit sa survie.

La responsabilité du monde nécessite que la transmission du passé aux enfants s'accompagne d'une clarification des valeurs et d'une explicitation des liens entre l'ancrage culturel et les modes de fonctionnement du politique.

Chaque groupe constitué peut en effet s'identifier par un système de valeurs, un code de conduite, une langue et sa rhétorique. Ceci s'applique à tous les groupes, que l'on parle d'un club sportif, d'une 'bande de jeunes' de quartier¹³, d'une secte, d'une religion, d'une classe, d'une entreprise ou d'un état. Il est important que les jeunes soient guidés dans l'observation et l'analyse de tels fonctionnements, afin de faciliter leur prise de conscience de futur citoyen.

“Il faut présenter aux enfants, avec imagination et sympathie, les choix culturels fondamentaux [...]. Il faut oser parler de ce qui divise les contemporains pour les placer face aux alternatives.” (P. Ricoeur, 1995, p)

Et Ricoeur fait ici une distinction importante entre ce qu'il appelle 'une laïcité d'abstention' et une 'laïcité active' distinction que l'on saisit d'autant plus facilement que l'on a pu être observateur de séances 'd'éducation aux religions', telles qu'il s'en pratique dans le cadre scolaire, sous diverses appellations curriculaires, dans plusieurs autres pays européens. Ces connaissances et cette réflexion nous semblent essentielles à la compréhension du monde actuel dans lequel les enfants et les jeunes vont faire leur entrée.

“...le caractère hétérogène des valeurs qui président à l'activité politique; ainsi, il n'est pas certain que le même pouvoir puisse satisfaire à la fois, et au même degré d'efficacité, des valeurs aussi diverses que la liberté, l'égalité, la sécurité, la prospérité, etc. A la limite se profile ce que Max Weber appelait le polythéisme des valeurs et la guerre des dieux. C'est encore une tâche éducative de s'orienter dans ce champ conflictuel...” (P. Ricoeur, 1995, p)

1.3.3 L'éducation, garantie de la survie de la démocratie

Face à la fragilité de la démocratie, sans cesse menacée par l'apparition de la tyrannie ou de la dictature plus ou moins avouée, il n'y a qu'un seul remède ; et c'est celui de l'éducation à la citoyenneté.

Se demander si l'éducation à la citoyenneté est de la responsabilité des parents ou de l'école est alors un faux problème; l'éducation, -au sens où elle englobe toutes les interventions des adultes auprès des enfants dont la visée est de permettre leur entrée dans un monde pré-existant à leur naissance, leur compréhension de ce monde et leur volonté d'agir afin de le modifier-, est de la responsabilité de *tous les adultes envers tous les enfants*. Elle se manifeste différemment lorsque les adultes sont dans leur rôle de parents et lorsqu'ils sont dans leur rôle d'enseignants, pour ne citer que deux parmi les multiples représentations de *l'adulte* dans les sociétés contemporaines.

“Toutes ces causes de fragilité font que le politique a besoin à son tour du secours de ce qu'on a appelé plus haut l'éducation à la citoyenneté. Sur ce point, les penseurs des Lumières avaient vu juste parlant de la “publicité”, au sens de mise à jour, sans contrainte ni dissimulation, de tout le réseau d'allégeances au sein duquel chaque vie humaine déploie sa brève histoire.” (P. Ricoeur, 1995, p.)

¹³ *La Guerre des Boutons* donne un bon exemple du fonctionnement de telles 'bandes'

Savoir, et être capable de dire et d'agir, voilà les trois domaines dans lesquels l'éducation à la citoyenneté, à l'école, doit s'effectuer.

“La stabilité des institutions démocratiques repose en grande partie sur la capacité de ces visions du monde à se reconnaître mutuellement comme également capables de légitimer une démocratie constitutionnelle.” (P. Ricoeur, 1995, p.)

Se plaçant dans la ligne des penseurs “post-modernes”, Dudley, Robison & Taylor, (1999), affirme qu'une éducation à la citoyenneté doit aujourd'hui, viser une conception ‘maximale’ de la citoyenneté, :

“Thus, we believe that citizenship education should foster understanding of citizenship as a negotiated and dynamic experience of participation on full and equal terms; and that citizenship education should foster the development of a citizenship which is sufficiently flexible to accommodate cultural specificities. The citizenship we hope for, we believe is best fostered by a citizenship education whose objective is critical citizenship literacy.” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)

“There is more to citizenship education than a passive knowledge of the past” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)

. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté ne doit pas seulement prendre en compte 'l'éducation du gouverné' (connaissance et respect de la loi et des institutions), mais aussi 'l'éducation du gouvernant'.” (F. Galichet, 1998, p.)

“Moreover, the concomitant deconstruction of culturally and historically situated conceptions of democratic practice illuminates the potentiality for renegotiating existing understandings of citizenship and democracy. Such a citizenship education teaches that citizenship is achieved rather than ascribed, and active, rather than passive.” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 437)

En effet, toutes procédures d'actions dans le domaine politique, ou ‘actions citoyennes’ sont ancrées dans un certain contexte, qu'il est nécessaire de remettre en question dans tout débat démocratique.

“Thus, citizenship education should be about critical citizenship literacy, that is about enabling students –and adults– to grasp imaginatively the possibilities of alternative futures. A citizenship education which accepts uncritically existing political institutions and ‘democracy’, is potentially exclusionary. Our argument is that an integral part of a critique of democracy and citizenship, and hence citizenship education, should involve the unpacking of culturally situated procedures and practices.” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 428)

1.3.4 L'école, propédeutique à la citoyenneté

L'école est une institution. C'est une institution, construite par l'état, et qui va s'intercaler pour l'enfant, entre la famille et le monde. En tant qu'institution, elle fonctionne selon un code réglementé et la vie à l'école peut donc constituer pour l'enfant une propédeutique à la vie ‘dans le monde’ des adultes.

L'école doit apprendre aux jeunes ce dont ils ont besoin pour comprendre le monde et pour y trouver leur place.

En toute honnêteté, l'école doit leur présenter plusieurs interprétations possibles du monde. Les disciplines enseignées à l'école ne sont en fait, principalement, que des outils pour mieux appréhender le monde.

- Que l'on parle des interprétations “scientifiques” dont l'éventail balaie les disciplines, des mathématiques à l'économie, passant par toutes les sciences –des phénomènes physiques à ceux ‘de la vie et de la terre’
- toutes les interprétations sémiotiques et symboliques, quel que soit le médium utilisé (musique, peinture, art dramatique, poésie, cinéma, etc).
- Du côté de l'humain, l'école se doit aussi de présenter tout l'éventail des croyances et des convictions, qu'elles soient religieuses ou philosophiques

Si l'on assigne comme fonction principale aux disciplines enseignées à l'école d'être des supports d'évaluation de connaissances ou de compétences en vue d'un tri socio-économique des jeunes, futurs travailleurs ou futurs décideurs, on trahit les jeunes et on ne donne pas à l'école son rôle de propédeutique à la citoyenneté.

2 Apprentissage de la "citoyenneté critique"¹⁴

Janice Dudley *et al.* (1999) développent le concept de *critical citizenship literacy*, ce qui pourrait se paraphraser en "l'éducation pour une culture de citoyenneté critique". Ce concept, pour lequel il est si difficile de trouver les termes justes en français, me semble intéressant en ce qu'il réunit des savoirs et des savoir-faire dans les domaines intellectuel et verbal. 'Literacy' représente une culture acquise et maîtrisée, à la fois dans le sens de la compréhension et de l'expression ; il indique la maîtrise de savoirs et la capacité à s'exprimer à partir de ces savoirs. 'Critical Citizenship' est plus facile à transposer dans notre langue, bien que 'critical' indique un hybride de 'critique' et d' 'éclairé' ; en effet, la pensée critique ne peut s'exercer que lorsque les savoirs sont suffisants pour l'alimenter ; en ce sens, 'critical' et 'literacy' se renforcent pour accentuer un niveau d'exigences particulièrement élevé à l'encontre du citoyen.

"In our view, a 'maximal', rather than a 'minimal' conception of citizenship should inform citizenship education." (McLaughlin, 1992, p.236)

Ces exigences ne sauraient être trop élevées, si l'on a en mémoire la responsabilité des adultes dans la construction sans cesse recommencée de la *condition politique* et de la *démocratie*.

2.1 Les compétences du citoyen

"An active citizen is someone who not only believes in the concept of a democratic society but who is willing to translate that belief into action. Active citizenship is a compound of knowledge, skills and attitudes : knowledge about how society works ; the skills needed to participate effectively ; and a conviction that active participation is the right of all citizens." (Education for Active citizenship in Australian schools and youth groups. 1989, p.7)¹⁵

Un *citoyen*, dans une démocratie, est donc une personne capable d'effectuer des choix politiques en toute conscience et capable de les exprimer, de les justifier ; afin d'être capable d'effectuer ces choix, il lui faut donc être un '*citoyen éclairé et critique*'. Pour cela, il lui faudra développer certaines compétences de pensée critique et d'expression, qui nécessitent non seulement d'acquérir des savoirs, mais encore de les évaluer, de les relier, de les mettre en perspective, de pouvoir les mobiliser au moment opportun ; capable, en outre, d'explicitier ses décisions, et, si nécessaire, capable de persuader ses interlocuteurs du bien-fondé de ses choix et de ses actions.

Si nous cherchions à établir une liste des compétences du '*citoyen éclairé et critique*', de façon à donner des pistes pour la construction de situations favorables à l'apprentissage d'une telle citoyenneté, nous pourrions proposer les domaines suivants :

- Savoir questionner un thème : dépasser l'approche superficielle et vouloir en savoir plus (compétence heuristique)
- Savoir accéder à l'information et rechercher des connaissances (compétence exploratoire)
- Savoir traiter l'information ; reconnaître les ancrages référentiels et énonciatifs d'un texte, d'un message (compétence linguistique et culturelle)

¹⁴ Cette expression est reprise du titre de l'article de DUDLEY, ROBISON & TAYLOR (1999) *Educating for an Inclusive democracy: Critical Citizenship Literacy* in Discourse: Studies in the cultural politics of education Vol 20, Number 3, December 1999, 427-441. Carfax Publishing

¹⁵ Canberra, Australian Government Publishing Service)

- Savoir communiquer : écouter, prendre la parole sans agressivité inutile, nuancer, justifier, prendre en compte ce qui vient d'être dit ; savoir interagir (compétence communicative)
- Savoir prendre des décisions d'action et les justifier ; clarifier les raisons, les valeurs de référence.

2.2 Les niveaux d'intervention dans le cadre scolaire

On pourrait parler de la '*condition scolaire*', tout comme on a parlé de la '*condition politique*' et considérer les différents paramètres qui déterminent cette '*condition scolaire*' : système de valeurs, culture de procédures et code verbal ou sémiotique.

Il est nécessaire que les participants à cet environnement puissent expliciter et élucider ces trois niveaux et qu'ils aient l'occasion de se situer explicitement par rapport au système, qu'ils en comprennent le fonctionnement et les enjeux. C'est un travail sur leurs rôles d'élèves et l'authenticité de ce rôle par rapport à leur identité profonde qui est nécessaire.. Si ce rôle est perçu comme très conventionnel et devant répondre à des normes codifiées, dont ils ne perçoivent pas la justification, ils auront du mal à s'y engager.

Un travail de positionnement personnel devra être mis en place, même avec des élèves très jeunes ; même les tout petits sont capables de dire leur position par rapport à l'école et sont capables d'en discuter, s'ils sont guidés par un adulte. (voir les débats de *Socrates for Children* ; le travail de J. Aubert-Peres sur les valeurs en classe de 6ème, etc.)

Il apparaît à l'évidence, que cet apprentissage dépasse bien largement ce qui peut être fait dans le cadre de l'*éducation civique, juridique et sociale*, telle qu'elle a été récemment introduite dans les programmes du second degré dans le système français, et doit être pris en compte dans tous les enseignements disciplinaires, ainsi que dans la vie de l'établissement. En Australie, Dudley et al. (1999) expriment les mêmes besoins d'élargissement à l'ensemble des disciplines du curriculum, d'une part et aux pratiques de vie scolaire, d'autre part :

"It is clear, therefore, that citizenship education is itself more complex than any programme which limits itself to civics is able to acknowledge." (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 437)

Afin de développer les compétences nécessaires au futur '*citoyen critique et éclairé*', nous allons identifier quatre niveaux d'intervention possibles dans le cadre scolaire :

- encourager les jeunes à s'engager : la place du "moi" dans le contexte scolaire. Elève/personne. Rôle ou implication authentique ? La culture scolaire. Le droit à l'école ; différents niveaux ; différentes institutions ou instances ; différentes procédures.
- aider les membres de la communauté scolaire à entrer "dans un espace public de discussion" (Paul Ricoeur) ; créer cet espace ; lui donner une légitimité ; reconnaître ses apports : ils peuvent déboucher sur des décisions qui seront suivies d'effets
- apporter des connaissances, des informations (c'est la transmission du 'passé' et les apports contemporains)
- faire évoluer la règle, la loi, la société en faisant entrer dans le domaine politique des objets de discussion (passage du niveau privé au niveau public ; tout ne doit pas pouvoir devenir ainsi objet de discussion dans le domaine politique ; question de la limite entre les deux domaines). Quels sont les modes de fonctionnement ? Comment les règles sont-elles formulées ? établies ? respectées ? modifiées ?

2.2.1 La place de la parole de l'élève

Pourquoi est-il nécessaire de considérer la place de *la parole des élèves* dans le cadre d'une étude concernant l'apprentissage de la citoyenneté ?

- Le but de l'apprentissage de la citoyenneté est d'aider les élèves à se construire une identité d'adultes appelés à vivre dans une démocratie; c'est à dire appelés à prendre des décisions et à assumer des choix ayant un retentissement non seulement dans leur vie privée mais également dans la vie de la cité, dans la vie publique

- Comme le dit François Galichet ¹⁶ (1999);

“ le principe de la démocratie est l'idée que le citoyen n'est pas seulement un gouverné, mais un gouvernant en puissance”

Il faut également citer Paul Ricoeur¹⁷:

“ A la fragilité du discours politique il ne peut être remédié que par une pratique de la discussion, régie par un art de l'argumentation et une éthique de la communication. Cet art et cette éthique doivent être tenus pour les bases de l'éducation à la citoyenneté.”

Nous allons donc considérer certains aspects de la parole des élèves dans notre système éducatif.

Est-elle décorative ou une expression reconnue comme authentique ?

Apprentissage de la demande rationnelle, de l'argumentation

La fragilité du langage ; l'implicite et le sous-entendu ; le mensonge ;

“ Cette fragilité s'exprime d'abord dans celle du discours politique. Celui-ci ne saurait s'élever au rang du discours démonstratif, fonde sur l'observation ou la cohérence logique ; il est assigné au niveau rhétorique, marqué par la logique du probable et soumis à des conditions contingentes de réception et d'accueil. A ce titre, il doit être protégé contre la tentation de glisser au rang inférieur du discours sophistique, motivé par le désir de plaire et doté des armes redoutables de l'intimidation et de la séduction. C'est une tâche de l'éducation de préserver la qualité rhétorique du discours politique, à mi-chemin entre la preuve et le sophisme.” (P. Ricoeur, 1995, p.)

L'authenticité du discours contribue à la construction de la pensée autonome et critique et accroît le plaisir d'apprendre ;

=> position par rapport au savoir.

2.2.2 Analyse pragmatique et énonciative des documents

Le développement de compétences linguistiques et sémiotiques, en classes de LVE et de LM : une nécessité pour l'éducation à la citoyenneté. Les élèves doivent apprendre à identifier les différents paramètres de l'énonciation. Qui parle ? à qui ? pourquoi ? dans quel contexte ? avec quelle visée ? Cette grille d'analyse s'applique également aux documents visuels, qu'ils soient fixes ou cinématiques.

La conscience du futur citoyen doit se construire grâce une attention précise apportée aux documents, quels qu'ils soient.

“Human rights and hence citizenship rights in liberal democracies are discursively and ambiguously constructed” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 437)

Toujours aider les élèves à repérer les énonciateurs et co-énonciateurs, le contexte, les buts et les artifices, les valeurs sous-jacentes.

De quelle position parle-t-il ? Quel est le statut de sa parole ? Quel est le but de l'intervention ?

Quel est le contexte ?

¹⁶ GALICHET F (1998) *L'Education à la Citoyenneté* Paris; Anthropos

GALICHET F (1999) *L'importance de l'argumentation dans le débat* Conférence à l'IUFM d'Alsace dans le cadre du séminaire *Etre citoyen dans l'école de la république*, 20 mai 1999.

¹⁷ RICOEUR P. (1985) *Entretien pour Le Monde de l'Education*, Juillet-Aout 1985, sans titre

RICOEUR P. (1995) Publication de *l'Entretien et du Post-scriptum* in *Les Philosophes et l'Education* Paris: PUF

Ex de la cassette irlandaise ; ex du traitement de 'Planets'

Encourager les jeunes à s'engager

Il s'agit ici de développer une attitude pro-active vis à vis de l'école, vis à vis des savoirs et vis à vis de la société à l'extérieur de la classe.

2.2.3 Education au choix et procédures d'évaluation

Une attitude par rapport aux apprentissages et au projet personnel : ne pas confondre *apprentissage de l'autonomie* et absence de guidage. Au contraire, l'apprentissage de l'autonomie nécessite un fort degré de guidage. C'est l'explicitation après la réalisation de la tâche qui permettra l'intégration de nouveaux savoirs ou savoir-faire et qui garantira sa transférabilité à d'autres situations.

Modalités de choix de filières depuis le plus jeune âge (éducation au choix et à la prise de décision raisonnée.

Citer ici les exemples en Suède et aux Pays Bas.

=> ici aussi, il s'ensuit une toute autre relation au savoir et aux apprentissages scolaires.

2.3 Mettre en place des espaces publics de discussion

La langue, la prise de parole, le débat

2.3.1 Dans les classes

Développement des compétences orales dans les cours : réduire les phases d'enseignement frontal au strict nécessaire ; favoriser les travaux de groupes et les activités coopératives, les situations de résolutions de problèmes

- mise en place de démarches d'exploration (ex des sciences, de l'histoire), lecture méthodique, questionnement des documents. En maths – et ailleurs – percevoir la différence entre la phase de résolution des problèmes et celle de la démonstration, qui est une construction à posteriori, faite pour communiquer le résultat, et non pas une technique de recherche. Recherche d'hypothèses ; analyse des conditions d'expérimentation : quels sont les critères de validité du travail réalisé (en TP, par exemple – voir le compte rendu de Gildas Merrien, Hillcrest Secondary school, Birmingham, par exemple). L'important n'est pas seulement de savoir si les résultats obtenus sont exacts, mais surtout de se demander si les conditions de l'expérience sont scientifiquement acceptables.
- les cours d'éthique, de religion, de politique = études de cas et prise de conscience, comparaison de réactions et explicitation des présupposés. Exemple du cours de *politische Bildung* (classe de 5^{ème}, Humboldt Gymnasium, Potsdam).
- Place respective des apports factuels et de l'argumentation : les élèves étudient le cours avant de venir en classe ; en classe, on discute de ce que l'on a étudié AVANT.
- Cours, ateliers, moments spécifiques mis en place pour développer les techniques d'expression, *Social skills*, aux Pays Bas, tutoriels, heure de vie de classe ; moments dans la journée, comme *Assembly*. Pratique des arts dramatiques, *Théâtre Forum*, *Socrates for Children*, '3 minutes to convince', formation des délégués de classe.
- Place des associations, des groupes de réflexion et de discussion, existence d'un journal scolaire, des panneaux d'affichage, relations publiques, etc ;

2.3.2 Jeu de rôles

L'enjeu : préparer un texte pour un groupe d'élus ou pour un élu (sur un tableau affiche)

Les participants représentent 7 points de vue différents – qui ne correspondent pas nécessairement à celui qu'ils auraient naturellement choisi, afin d'obliger à une véritable recherche d'arguments : deux parents (pour, contre), 1 chef d'établissement, 1 professeur, 1 enseignant à distance, 2 élèves (pour, contre)

+ les élus que l'on doit convaincre.

Pendant le débat : 3 groupes d'observateurs :

⇒ lister les arguments

⇒ repérer les réactions et les évolutions du groupe

⇒ identifier les valeurs qui sont mises en avant, puis celles qui sont finalement privilégiées

de la transférabilité de cette activité.

Comment peut-on apprendre à débattre ?

Commenter le texte de Galichet et faire des apports personnels

2.3.3 Les six chapeaux à penser

Pour répondre à la simplification dichotomique du vrai / faux, du bien / mal et pour stimuler l'agilité mentale, la capacité à penser "en étoile", dans toutes les directions et sous plusieurs perspectives, plutôt que de manière linéaire, Edward de Bono (1985) propose une technique de discussion pour parvenir à une prise de décision ; c'est la technique des "six chapeaux à penser".

Les avantages de la technique :

- c'est un jeu de rôles, à rôles définis, ce qui libère la parole et permet à chacun de trouver des arguments pour les six perspectives prises sur le sujet
- oblige à focaliser l'attention sur les six perspectives, l'une après l'autre
- c'est pratique : cela permet de changer de mode de fonctionnement de manière volontaire
- cela induit une interaction dans la ligne socio-constructiviste
- cela fournit une procédure-type qui peut servir de structure pour de multiples sujets.

Les six chapeaux ont une couleur différente : blanc, rouge, noir, jaune, vert, bleu et chaque couleur symbolise la perspective selon laquelle le sujet devra être traité.

- *Blanc* est neutre et objectif ; c'est le moment de donner des faits et des chiffres ; des statistiques, des résultats d'enquêtes, etc.
- *Rouge* laisse libre cours aux émotions et aux réactions affectives
- *Noir* couvre les aspects négatifs ; c'est le moment de chercher tous les arguments contre le projet proposé
- *Jaune* est la couleur du soleil, de l'optimisme ; il représente l'occasion de citer toutes les raisons positives ; tous les arguments en faveur du projet
- *Vert* est la couleur de l'herbe qui pousse, c'est la couleur de la créativité ; c'est le moment d'émettre de nouvelles idées, des choses auxquelles on n'avait pas pensé
- *Bleu* est la couleur cool de la raison, de la régulation ; c'est le bleu qui contrôle et qui organise le processus de pensée et l'utilisation des autres chapeaux.
- Dans la pratique, il faut toujours parler des chapeaux par leur couleur, et non pas par leur fonction, pour ne pas intimider les participants et pour les inciter à parler sans se censurer.
- " Bien maintenant, nous allons retirer les chapeaux verts, et mettre les jaunes. "

2.3.4 Socrates for Children

2.4 Apporter des connaissances

L'apport de connaissances est le premier devoir de l'école, mais, comme on le voit, ce premier devoir aura une signification d'autant plus intense pour les jeunes élèves et étudiants qu'il correspond à une attente, à un besoin qui a été créé par la nécessité de prendre des décisions et d'agir.

2.5 De la parole à l'action: Faire évoluer la règle

Dans les Textes Officiels et dans les textes institutionnels

Pratiques d'évaluation (comparer les critères de notation des productions écrites en histoire pour le bac et l'Abitur ou le A-Levels

Pratiques d'orientation

Projet d'établissement

3 Bibliographie

ARENDR, H. (1972) *La Crise de l'Education* in *La Crise de la Culture*. Paris : Gallimard, collection Folio, n 113

BONO de, E. (1985) *Six Thinking Hats* London : Penguin Books

DAVIDSON A. (1994) *Citizenship, Sovereignty and the Identity of the Nation State* in : P. James (Ed) : *Critical Politics: from the Personal to the Global*. Melbourne: Arena Publications in association with Monash University

DAVIDSON A. (1996) *The Citizen who does not belong: Multiculturalism, Citizenship and Democracy*, in : M. MUETZELFELDT (Ed) *Extending Democracy, Conference Proceedings*, 12-13 August 1994 (Geelong, Deakin University, Centre for Citizenship and Human Rights)

DUDLEY J., ROBINSON J. & TAYLOR A. (1999) *Educating for an Inclusive Democracy: critical Citizenship literacy* in Discourse: studies in the cultural politics of education Vol 20, Number 3 december 1999, 427-441. Carfax Publishing

GALICHET F (1998) *L'Education a la Citoyennete* Paris; Anthropos

GALICHET F (1999) *L'importance de l'argumentation dans le debat* Conference a l'IUFM d'Alsace dans le cadre du seminaire *Etre citoyen dans l'ecole de la republique* , 20 mai 1999

GEOFFROY C. (2000) *L'étude de l'appropriation d'un système culturel autre : une démarche inter-disciplinaire* présentation à la journée d'études du GEPED du 17 mars 2000, Paris : Université Denis Diderot, Institut Charles V.

KEMP D.(1997) *Discovering Democracy: Civics and Citizenship Education*, Ministerial statement by the Hon. Dr. David Kemp, Minister for Schools, Vocational Education and Training, 8 May, (Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs)

MCLAUGHLIN, T (1992) *Citizenship, diversity and Education: a Philosophical Perspective*, Journal of Moral Education, 21, pp 235-250

MOUGNIOTTE, Alain (1996) *L'Ecole de la Republique*. Lyon: P.U.L.

RICOEUR P. (1985) *Entretien pour Le Monde de l'Education*. Juillet-Aout 1985, sans titre

RICOEUR P. (1995) Publication de *l'Entretien* et du *Post-scriptum* in *Les Philosophes et l'Education*. Paris: PUF