

EUROCIT

Eduquer aux  
valeurs pour la  
citoyenneté  
européenne

Actes du stage COMENIUS ES 41063

Rennes, 12 - 17 mars 2001

EUROCIT

Eduquer aux valeurs  
pour la citoyenneté  
européenne

Actes du stage COMENIUS ES 41063

Rennes, 12 - 17 mars 2001

<b>Introduction .....</b>	<b>6</b>
<b>Le concept de citoyenneté éclairée et critique.....</b>	<b>8</b>
<b>Les compétences du citoyen.....</b>	<b>23</b>
<b>Dans le domaine de la pensée.....</b>	<b>26</b>
A) Développer une pensée autonome et critique.....	26
B) Nourrir la pensée en construisant des savoirs.....	30
Conférence de R. Le Coadic : Régions, Nations, Europe et au-delà... ..	32
Conférence d’A. Darré : Mémoire et histoire dans la production des identités collectives .....	37
C) Se positionner.....	41
Atelier 1 - Clarification de la notion de “valeurs” .....	42
Atelier 2 - Clarification du concept de citoyenneté.....	45
Atelier 3 - Du citoyen au citoyen européen .....	48
<b>Dans le domaine de la parole.....</b>	<b>55</b>
A) Débat et jeux de rôles.....	55
B) Initiation à la pratique du débat : jeu de rôle.....	56
B) Initiation à la négociation et à la prise de décision .....	60
<b>Dans le domaine de l’action.....</b>	<b>63</b>
A) Découvrir les voisins européens .....	63
B) Mettre en place des projets d’utilité sociale .....	66
C) Mettre en place des actions d’éducation politique .....	70
D) Former les enseignants.....	73
<b>Perspectives .....</b>	<b>76</b>
<b>Propositions d’actions de formation.....</b>	<b>76</b>
A) Aider à construire un concept nouveau.....	76
B) Développer les compétences du citoyen .....	76
C) Faire vivre le patrimoine linguistique .....	77
D) Intégrer la dimension européenne à la formation des enseignants .....	77

<b><u>Propositions d'études conjointes ou comparatives.....</u></b>	<b><u>78</u></b>
A) La Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne.....	78
B) L'image de l'Europe dans les médias.....	78
C) Etudes de cas.....	78
<b><u>Propositions de modalités d'actions.....</u></b>	<b><u>80</u></b>
A) Rencontres et échanges.....	80
B) Sites, Plateformes et Forums.....	80
C) Transmission et dissémination des actes du stage.....	81
<b><u>Conclusion.....</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>Bibliographie.....</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>Annexes.....</u></b>	<b><u>88</u></b>
<b><u>Annexe 1 - Recueil des représentations.....</u></b>	<b><u>89</u></b>
A) Se positionner.....	89
B) Clarifier ses conceptions.....	90
C) Hiérarchiser les caractéristiques du citoyen.....	91
<b><u>Annexe 2 - Questionnement sur les valeurs.....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>Annexe 3 - Valeurs de l'école, de la société, de la démocratie.....</u></b>	<b><u>94</u></b>
<b><u>Annexe 4 - Questionnaire aux élèves.....</u></b>	<b><u>95</u></b>
<b><u>Annexe 5 - Tour d'Europe, échange d'expériences.....</u></b>	<b><u>97</u></b>
A) En Suède :.....	97
B) En Grande Bretagne.....	99
C) En France.....	99
D) En Espagne.....	101
E) En Grèce.....	103
F) En Roumanie.....	103
G) En Pologne.....	104
H) En République Tchèque.....	104
I) En Belgique.....	105
J) En Allemagne.....	106



# Introduction

*Des outils pour comprendre et agir....*

*Josiane Pérés  
IUFM de Bretagne*

En 1996 l'UNESCO avait fait une demande aux différents pays européens et aux différents systèmes éducatifs de considérer comme objectif prioritaire la formation des personnes et des citoyens.

L'expérience montrait en effet la difficulté des enseignants, surtout dans l'enseignement secondaire, de se consacrer à cet objectif à travers et par delà les contenus disciplinaires.

C'est pour répondre à cette demande que nous avons proposé un projet dans le cadre des programmes européens concernant l'éducation (programme Socrates action 3.1 Comenius)

En mai 1998 un séminaire a eu lieu à Cordoue (Espagne) afin de préciser notre projet.

Ce séminaire axé sur l'éducation aux valeurs pour la citoyenneté européenne a permis de comparer les différents systèmes éducatifs et d'amorcer une réflexion sur la place des valeurs éthiques dans les programmes officiels, dans la formation des enseignants, dans les établissements scolaires et dans la classe.

Un second séminaire a eu lieu à l'IUFM de Bretagne (France), site de Vannes, en octobre 1999 et un troisième à l'université de Manchester, campus de Didsbury (U K) en mai 2000.

Ces séminaires ont permis la concrétisation de notre projet, à savoir : former des enseignants de différents pays européens à cette mission d'éducation aux valeurs.

La tâche peut paraître ambitieuse.

En effet qu'est-ce qu'éduquer de nos jours dans une société complexe, dans une école en mutation ? Si *éduquer* appartient sans équivoque au domaine de l'éducation et si nul ne saurait contester la légitimité de cet objectif dans des systèmes dits « éducatifs », il n'en reste pas moins vrai que, dans le contexte français du moins, le lien entre *éducation* et *instruction* est encore une question en débat pour certains ...

Quelles actions pédagogiques promouvoir pour relever les défis que pose la formation des nouvelles générations ?

Comment l'enseignant peut-il participer à l'éducation à la citoyenneté et consolider les valeurs de la démocratie ?

Depuis quelques années la notion de citoyenneté est devenue à la mode dans l'ensemble des champs sociaux et politiques des différents pays de la communauté européenne.

Pourquoi cet engouement?

Quel individu veut-on former ?

Un individu docile, soumis à la loi ou un individu capable de participer, de s'engager, de s'impliquer dans la vie sociale et politique ?

Et qu'en est-il des valeurs ? comment éduquer aux valeurs de la démocratie ? En effet, le mot *valeurs* peut renvoyer à des références de nature différente : *valeurs* financières, *valeurs* morales ou philosophiques, *valeurs* d'échange... De quoi au juste parle-t-on ? dans tous les cas, pourtant, qu'il s'agisse d'économie, d'éducation, de politique ou de philosophie, on se rejoindra sans doute sur un même sens en utilisant une paraphrase : « ce à quoi l'on attache de la *valeur* ».

Les participants réunis à l'IUFM de Bretagne pour cette semaine de travail, du 12 au 17 mars 2001, se sont inscrits selon deux démarches différentes : inscription européenne au stage Comenius lui-même et inscription départementale à un stage intitulé « *Ouverture internationale* ». C'est une grande chance de pouvoir rassembler pour cette expérience unique, 14 enseignants et formateurs d'enseignants venant de 10 pays d'Europe et 12 enseignants du département d'Ille et Vilaine !

Certains enseignent en maternelle, d'autres, dans des écoles secondaires, des universités, des instituts de formation d'enseignants. Certains sont responsables de secteurs éducatifs, ou de programmes internationaux....

Les pays représentés appartiennent tous à l'espace européen mais selon des statuts différents : certains de ces pays font partie de l'Union Européenne : Allemagne, Belgique, Espagne, France, Grèce, Royaume Uni, Suède ; d'autres la rejoindront dans quelques années : Pologne, République Tchèque, Roumanie. Cette distinction n'est pas neutre pour aborder un thème comme celui de la citoyenneté européenne et apportera des éclairages intéressants aux débats.

Pendant une semaine entière, les conférences et ateliers permettront d'enrichir les perceptions individuelles, de confronter les idées, de partager des aspirations et d'essayer de donner corps à un même projet, qu'il s'agisse de développer l'ouverture internationale dans une classe, dans un établissement, ou de mieux comprendre ce que peut être -ou devenir- la citoyenneté européenne...

« *Education aux valeurs pour la citoyenneté européenne* »

\*\*\*\*\*

# Le concept de citoyenneté éclairée et critique

Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne

L'éducation à la citoyenneté est-elle une mode qui envahit tout à coup les programmes scolaires dans nos systèmes éducatifs ?

Du côté français, les instructions ministérielles à ce sujet sont de plus en plus précises depuis la publication du *Nouveau Contrat pour l'Ecole* en 1994 et de la circulaire de 1997 définissant les '*missions des professeurs enseignant en collèges, lycées et lycées professionnels*', jusqu'à l'introduction de l'enseignement obligatoire de l'Education Civique, Juridique et Sociale (E.C.J.S.) en classe de 2<sup>nde</sup> à partir de la rentrée 1999.

En Espagne, la Loi d'Ordonnancement Général du Système Educatif (la LOGSE, 1990) stipule que les établissements scolaires doivent être « *de vraies écoles de citoyenneté et d'inébranlables promoteurs de valeurs éthiques.* »

En Grande Bretagne, l'éducation à la citoyenneté, '*Citizenship Education*' introduite dans certains établissements depuis la loi sur l'éducation de 1988, devient obligatoire dans les programmes des différentes filières, définis par le '*National Curriculum*', à dater de la rentrée de septembre 2000.

A quoi correspond cette insistance ?

Un certain nombre d'articles dans les ouvrages spécialisés présentent les préoccupations ministérielles actuelles d'éducation à la citoyenneté comme un remède possible à l'augmentation de la violence dans les établissements scolaires et dans la société.

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

En effet, si la couverture médiatique 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 est une spécificité du monde scolaire actuel.

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 châtiement : violence verbale, punitions par privation ou réclusion, châtiements 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*<sup>1</sup> 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 garçons 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 assumer des responsabilités sans éprouver d'inutiles états d'âme.

S'inscrivant dans une logique similaire, mais avec une valeur non pas tant éducative que symbolique et rituelle, 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. La " barbarie " est bien au cœur 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 - de manière temporaire et précaire - la victoire de la civilisation sur la barbarie. Nous savons qu'il s'agit d'un combat de tous les instants, sans cesse recommencé, tout comme le flux des générations est lui-même sans cesse renouvelé.

De plus, 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 en réduit singulièrement la portée ...

En effet, considérer l'apprentissage de la citoyenneté comme une remédiation, c'est adopter une attitude "réactive" qui, bien que relativement courante dans les pratiques pédagogiques, sociales ou même politiques, ne peut pas donner à l'action entreprise la qualité de conviction que pourrait lui conférer une attitude 'pro-active' ou volontaire.

Essayons donc 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 des citoyens éclairés, de participer de manière positive à la vie de l'état et à l'évolution de la démocratie.

---

<sup>1</sup> 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.

Afin de mieux comprendre ce que cette démarche pro-active peut signifier dans le contexte éducatif, nous allons dans un premier temps considérer les concepts de *citoyenneté*, de *politique* et de *démocratie* d'une manière générale. Selon Paul Ricoeur, (1985, 1995), la condition politique est une donnée fondamentale de notre condition humaine. La condition politique « ... *constitue le milieu par excellence d'accomplissement des potentialités humaines* ».

Dans l'état de nature, l'homme se différencie 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)*

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.

*"[...] 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)*

Ainsi, la dimension sociale est, semble-t-il, inhérente à l'existence humaine : les hommes vivent en groupes, en tribus, en états, quelque part. Le groupe humain est obligatoirement *situé*, c'est à dire ancré dans une limite territoriale ; selon la nature de l'organisation à l'intérieur de cette limite, selon la nature des relations interpersonnelles privilégiées dans le groupe, selon la manière dont les décisions sont prises, il sera ou non question de démocratie.

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 donc un enjeu crucial. C'est ainsi que selon le territoire où il lui est donné de naître, l'individu pourra être *sujet* d'un régime autoritaire ou *citoyen* d'une démocratie.

Mais si un citoyen, pour exister, a besoin d'un lieu de citoyenneté : "*Citoyen de la commune libre de Pimlico*", "*Citoyen du Canada*", "*Citoyen du Monde*", etc., cette citoyenneté n'est pas un attribut naturel et invariant de sa personne et, à l'âge adulte, il pourra, s'il le souhaite, 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.

En devenant un *citoyen*, l'adulte reconnaît cette limite territoriale et concrétise son appartenance à un ensemble de personnes qui partage cette même caractéristique. Au niveau de l'état, la citoyenneté s'apparente parfois à la nationalité ; c'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, sur un même territoire. Pour certains

états, nationalité et citoyenneté sont indissociables et définies par les critères purement géographiques de la loi du sol ; ailleurs, c'est une question d'ascendants et de filiation.

De surcroît, il faut remarquer que comme toute loi, les lois qui définissent la nationalité et qui précisent les exigences d'adéquation entre nationalité et citoyenneté peuvent être modifiées par vote parlementaire.

Mc Laughlin exprimait en 1992 cette caractéristique de la citoyenneté :

“ ... *citizenship is 'a matter for continuing debate and redefinition'* ”<sup>2</sup> (Mc Laughlin, 1992, p.236)

Nous en avons des exemples récents dans plusieurs pays, dont la France ; la question du droit de vote des immigrés, question qui dissocie clairement citoyenneté et nationalité est actuellement à l'ordre du jour dans la vie politique de plusieurs pays d'Europe.

Tout comme la volonté des citoyens d'un pays peut être de vouloir étendre la citoyenneté à d'autres personnes, de même, la volonté des futurs citoyens d'un état potentiel ou virtuel peut contribuer à construire l'espace territorial à l'intérieur duquel ils souhaitent 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<sup>ème</sup> siècle et écrivant leur charte politique, avant même de quitter le *Mayflower* et de poser le pied sur leur nouveau territoire. C'est ce que font aujourd'hui les *Citoyens du Monde* dans l'espoir d'instaurer les valeurs de la démocratie à l'échelle du globe.

C'est aussi ce que nous sommes en train de faire ici, pour la construction d'une citoyenneté européenne : définir la signification attachée à l'appartenance au territoire *Europe*, territoire dont les limites ne sont pas encore tracées de manière définitive, dont les règles de fonctionnement ne sont pas encore bien claires, dont les valeurs fondatrices ne sont peut-être pas encore très nettement formulées...

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*. Ces questions ne sont pas neutres, car au-delà des limites, c'est la question de la signification de l'Europe qui est posée.

“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.)

La signification attachée à l'appartenance à un espace européen, le sens de la citoyenneté européenne sont en effet le reflet des *valeurs* considérées comme

---

<sup>2</sup> “ ... la citoyenneté est un objet de débat et de redéfinition continuels. ” (traduction Mf Mailhos)

fondatrices de l'organisation politique en train de se constituer ; ces valeurs peuvent varier d'un état à un autre et les attributs de la citoyenneté européenne ne sont pas figés de manière immuable, mais peuvent - et doivent - devenir objet de *débat* parmi les citoyens.

Paul Ricoeur parle des '*biens 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)*

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 nécessairement 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)*

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 culturels*' nécessaires à une bonne compréhension, au moins à l'intérieur de cet espace politique.

Il est important de souligner la politique volontariste de la Commission Européenne envers la reconnaissance des écarts culturels et la recherche de lieux d'intersection plutôt que d'accepter l'imposition des codes linguistique et culturel d'une puissance dominante au détriment des autres, dans ce qui serait alors un faux souci de faciliter la compréhension mutuelle.

*"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?'"<sup>3</sup> (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 438)*

Pour que vive la démocratie, 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*'.

*"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."<sup>4</sup> (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)*

Ce qui le conduit à opposer deux conceptions de la citoyenneté, une conception *exclusive* et une conception *inclusive*.

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 ; ou même génocide, pour préserver l'homogénéité des populations à l'intérieur des limites territoriales....

Au contraire, une conception *inclusive* de la citoyenneté repose sur le constat que l'accord sur les procédures d'action constitue la base commune minimum sur laquelle tous les membres d'une communauté considérée peuvent construire un domaine politique partagé, à l'intersection de valeurs et de patrimoines culturels multiples.

---

<sup>3</sup> " 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 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)

<sup>4</sup> " Néanmoins, avec cette notion de la citoyenneté, il reste toujours le besoin de la compréhension partagée d'une culture procédurale neutre. " (traduction Mf Mailhos)

*“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.”<sup>5</sup> (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 427)*

Cependant, il semble bien que même cet accord minimal au niveau des pratiques ne soit pas toujours facile à réaliser, car les procédures 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. Dans leur essai, 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 Geoffroy (2000), qui a conduit une étude comparative des pratiques de négociation des Français et des Anglais dans les entreprises européennes, fait apparaître des écarts culturels importants entre les deux groupes. 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.

Prenons un exemple concret et récent, proche de nous : les difficultés du parlement européen à prendre des décisions consensuelles d'actions collectives à propos des problèmes actuels. Regardons par exemple les questions qui touchent à la sécurité des produits alimentaires, ou celles soulevées par le développement des mouvements d'extrême droite en Europe ; elles montrent à l'évidence qu'un travail de clarification est nécessaire sur les *procédures de fonctionnement de la démocratie européenne*, sur les pratiques culturelles du débat, de l'argumentation et de la prise de décision.

De même le travail que nous conduisons dans notre groupe *Comenius* nécessite que nous prenions mutuellement en compte nos différences linguistiques et culturelles et que nous recherchions des points d'intersection. La réussite tient évidemment à l'authenticité des échanges et à la sincérité de la parole de chacun.

*“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*

---

<sup>5</sup> “ 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 indentités culturelles en raison du besoin limité que l'on a de partager les normes culturelles, les pratiques, les croyances, les valeurs et l'histoire. ” (traduction Mf Mailhos)

*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)*

Ce qui nous permet de 'boucler la boucle' et de revenir à la nécessité de reconnaître des points d'entrecroisement, des biens communs, des valeurs communes.

Une question suivante touche les différentes manifestations de la citoyenneté.

A quoi reconnaît-on un citoyen ? 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)*

En vertu de cette définition, le citoyen devra donc être capable d'évaluer des situations, de prendre des décisions et de débattre avec ses concitoyens. Il devra faire preuve d'esprit critique, de compétences de communication et d'une volonté à s'engager dans l'action.

Le débat public est probablement le premier lieu de la démocratie ; c'est lorsque les objets de pensée entrent dans le domaine public de discussion que les citoyens peuvent construire leur point de vue personnel. La nécessité d'argumenter oblige à questionner les a-priori, à dépasser les opinions hâtives et à rechercher de nouveaux savoirs pour alimenter la réflexion.

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 révèle bien, en effet, 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 œuvre ; la manifestation 'sauvage' a fait partie, à ce stade, des figures de rhétorique utilisées... en attendant que se construise ce que J. Dudley *et al* (1999) appellent la '*critical citizenship literacy*', ou : " culture [= capacité à lire et à s'exprimer] de la citoyenneté critique ", si nécessaire au fonctionnement d'une démocratie.

De même, ici, aujourd'hui, le questionnement 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 simplement celle d'être un *grand marché économique*. La question de la *citoyenneté européenne* est entrée dans le *domaine public de discussion* de manière officielle et volontariste,

puisque cette démarche est fortement soutenue par la Commission Européenne, qui encourage et soutient financièrement les groupes de travail multinationaux qui se réunissent autour de cette problématique.

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)*

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."*<sup>6</sup> (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."*<sup>7</sup> (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 430)

---

<sup>6</sup> " ... 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)

<sup>7</sup> "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,

Réciproquement, la démocratie, qui est le domaine de référence du citoyen, ne peut être garantie sans la participation active des citoyens.

Dans cette perspective les enjeux sont tels que la citoyenneté 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. )*

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.”<sup>8</sup> (P. Ricoeur, 1995)*

Quel que soit le pays considéré, on ne saurait nier l'influence du secteur 'politique' sur le secteur scolaire.

Mais le lien entre le politique et le scolaire n'est-il pas un danger pour la démocratie ?

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

---

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.” (traduction Mf Mailhos)

<sup>8</sup> “ 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. ” (traduction Mf Mailhos)

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 Mounie 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. Mounie, 2000)*

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* (1985), Chevallard avait déjà montré les différents facteurs à l'œuvre 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’<sup>9</sup> (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, à construire du sens, grâce à ces connaissances et à se positionner.

Ainsi, 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 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).*

---

<sup>9</sup> “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.” (traduction Mf Mailhos)

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 quartier<sup>10</sup>, 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.

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*.

*“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)*

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

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 et montrer comment la condition scolaire participe à l'effectuation des potentialités de l'élève.

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

---

<sup>10</sup> *La Guerre des Boutons* donne un bon exemple du fonctionnement de telles 'bandes'

fonctionne selon un code réglementé et la vie à l'école peut donc constituer pour l'enfant une prédeutique 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. Les disciplines enseignées à l'école sont en fait, principalement, des outils pour mieux appréhender le monde, pour mieux y trouver sa place. En toute honnêteté, l'école doit leur présenter plusieurs interprétations possibles du monde, plusieurs chemins pour l'explorer, plusieurs processus de questionnement.

Que l'on parle des questionnements et 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', des 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

*"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)*

Et Ricoeur nous propose une distinction importante entre ce qu'il appelle '*une laïcité d'abstention*' et une '*laïcité active*', la '*laïcité active*' supposant une connaissance des religions. Cette distinction permet de poser la question de l'introduction d'une '*éducation aux religions*' dans le système laïc français. Question qui paraît d'autant plus pertinente 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. En effet, la connaissance et le questionnement des religions, accompagnés d'une réflexion sur la manière dont les croyances influencent nos comportements et nos attitudes, semble essentielle à la compréhension du monde actuel dans lequel les enfants et les jeunes vont faire leur entrée

En Espagne, l'éducation religieuse doit être assurée dans tous les établissements scolaires, même si cet enseignement est facultatif pour les élèves ; en Angleterre, il existe parallèlement un enseignement religieux et une éducation aux religions. La nature et le statut du premier type d'enseignement dépendent de la dénomination confessionnelle de l'établissement<sup>11</sup> et les élèves pourront en être dispensés si les parents le souhaitent, tandis que l'éducation aux religions est obligatoire ; en Allemagne, au Danemark, en Suède, c'est l'éducation politique, *sociale, éthique* qui joue ce rôle.

---

<sup>11</sup> La religion anglicane est religion d'état, tous les établissements scolaires d'état offrent donc un horaire obligatoire d'enseignement de cette religion et des moments de pratique collective.

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.

En conséquence, il nous semble nécessaire que chaque élève européen ait la possibilité d'accéder aux savoirs qui lui permettront de découvrir le patrimoine de l'Europe et qu'il puisse développer ses capacités de réflexion et de communication qui lui donneront l'envie de s'engager dans l'action communautaire.

\*\*\*\*\*

# Les compétences du citoyen

Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne

« La citoyenneté est à construire plutôt qu'elle n'est attribuée ; elle est active plutôt que passive. (Dudley J., Robinson J. & Taylor A., 1999)

“ le principe de la démocratie est l'idée que le citoyen n'est pas seulement un gouverné, mais un gouvernant en puissance” (Galichet, 1999)

Formateurs d'enseignants dans divers pays d'Europe, nous savons que la citoyenneté européenne se construit au 21<sup>ème</sup> siècle de par la volonté des habitants des pays d'Europe, et que tous les enseignants d'Europe doivent prendre conscience de l'importance des enjeux et de leurs responsabilités face à la construction politique de l'Europe.

Responsables envers nos élèves de la transmission des connaissances et de la construction des savoirs nécessaires au développement des compétences qui leur permettent de mieux comprendre le monde, d'y trouver leur place et d'avoir envie de le renouveler, nous cherchons les démarches et les approches appropriées pour former les enseignants de toutes disciplines et de toutes filières à assumer cette mission.

Tout comme nous refusons une *conception exclusive de la citoyenneté* (Davidson, 1996), nous refusons également une définition uniquement économique de l'espace européen et nous souhaitons que soit portée dans le *domaine public de discussion* (Ricoeur, 1995) la question des limites et des frontières du territoire que l'on appelle « l'Union européenne », et que soit débattue la nature des liens entre ce territoire et le reste du monde. Nous souhaitons participer à la recherche des valeurs qui peuvent constituer les '*biens communs*' sur lesquels construire les procédures de la citoyenneté européenne.

“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)

---

<sup>12</sup> “Ainsi, nous pensons que l'éducation à la citoyenneté devrait nourrir une conception de la citoyenneté vue comme une expérience négociée et dynamique de participation sur une base d'égalité ; et que l'éducation à la citoyenneté devrait contribuer au développement d'une citoyenneté suffisamment souple pour intégrer les spécificités culturelles. Le meilleur moyen, selon nous, d'alimenter la citoyenneté telle que nous la souhaitons, est une éducation dont l'objectif est une culture de citoyenneté éclairée, critique, et participative. » (traduction Mf Mailhos)

Le concept de *citoyenneté éclairée, critique et participative*, tel qu'il a été développé dans les pages précédentes est intéressant en ce qu'il présuppose l'acquisition de savoirs et de savoir faire dans les domaines de la pensée, de la parole et de l'action. Il renvoie à la notion d'une culture acquise et maîtrisée, à la fois dans le sens de la compréhension et dans celui de l'expression ; il indique la maîtrise de savoirs et la capacité à s'exprimer à partir de ces savoirs ; en effet, la pensée critique ne peut s'exercer que lorsque les savoirs sont suffisants pour l'alimenter.

Nous affirmons en outre que la démocratie est probablement le meilleur des systèmes politiques, et que dans une démocratie *tout gouverné peut devenir gouvernant*. (Galichet, 1998)

Un *citoyen*, dans une démocratie, est donc une personne capable d'effectuer des choix en toute conscience, capable de les exprimer, de les justifier et capable d'agir en conséquence. Pour cela, il lui faudra développer certaines compétences de pensée critique et d'expression, ainsi que des capacités d'action. Tout cela nécessite non seulement d'acquérir des savoirs, mais encore de les évaluer, de les relier, de les mettre en perspective et de pouvoir les mobiliser au moment opportun.

Dans cette perspective, pour guider la construction de situations favorables à l'apprentissage d'une *citoyenneté éclairée et critique*, nous proposons la liste des compétences suivante :

- Savoir questionner un thème : dépasser l'approche superficielle, savoir que l'on ne sait pas et vouloir en savoir plus (compétence heuristique)
- Savoir comment 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)
- Savoir communiquer : écouter, prendre la parole sans agressivité inutile, nuancer, justifier, prendre en compte ce qui vient d'être dit ; savoir inter-agir (compétence communicative)
- Savoir prendre des décisions d'action et les justifier ; clarifier les raisons, les valeurs de référence
- Savoir s'engager dans l'action : définir des objectifs et planifier une démarche

Nous identifions trois niveaux d'intervention possibles dans le cadre scolaire, qui pourront faire l'objet de démarches spécifiques en formation.

#### **Dans le domaine de la pensée :**

- se positionner : quelle est la place du " moi " dans le contexte scolaire. Quelle est la relation entre l'élève et la personne ? Peut-on parler d'un rôle « public » ou d'une implication personnelle, « privée », authentique ? Comment prend-on conscience de la culture scolaire spécifique à un système éducatif donné, à un environnement

immédiat ? Comment se manifeste le droit, à l'école ? dans quelles instances ? selon quelles procédures ?

- construire des savoirs : il faudra non seulement apporter des connaissances, des informations (c'est la transmission du 'passé' et les apports contemporains), mais également inciter les élèves à explorer par eux-mêmes d'autres domaines et à toujours questionner la validité des données.

#### **Dans le domaine de la parole**

- débattre : comment peut-on aider les membres de la communauté scolaire à entrer dans *un espace public de discussion* ? Comment créer cet espace ; lui donner une légitimité et reconnaître ses apports ?
- négoier un accord qui peut déboucher sur des décisions suivies d'effets ; peut-on apprendre à décider, à plusieurs ?

#### **Dans le domaine de l'action**

- comprendre les procédures : Peut-on comprendre mieux les modes de fonctionnement de la démocratie ? Comment les règles sont-elles formulées ? établies ? respectées ? modifiées ?
- s'engager dans l'action : Comment apprendre à agir pour faire évoluer la règle, la loi, la société ?

\*\*\*\*\*

## Dans le domaine de la pensée

### A) Développer une pensée autonome et critique

*Josiane Pérès  
IUFM de Bretagne*

L'élève est à l'école pour apprendre. Est-il, pour autant, capable de réflexion ? L'école est-elle le lieu où l'on apprend à penser ?

Peut-on enseigner la pensée critique ?

Est-il utopique de vouloir permettre aux élèves d'exercer une pensée critique, une pensée capable d'adaptation et d'innovations, d'ouverture à l'autre ?

Ou faut-il privilégier l'accumulation de clichés culturels et attendre l'âge adulte pour construire une pensée de qualité ?

Comment se définit, comment se manifeste et comment s'exerce la pensée critique dans l'acte d'apprendre ?

Comment s'y prendre pour faciliter son émergence chez les élèves ?

Y a-t-il un âge auquel il convient de dire de quelqu'un qu'il est capable de développer une pensée critique ?

Quels sont les risques à encourager la pensée critique des élèves ?

Depuis des décennies, deux modèles pédagogiques coexistent : le modèle dominant centré sur l'enseignant et le savoir, le second centré sur l'apprentissage actif.

Le modèle dominant repose sur l'idée qu'enseigner c'est raconter ; il a pour principal objectif de transférer l'information entre le spécialiste (l'enseignant) et les novices (les élèves).

La détermination des éléments importants tels que le programme, son déroulement, son rythme et son mode de présentation sont entièrement du ressort du spécialiste.

En pratique le professeur fait un cours dont les élèves sont censés enregistrer et assimiler le contenu .

Dans ce contexte les échanges sont limités à de brèves périodes durant lesquelles il est possible de poser des questions. Les échanges entre les élèves sont nuls ou insignifiants.

L'exposé de l'enseignant représente l'essentiel du temps passé en classe.

Ce modèle voit dans le transfert de savoirs l'objectif premier de l'enseignement.

Les connaissances sont au cœur de l'apprentissage et le cours magistral offre le meilleur cadre pour les transmettre.

Ce type de cours effectivement est efficace pour transmettre des informations, pour rendre intelligibles des concepts complexes et présenter sans ambiguïté des faits et des théories.

Mais dès lors que l'objectif dépasse le simple transfert d'informations, le cours magistral montre ses limites. Il permet rarement à l'élève d'acquérir un sens critique, une aptitude à porter un jugement objectif.

L'autre modèle, centré sur l'apprentissage actif, repose sur un principe de base : la participation de l'élève au processus pédagogique. Selon ce modèle les échanges deviennent prioritaires et l'enseignant a pour mission de faciliter et de guider ces échanges.

Toutefois quel que soit le modèle choisi et pratiqué on ne peut plus considérer la connaissance comme un ensemble de vérités à transmettre aux élèves.

De plus on peut dire qu'il y a danger à détenir des connaissances sans pensée critique.

C'est pourquoi l'école se doit d'éduquer à la pensée critique

### Qu'est-ce que la pensée critique ?

Quand nous entendons le terme « penser », il nous vient probablement à l'esprit l'acte spontané que nous effectuons la plupart du temps de manière non délibérée (aller chercher le pain, sortir le chien etc). Il s'agit ici de comportement automatique, non d'acte réfléchi.

Quand nous entendons le terme « penser », il nous vient à l'esprit l'effort de réflexion que nous déployons lorsqu'un problème se pose (la photocopieuse est en panne : comment vais-je organiser mon cours ?)

Penser est une action continue de l'être humain, même sans que l'on en soit conscient, des processus mentaux s'établissent sans arrêt. Certes nous pensons à chaque instant mais cette pensée 'en continu' n'est pas critique.

Une pensée critique, c'est la pensée d'une personne qui est capable de se servir des connaissances acquises pour trouver en elle-même les solutions les plus adéquates à ses problèmes.

C'est la capacité à juger par soi-même (qui renvoie aux valeurs d'autonomie, de libre arbitre et de responsabilité).

C'est un acte personnel qui requiert l'ensemble des facultés d'un individu et qui suppose une relation fondamentale entre les sens et l'intellect.

Mais comment développer la pensée critique ?

Quels sont les caractères qui la définissent ?

La pensée critique est une pensée qui facilite le jugement, qui facilite le choix, la prise de décision, l'engagement.

Quelles sont ses caractéristiques ?

Le jugement est la caractéristique maîtresse de la pensée critique, jugement qui s'appuie sur des critères et qui est le résultat d'une démarche en trois temps :

- clarifier les informations, les savoirs et vérifier leur fiabilité
- traiter ces informations, les réorganiser
- proposer des solutions, émettre un jugement.

Une pensée non critique est une pensée molle, arbitraire, non structurée, laissée au hasard, changeante.

Une pensée critique est fondée, structurée, solide ; elle apparaît comme défendable, convaincante.

Aussi la pensée des élèves sera sensiblement améliorée s'ils sont capables de trouver et d'exposer les raisons valables qui sous-tendent leurs opinions, leurs choix, leurs actions.

C'est pourquoi l'école doit être un lieu de recherche, un lieu d'ouverture, de tolérance. Elle doit faciliter la curiosité des élèves, le questionnement.

L'élève s'apercevra ainsi qu'il peut exister plusieurs solutions à un problème et que chacune est contextualisée, ou encore qu'il peut ne pas y avoir de solutions.

Le plus important devient alors la question, plus que la réponse.

Développer la pensée critique nécessite un regroupement d'élèves et de professeurs qui dialoguent, échangent des idées. Cela implique que le climat de la classe soit empreint de confiance et de respect.

C'est seulement lorsque cette condition est remplie que l'élève peut s'engager dans le dialogue et faire des efforts pour fournir des idées de plus en plus rigoureuses.

Il importe donc de former des esprits susceptibles de s'interroger sur le monde et sur eux-mêmes, doublés de citoyens aptes à débattre des enjeux sociaux.

Développer des habiletés de pensée c'est développer la pensée critique, c'est faire prendre conscience à l'élève de ses potentialités, c'est le rendre apte à décider, choisir, juger, inventer... .

Développer la pensée critique c'est apprendre à penser, c'est-à-dire à penser de façon cohérente et autonome et non pas de façon mécanique, stéréotypée.

Souvent la pensée critique est jugée de manière défavorable car considérée comme acte destructeur. Certes elle remet en question tous les aspects positifs et négatifs de la réalité tels les conventions, les préjugés, les automatismes, les croyances, les valeurs, mais c'est justement cette remise en question qui fait de la pensée critique un acte vital, un acte positif de création, de création de soi.

Développer la pensée critique c'est donner aux élèves un outil performant, universel, qui les rende adaptable aux situations les plus imprévues, sensible aux variations du contexte, ouverte à la nouveauté . C'est développer une pensée solide, exercée, créative qui, au lieu d'être un réservoir de clichés culturels, devienne une dynamique pour une vie entière.

C'est la meilleure sauvegarde de la démocratie qui ne peut vivre que par l'action solidaire d'esprits autonomes et soucieux de progrès.

\*\*\*\*\*

## B) Nourrir la pensée en construisant des savoirs

*Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne*

*"There is more to citizenship education than a passive knowledge of the past"<sup>13</sup> (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 436)*

S'il est généralement admis que l'apport de connaissances est le premier devoir de l'école, il convient d'insister sur le fait que cet apport de connaissances aura une signification d'autant plus intense pour les jeunes élèves et étudiants qu'il correspondra à une attente, à un besoin créé par la nécessité de prendre des décisions et d'agir. Cependant, nous pensons que ce domaine fait partie de la pédagogie et de la didactique des disciplines et nous ne l'avons pas abordé dans les ateliers.

La question de l'enseignement de l'histoire a cependant été abordée à plusieurs reprises, en particulier après la conférence d'Alain Darré, *Mémoire et Histoire dans la production des identités collectives*.

Dans chaque pays, les contenus des programmes d'histoire sont définis en fonction du projet national d'éducation et peu de pays présentent une histoire de l'Europe. Une exception : en Italie, l'histoire dans les programmes scolaires est présentée sous une perspective beaucoup plus européenne qu'en France.

En revanche, en Grande Bretagne, l'histoire n'est plus obligatoire pour les élèves après 14 ans (key-stage 3) et le programme s'arrête à 1945 : il s'ensuit de graves lacunes qui expliquent en partie l'absence d'enthousiasme du public britannique pour la construction de l'Europe et sa méconnaissance de l'Allemagne d'aujourd'hui.

Les approches didactiques et épistémologiques de l'histoire varient également d'un pays européen à un autre ; en particulier, une différence importante est à noter entre les approches du « devoir d'histoire » en classe terminale dans les systèmes allemand et français. Dans un cas (De), après avoir développé les thèses des historiens, l'élève est censé écrire une dernière partie pour développer sa propre interprétation et la justifier, alors que dans l'autre (Fr) il est interdit à l'élève d'exprimer le résultat d'une quelconque réflexion personnelle. La pratique française ne facilite évidemment pas la construction d'une pensée autonome et critique....

Les deux conférences qui suivent ont eu pour objectif de présenter des points de vue différents sur la construction de l'Europe, sur les composantes historiques, culturelles et politiques qui contribuent à construire les représentations des uns et des autres et

---

<sup>13</sup> "L'éducation à la citoyenneté demande autre chose qu'une simple connaissance passive de l'histoire" (traduction Mf Mailhos)

qui alimentent le débat.

\*\*\*\*\*

## Conférence de R. Le Coadic : Régions, Nations, Europe et au-delà...

Ronan. Le Coadic<sup>14</sup>)  
IUFM de Bretagne

(à partir des notes prises par Chantal Etourneauud au cours de la conférence)

Le thème qu'il m'a été demandé de traiter aujourd'hui est très vaste. Il évoque la mondialisation (est-elle un fléau, un mythe ou un progrès pour l'humanité ?), l'Europe (quel type d'Europe voulons-nous ? un conglomérat ? une fédération ?), les nations (en quoi consistent-elles ?) et les régions (voulons-nous qu'elles soient fortes ou faibles ? autonomes ou pas ?). Enfin, au cœur du sujet, même si elle n'est pas formulée, se trouve la question de la crise de l'État.

Par ailleurs, le thème d'aujourd'hui a de nombreuses dimensions : administrative (l'efficacité se trouve-t-elle dans la centralisation ou la décentralisation ?), économique (le rapport entre efficacité économique et mode de vie), politique (la crise de la démocratie représentative), psychologique (les modalités de construction des identités individuelles et collectives), sacrée (la mise en cause de la sacralité de l'État) et sociale (le libéralisme économique et la protection des faibles)...

Il est évidemment indispensable de circonscrire ce vaste sujet et je vous propose donc de réfléchir à la simultanéité de deux évolutions apparemment contradictoires : la globalisation de la planète et sa fragmentation du fait de la renaissance des identités. Dans quel contexte ce double mouvement se produit-il ? Quelle en est la portée ? Quelles solutions appelle-t-il ?

### **Quel contexte ?**

#### *A/ Fin de la société industrielle*

Daniel Bell avait lancé l'expression de « société postindustrielle », Ronald Inglehart lance, lui, à la fin des années 1970, le concept de « post-matérialisme ». L'idée est que les besoins matériels étant satisfaits, les mouvements sociaux se tournent vers des thèmes plus qualitatifs (féminisme, régionalisme...). Cette analyse peut être contestée ; cependant, la perte de puissance du mouvement ouvrier est réelle et alimente le débat.

#### *B/ Mutations de l'État*

En Europe et surtout en France, depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, le culturel et l'économique faisaient un tout, imbriqué au sein de l'État-nation. Or, on constate à présent une séparation de ces deux univers, sans que l'État assure la cohésion. D'aucuns refusent cette évolution et usent d'un discours « républicaniste » (qui mobilise les grands principes d'égalité et de laïcité de la III<sup>e</sup> République), sans prendre en compte démocratiquement la différence culturelle. À l'inverse, d'autres acceptent l'évolution présente et, alliant pragmatisme économique et « tribalisme », se

---

<sup>14</sup> Ronan Le Coadic, maître de conférence à l'IUFM, est l'auteur de *L'Identité bretonne*, Presses universitaires de Rennes et Terre de Brume, 1998 (480 pages). Site web : [www.breizh.net/identity](http://www.breizh.net/identity)

réjouissent de l'affaiblissement de l'État. Entre ces deux attitudes, la plupart des gens se livrent à une sorte de « bricolage » identitaire, selon l'expression de Lévi-Strauss.

Quelle est l'attitude de l'État par rapport aux régions ? Dans les pays de l'Europe de l'Ouest, on peut distinguer trois étapes.

L'État-Providence (de la fin de la guerre aux années 1970) : sa politique régionale est à peu près nulle. Lorsqu'elle existe, elle a une dimension nationale (par exemple : le Plan ou les décentralisations industrielles, en France).

L'État néo-libéral (du milieu des années 1970 aux années 1990) : on parle d'« État-fantôme » ou d'« État creux ». C'est une période d'opportunités pour les régions, qui connaissent un développement économique endogène. La Catalogne et le Québec jouent un rôle phare.

L'État contemporain (depuis le milieu des années 1990) : il reste marqué par le néo-libéralisme mais les valeurs sociales réapparaissent. La régionalisation est à l'ordre du jour partout et on parle de « gouvernance à niveaux multiples ». Si l'État change, si l'Europe prend en charge une partie de ses anciennes prérogatives et que la notion de souveraineté nationale est ainsi relativisée, les régionalistes et nationalistes doivent en tenir compte et changer de stratégie. C'est le cas du *Sinn Féin*, en Irlande du Nord.

### *C/ Mondialisation*

La presse donne parfois le sentiment qu'une nouveauté absolue est apparue, à partir de 1989 et de la chute du mur de Berlin, un phénomène inédit de mondialisation à trois dimensions : économique, culturelle et technologique.

Cependant, on peut trouver des traces de pré-mondialisation depuis des siècles : les civilisations antiques, les empires, les grandes invasions ou les religions. Quant à la mondialisation proprement dite, elle prend naissance au XVI<sup>e</sup> siècle avec le trafic au long cours et la naissance du capitalisme commercial.

Vue de France, la mondialisation semble souvent perçue comme une hydre à deux têtes : l'impérialisme américain, d'un côté, le communautarisme, de l'autre, lequel relèverait d'un repli tribal de type raciste.

### **Quelle portée ?**

#### *A/ Racisme ?*

Un nouveau racisme, de type culturel, est-il en train d'apparaître aujourd'hui ?

Rappelons qu'au départ le racisme se développe en Europe à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à l'époque des Lumières ; y aurait-il un lien entre le racisme et l'universalisme européen ? Ceci fait l'objet d'un débat. (Cf. George Mosse vs Tzvetan Todorov).

Le racisme se diffuse ensuite parallèlement au nationalisme (cf. Ernest Renan, qui souhaitait mettre « à part les races tout à fait inférieures, dont l'immixtion aux grandes races ne ferait qu'empoisonner l'espèce humaine »). Le *racisme scientifique* vise à démontrer la suprématie de la « race blanche » (hiérarchie des races). Il aboutit, à son apogée, au nazisme. Après la seconde

guerre mondiale, il est délégitimé.

Aujourd'hui, certains auteurs parlent de « nouveau racisme ». Pour P.-A. Taguieff, au racisme scientifique, centré sur la hiérarchie des races, et aboutissant à inférioriser les groupes racisés, succéderait actuellement un racisme de la différence culturelle, aboutissant à l'exclusion. Pour M. Wieviorka, en revanche, le racisme aurait toujours eu ces deux dimensions.

Admettons, sans aucunement prétendre trancher ce débat, que le « racisme culturel » existe ; il ne faudrait pas, pour autant, oublier les autres pôles du racisme. En effet, en mettant en relation le racisme et la modernité, on peut, à la suite de M. Wieviorka, distinguer quatre pôles du racisme.

Le racisme universaliste. C'est le racisme de la nation qui se prétend universelle. Jules Ferry justifiait, par exemple, le colonialisme français par le fait que « les races supérieures ont le devoir de civiliser les races inférieures. »

Le racisme de la chute et de l'exclusion sociale. Des groupes ont le sentiment d'être en déclin social et s'opposent alors à d'autres groupes sociaux qu'ils rendent responsables.

Le racisme de l'identité contre la modernité. C'est le racisme des élites traditionnelles rurales, ethniques ou religieuses.

Le racisme des identités en conflit.

Le racisme est donc un phénomène complexe qu'il serait absurde de lier mécaniquement à l'élan identitaire contemporain, régionaliste ou nationaliste. Si, selon Étienne Balibar, le nationalisme contient toujours un germe de racisme, ce germe peut éclore ou ne pas le faire. Tout est affaire de mesure : les groupes dotés d'un excès d'amour-propre collectif tendent à adopter des comportements agressifs. À l'inverse, dans la plupart des pays colonisés, la mauvaise estime de soi conduit à des comportements d'autodestruction : drogue, alcoolisme...

### *B/ Communautarisme ?*

Si la résurgence des identités ne relève pas du racisme, tient-elle du communautarisme ? Mais en quoi consiste celui-ci, dont on parle souvent sans le définir ? C'est en fait l'un des pôles d'un débat philosophique, surtout présent dans les pays anglo-saxons, qui est fort intéressant mais un peu complexe. On distingue quatre pôles intellectuels à ce débat :

*L'assimilationisme*, qui considère que la seule protection des individus contre la discrimination c'est l'universalisme des droits individuels. Dans ce cas, les particularités sont rejetées dans la sphère du privé.

La *tolérance*, qui admet certaines particularités dans la sphère publique à condition qu'elles ne menacent pas l'ordre public.

Le *multiculturalisme*, qui refuse le choix entre l'universalisme et le particularisme (ex : Charles Taylor prône une politique de la reconnaissance).

Le *communautarisme*, qui vise simplement à assurer la coexistence de communautés distinctes. En réalité, rares sont les personnes qui défendent véritablement une position

communautariste.

### *C/ Modernisme ?*

Et si la résurgence des identités relevait d'une nouvelle acception de la modernité ? Selon Taylor, en effet, la renaissance identitaire est une réponse au « malaise de la modernité », qui se manifeste sous la forme d'un narcissisme (conséquence de l'individualisme), d'un désenchantement du monde (conséquence de la primauté de la raison) et d'une perte de liberté (conséquence de la désertion de l'espace public). L'idée d'un certain nombre de penseurs contemporains est que, désormais, la modernité se caractérise par une plus grande subjectivité (produire sa différence plus que la reproduire). Les individus sélectionnent telle ou telle facette de leur identité et choisissent de la mettre en exergue et de la développer. Il n'y a plus de modèle imposé. Cela est également vrai dans d'autres domaines (ex. la famille).

### **Quelles solutions ?**

#### *A/ Multiculturalisme ?*

Plusieurs pays mettent en application des politiques multiculturelles : Canada, Suède, Afrique du Sud...

L'*affirmative action* ou « discrimination positive », consiste à prendre des mesures inégalitaires dans un but d'égalité (Afrique du Sud, notamment).

Les *cultural studies* consistent à étudier les cultures non européennes ou minoritaires et, parfois, à rendre leur étude obligatoire (USA : *African Studies*, *Women Studies*).

La *political correctness* vise à ne pas employer de termes dévalorisants. Ses adversaires considèrent qu'elle est inutile : il y a toujours des inégalités dans le langage. Ses partisans soulignent que le langage cristallise les rapports de force et qu'il faut, au moins, en prendre conscience.

En conclusion, le multiculturalisme peut avoir des effets pervers, tels que la réification de la différence et la racialisation des politiques publiques, qui fait de celles-ci des « jeux à somme nulle » (quand un groupe gagne, l'autre perd). De plus, il est souvent inefficace (il ne réduit pas les inégalités). Son intérêt est peut-être surtout d'amener à réfléchir à des problèmes réels et de pousser à en chercher les réponses les plus adéquates.

#### *B/ Autonomie ?*

Les raisonnements relatifs à la place de la différence dans une société universaliste sont souvent binaires. On oppose le citoyen à la personne, la cité à la communauté, l'universel au particulier, les droits individuels aux droits collectifs, etc. Le risque est d'aboutir à une impasse.

Un raisonnement ternaire pourrait, peut-être, être suggéré, autour du droit à l'*autonomie* individuelle, personnelle et subjective. L'idée est que nous devrions tous être reconnus à la fois comme individus (citoyens), comme personnes et comme sujets (*self*).

En tant que citoyens, nous sommes des individus indistincts, membres d'une cité ; conformément à l'idéal universaliste, l'autonomie consiste alors à disposer de droits civiques identiques pour tous. C'est le principe d'égalité.

En tant que personnes, nous appartenons à une communauté ; l'autonomie consiste à reconnaître notre particularisme par l'octroi de droits collectifs. C'est le principe de fraternité.

En tant que sujets, nous voulons jouir pleinement de notre subjectivité : l'autonomie consiste à garantir notre liberté de choisir la communauté à laquelle nous souhaitons appartenir, grâce au droit à l'autodétermination. C'est le principe de liberté. Comment le garantir ?

### *C/ Multination ?*

Karl Renner a inventé le concept de multination dans les années 1920. Ce concept a ensuite été sorti de l'oubli par Stéphane Pierré-Caps dans les années 1990. L'idée est de dissocier la nation de l'État, de faire exister, désormais, la nation en tant que personnalité juridique différente de l'État, ce qui garantirait la neutralité de l'État. De même que l'on a effectué, dans certains pays, une séparation entre l'Église et l'État, on peut imaginer séparer la nation de l'État.

Cela devrait s'accompagner d'une refonte du droit à l'autodétermination. Ce droit est devenu le droit d'avoir un État. Mais pourquoi une nation n'aurait-elle pas le droit de choisir de rester une nation autonome au sein d'un État multinational. ? En outre, pourquoi ne pas étendre le droit à l'autodétermination aux individus ? Actuellement, on peut choisir sa religion, mais pas sa nation. C'est ce que Renner et Pierré-Caps proposent de modifier. La volonté de l'individu deviendrait alors *source de droit*... L'idée de multination a été conçue dans la perspective d'éradiquer les nationalismes et de bâtir un jour un État mondial.

En conclusion : beaucoup de questions, peu de réponses... Une chose paraît claire : c'est à la démocratie que ces questions sont posées. C'est elle qui, en évoluant, peut les résoudre.

\*\*\*\*\*

## Conférence d'A. Darré : Mémoire et histoire dans la production des identités collectives

Alain Darré<sup>15</sup>

Faculté de droit et de science politique de Rennes

(à partir des notes prise par Chantal Etourneauud au cours de la conférence)

### **Une mémoire fondatrice cadre de totalisation du groupe**

L'idée qui préside c'est : « qu'est-ce qui fait que dans des sociétés des hommes veulent vivre ensemble ? »

Qu'y-a-t-il derrière le processus d'une volonté de construire des identités collectives ?

C'est le rapport à l'histoire (ex : les taliban... : on voit bien l'enjeu historique)

Le raisonnement est valable pour étudier différents groupes et comprendre des pratiques sociales.

### *Différence entre mémoire et histoire :*

Histoire critique et prétention scientifique

Mémoire : le rapport au passé n'a pas de visée scientifique mais une dimension individuelle ou collective et est à rattacher à l'oubli.

Lorsqu'elle est utilisée par les pouvoirs elle a une visée d'exemple et joue le rôle de fondement identitaire.

La mémoire est fondatrice et doit permettre la projection d'une image, elle est motrice et tournée vers un projet collectif.

Les leaders, qui ont fonction de créer des groupes, utilisent cette mémoire et ont possibilité de trouver des ressources (ex : breton, basque, etc. : identification ou différenciation entre langage et territoire).

### **Visée constituante et gestion de l'identité**

#### *Produire un « nous »*

Nous sommes « nous » ; on parle au nom du groupe et ce qui est dit est constitutif du groupe.

Importance de :

le registre symbolique

l'imaginaire

les représentations

« Ce qui est peut ne pas être et ce qui n'est pas peut être ».

Changer la représentation peut nous aider à changer la réalité

(ex : Basque vote différent selon que l'on a conscience ou non)

Le nous n'a de sens que par rapport aux « eux ». On est dans un discours par rapport à la limite et à la définition de la limite.

---

<sup>15</sup> Alain Darré, Maître de conférence en science politique, à la faculté de droit et de science politique de Rennes. E-mail : alain.darre@univ-rennes1.fr

L'identité désigne toujours ce qui me différencie par rapport aux autres.

La troisième idée c'est que le discours doit s'appuyer sur des éléments de réalité tangible, sur des faits repérables plus ou moins objectifs

### *Représenter le « nous »*

Des « élites » qui parlent au nom du groupe ont un rôle très important. Importance des élites, leur discours est « fabricant », et crée un sentiment d'appartenance. (ex : classe ouvrière) ; ils fabriquent de la *certitude* en mettant en scène ce « nous ».

Il peut arriver que ces élites instrumentalisent ce discours et confisquent la représentation du « nous » ; ils utilisent un référentiel identitaire de nature culturelle (cf : Milosevitch, les Toutsis...) pour arriver au pouvoir, des stratégies existent. En dehors des idéologies, le matériau culturel devient le matériau le plus utilisé.

### **Bornages symboliques et sélection des ressources**

#### *Construire le « nous ».*

C'est un discours organisé autour de multiples identifiants. Il doit reposer sur des « réalités » : territoire, langue, religion, race, etc.

Il faut trouver les marqueurs, les identifiants culturels, que l'on peut sélectionner en fonction du contexte.

Les pratiques culturelles et la conscience d'appartenance peuvent être disjointes. Il n'y a pas forcément de lien entre l'identifiant et ce qui est de la représentation (perte de la culture mais projection d'être ; ex : émigrés de la deuxième génération).

-Des jeux de mémoire essentiels sont inscrits dans une réalité, la mémoire agit et produit (ex dans l'Éducation nationale, production de « mémoire » à travers les manuels d'histoire) . la tradition joue un rôle important ; « ruminant constructive ». Un des arguments de la colonisation a été de dire « ils n'ont pas d'histoire ». L'histoire est un enjeu pour fonder des représentations et des sentiments d'appartenance et des sens différents (processus des identités régionales) (Guerre d'Algérie ; Révolution soviétique et Trotsky).

### **Des supports identitaires fluides**

-Des symboles plastiques, voire flous. Les critères peuvent changer, (ex les basques, il y a 50 ans, c'était le territoire, maintenant c'est la langue..., le complexe de « négritude » et Chamoiseau et Césaire)

-Le critère « racial » s'avère flou. Cela veut dire politiquement que l'on ne peut accepter un discours reposant sur le fait de créer un territoire sur des marqueurs culturels, et découper des espaces politiques ou raciaux

-L'invention, recomposition, du passé (Union soviétique, la sélection, le baptême de Clovis, Jeanne d'Arc ...).

### **Une mémoire motrice inscrite dans le rapport à l'altérité**

#### *A/ Hétéro-détermination, conflit et structuration communautaire*

Mémoires du conflit et conflits de mémoires

Des mémoires concurrentes

En quoi le regard que l'autre porte sur moi peut être constitutif du « moi » ?

L'histoire des conflits c'est l'histoire des oppositions. L'Etat français impose et résiste (ex Breton). Les conflits sont structurants (Les Basques en Espagne et en France sont différents, de même, la mémoire des conflits est différente)

Des mémoires privilégient l'opposition avec l'altérité. La mémoire des conflits participe à l'image que l'on se fait de l'autre ; elle est dynamique.

Une hétéro-détermination bien présente

L'identité repose sur le conflit avec l'altérité « les terroristes basques utilisent la violence pour ancrer leur action dans la réalité »

L'altérité est souvent constitutive de soi (le problème noir c'est d'abord un problème blanc)

Le regard posé sur nous peut être constitutif de soi). C'est tellement vrai que les stéréotypes ont été intériorisés par les noirs. (cf Albert Memmi). Les catégories que l'on a de soi sont souvent données par d'autres.

### *B/ Affirmation identitaire et mobilisation collective*

L'identité dans l'action sociale

-L'expressivité identitaire est liée à la nature des ressources internes, mobilisables par le groupe. Plus le travail de production de « nous » aura été fait, plus les ressources auront été mobilisées et activées. (pourquoi certains réussissent et d'autres non ?) (islam en Algérie) plus la mobilisation sera ensuite possible selon différentes tactiques (violence, rues...).

L'expressivité identitaire est liée à la nature des rapports socio-politique dans laquelle elle s'insère. Le modèle français est exemplaire en ce sens : Par exemple, pour les Basques, la France était porteuse de valeurs...-même si c'est mythique- plus que l'Espagne. Plus le modèle est ouvert, plus la mobilisation est possible. Un groupe qui n'a pas de « ressources » internes importantes (ressources culturelles, politiques, sociales), ne peut pas mobiliser.

-Les risques de dérive essentialiste

L'identité n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait. Il vaudrait mieux parler d'identification. L'identité est une construction qui se présente comme un réservoir dans lequel on va puiser du référentiel pour créer un sens collectif. Elle repose sur des choix et on en donne des sens selon l'appropriation que l'on en fait .

Elle est instable, contingente et se constitue par rapport à l'autre. Les groupes

n'existent pas par essence ; ils existent pour eux-mêmes.

Dans le rapport au politique on en arrive ainsi à l'extermination et à la discrimination.

« gardez-vous de la pureté, c'est le vitriol de l'âme », dit le Capitaine à Robinson Crusoe  
(M. Tournier *Robinson ou les Limbes du Pacifique*).

\*\*\*

## C) Se positionner

Mf Mailhos  
IUFM de Bretagne

S'il est important pour chacun de nous de savoir quelles sont les valeurs sur lesquelles il construit sa vision du monde, il est également important de ne pas perdre de vue, d'une part, que les mêmes valeurs peuvent appartenir à des « systèmes » idéologiques, religieux ou philosophiques différents et d'autre part, que l'on peut partager des conceptions de comportement ou de procédures semblables sans partager obligatoirement les mêmes valeurs.

*“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)*

De plus, les données culturelles dans lesquelles s'inscrit l'histoire individuelle, teintent et connotent les mots de manière parfois indicible, de sorte qu'un accord ou un désaccord sur les mots ne signifiera pas nécessairement accord ou désaccord sur les concepts....

Par ailleurs, les contextes référentiels des concepts vont modifier l'ordre des priorités, comme on le verra lorsque les participants ont dû classer les mêmes valeurs par rapport à trois environnements différents : l'école, la démocratie et la société. Un exemple frappant est celui du rapport entre les valeurs de « solidarité » et de « compétitivité », qui peuvent ne pas se placer dans le même ordre selon que l'on se situe dans le cadre de l'école ou dans celui de la société....

*“la fragilité du politique [...] tient au 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)*

\*\*\*\*\*

## Atelier 1 - Clarification de la notion de "valeurs"

### A) Quelles valeurs pour quelle citoyenneté ?

*Introduction à l'atelier, par Josiane Pérès  
IUFM de Bretagne*

De quoi parlons-nous quand nous parlons d'éduquer aux valeurs ?

Rarement mises en avant de façon explicite, les valeurs sont pourtant omniprésentes comme références, comme normes, comme principes que nous nous devons de respecter. Elles déterminent en effet fortement nos actions, nos comportements, dirigent nos conduites, mais influencent également l'interprétation et les jugements que nous portons sur les événements et sur le monde. A la fois promues au rang d'idéaux universels et de normes sociales, politiques, culturelles, les valeurs peuvent-elles s'enseigner ?

Eduquer aux valeurs et éduquer à la citoyenneté est-ce la même chose ?

Les valeurs que promeut l'éducation à la citoyenneté sont-elles légitimes ?

Eduquer c'est d'une part socialiser, assurer l'intégration des enfants dans une société. C'est aussi transmettre la tradition, le patrimoine culturel, les règles qui fondent toute vie en commun, que ce soit dans la classe, dans l'établissement, dans la société.

Eduquer c'est également apprendre à penser par soi-même. Ce n'est pas se borner à transmettre le savoir, ce n'est pas endoctriner, c'est préparer l'autonomie, le libre-arbitre, l'exercice de la liberté.

Les valeurs de l'école sont par essence celles qui fondent l'adhésion raisonnée à la communauté nationale. Elles fonctionnent comme des normes.

Mais d'autres valeurs ne doivent-elles pas être abordées à l'école, discutées avec les élèves ?

Les valeurs sont plurielles, diverses, changeantes selon l'évolution de la société ou l'âge d'une personne même si les Droits de l'Homme c'est-à-dire les droits et libertés des personnes constituent les seules valeurs communes reconnues par la plupart des Etats depuis la Déclaration Universelle des Nations Unies en 1948.

Comment l'école peut-elle éduquer aux Droits de l'Homme ?

Comment aménager des espaces possibles pour que la question des valeurs puisse s'exprimer et que les élèves puissent à cette occasion s'interroger sur leur propre vie ?

Dès lors le problème n'est-il pas de permettre l'émergence d'un questionnement plutôt

que d'inculquer telle ou telle autre valeur ?

## **B) Activité**

Une liste de valeurs (39 au total) a été construite à partir de documents lus et d'enquêtes menées auprès d'élèves, et d'enseignants.

Cette activité permet à chacun, élève ou enseignant, d'explorer sa représentation des valeurs et de faciliter les échanges lors du débat contradictoire qui suivra, amorcé par trois questions posées à trois groupes différents, dont les membres ignorent les deux autres questions.

- 1) Quelles sont les valeurs de l'école ?
- 2) Quelles sont les valeurs de la société ?
- 3) Quelles sont les valeurs de la démocratie ?

Le but de ce partage en trois groupes est d'obtenir des listes de valeurs correspondant à des contextes de nature différente. En confrontant les trois listes, on peut faire apparaître des contradictions et la difficulté qu'il y a à définir des valeurs de référence identiques traversant les trois contextes.

## **C) Discussion**

Les valeurs fondamentales à partager ne sont pas forcément européennes. Elles impliquent que l'on dépasse l'échange sur l'organisation des systèmes, échange pourtant nécessaire dans un premier temps.

Les valeurs paraissent évidentes mais il faut les nommer.

En Europe, il y a certainement des valeurs communes, mais elles ne sont pas universelles (par exemple, en Chine, ce n'est pas la personne qui constitue la valeur fondamentale, mais le groupe).

Le vote de la Charte des droits fondamentaux a été difficile à Biarritz ; par exemple, les Français ne voulaient pas voir le mot « Dieu » figurer dans la Charte.

Comment repérer, définir des valeurs autour desquelles peut s'organiser l'éducation et la formation ?

Plusieurs collègues, venant de pays différents, font état de la mention, dans les textes d'orientation qui leur sont propres, de valeurs fondatrices ou organisatrices.

- En France la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et la circulaire sur les « missions

des enseignants » de 1997 s'appuient sur les « valeurs de la République et de la démocratie »

- En Espagne (Antoni) : « Nos compatriotes m'ont fait remarquer que le thème de la citoyenneté est intimement lié à la culture française ; en Espagne, on parle plutôt de « valeurs des droits humains et de la démocratie ». A l'école, nous devons avoir un rythme qui correspond à nos cultures. »

- En Allemagne il existe un texte général et des particularités selon chaque Land.

Pour d'autres le débat paraît moins évident.

Ainsi, Maria (Roumanie) explique qu'elle peut comprendre le terme de citoyenneté mais que l'adjectif européen accolé lui paraît difficile à admettre. Pour elle, l'Européen c'est quelqu'un qui circule dans un espace, qui peut élire, qui a le droit à la protection de l'Union européenne. Citoyen c'est un terme universel mais cela est aussi ancré dans notre subjectif. La citoyenneté européenne serait une appartenance *déclarée*.

L'idée c'est que si nous voulons avoir une Europe politique, il faut que nous ayons des valeurs sur lesquelles s'appuyer.

\*\*\*\*\*

## Atelier 2 - Clarification du concept de citoyenneté

*Atelier animé par Josiane Pérès  
IUFM de Bretagne  
et  
Véronica Voels  
Manchester Metropolitan University*

### A) Réflexion sur les notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne

Pour définir le concept de citoyenneté, il est important dans un premier temps de se positionner individuellement, de faire émerger la représentation que chacun de nous en a.

Deux groupes de travail, A et B, ont été constitués et, à l'intérieur de ces groupes, des sous-groupes de 4 personnes.

Les consignes, en quatre étapes, proposent que le travail se fasse tout d'abord individuellement (1), puis que l'on procède à un questionnement par deux (2), avant une phase de mutualisation au sein de chaque sous-groupe (3) et au final, une mise en commun générale (4).

#### Groupe A :

Le groupe A n'a pas respecté les consignes données et n'a pas pu faire émerger les représentations individuelles des participants. Ils sont passés directement à l'étape 3 et ont formulé ensemble les mots qu'ils associaient au mot « citoyenneté ». Au lieu d'explorer les différentes extensions du concept, et d'enrichir mutuellement leur réflexion, ils ont plutôt cherché à en catégoriser les différents attributs qu'ils avaient identifiés.

agir (être créateur : modifier des situations, des attitudes pour soi-même et pour les autres).

avoir le désir en même temps que la capacité de changer des situations - résultant de la stimulation intellectuelle, différencier le fait de participer à un groupe/une tribu/une nation.

sentiment de solidarité ( culture, langue, ... ) ;

être un individu à l'intérieur d'un système ou d'une structure

droits et obligations

*tolérance* n'a pas une connotation très positive car je suis différent donc il faudrait que j'accepte. Avoir une attitude d'intérêt, parler de « respect de l'autre » serait plus positif. Les limites éthiques de la tolérance existent (ex : excision, pratiques racistes, xénophobie, etc.).

*connaissance de soi* : la défense de son identité passe aussi par l'intégration sociale et doit s'accompagner d'un certain nombre de droits (santé, travail, ...)

*solidarité et égalité* : Que veut-on ? les mots ont leur limite

*participer et construire* : Avoir le droit de décider pour participer.

Le groupe a retenu, après discussion, les mots *identité et citoyenneté*. Ces mots vont-ils ensemble ? Une personne donnée préfère-t-elle définir son identité de citoyen prioritairement par son appartenance à une région ou à un pays ?

En fait, la question du lien entre « nationalité » et « citoyenneté » ne se pose pas de la même manière dans chacun des pays représentés.

↓ « région », « pays », « country », « heimat » renvoient à des images, des sentiments, des représentations, des vécus différents. (mais il y a parfois confusion entre géographie et politique). Les mots pour dire « le pays » sont en effet très connotés. Les notions d'inclusif et d'exclusif devraient être introduites à côté de celle de citoyenneté.

## **Groupe B**

Le groupe a travaillé selon les consignes présentées et a formulé les questions qu'il souhaiterait approfondir au cours de ce stage.

L'utilisation du terme de citoyenneté ne vient-il pas d'une volonté politique ou idéologique ?

Qu'est-ce qui fonde le sentiment de citoyenneté ?

Faut-il une citoyenneté Européenne, à quoi s'oppose-t-elle ? (à la citoyenneté régionale ? nationale ?). Qu'est-ce que la citoyenneté européenne ?

Est-ce l' Europe des gens ou l'Europe de l'économie ? L'économie est-elle le moteur de ce concept de citoyenneté ? Echappe -t-on à l'économie ?

## **B) Réflexions sur l'activité**

A l'issue de l'étape 1, le groupe A avait un mot en commun : « respect ». Dans le groupe

B, il n'y avait aucun mot commun. Les représentations étant nombreuses, il sera difficile de préciser ce concept.

Qu'y a-t-il de commun et de différent dans la conception de la citoyenneté dans chacun des pays européens ?

Comment passer d'un concept de citoyenneté dans son acception des « droits » à un concept de citoyenneté plus axé sur les « devoirs » ?

Peut-on construire une citoyenneté en s'appuyant sur une culture minimale ou en s'appuyant sur l'ajout des différentes cultures ? Ou bien faut-il faire référence à la notion de citoyenneté participative ?

\*\*\*\*\*

## Atelier 3 - Du citoyen au citoyen européen

*Traitement et analyse : Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne*

En début de stage, et afin de permettre à chacun d'exprimer ses représentations de la citoyenneté à deux niveaux, dans l'absolu et par rapport à la notion d'Europe, nous avons posé deux questions, en deux temps successifs et distincts.

Nous avons, dans un premier temps, demandé de répondre individuellement et par écrit à une première question :

- " Pour moi, être citoyen, c'est .... "

et, dans un deuxième temps, à cette autre question :

- " Pour moi, être citoyen européen, c'est ... ".

Nous donnons ci-dessous un tableau récapitulatif des réponses proposées sur 19 fiches (sur un total de 23), que nous avons numérotées de 1 à 19, dans un ordre de succession entièrement arbitraire.

Sur 4 autres fiches, au lieu de répondre, les participants ont proposé des questions :

a) qui résument la problématique de cette activité :

" *Quelle(s) différence(s), (quelle marge...) y-a-t-il entre être citoyen et être citoyen européen ? »*

b) qui interrogent sur la motivation de chacun :

" *Avons-nous tous les mêmes raisons de vouloir enseigner la citoyenneté ?* "

c) qui suggèrent des pistes pour la recherche de solutions :

" *Comment pouvons-nous former des enseignants pour qu'ils incorporent les valeurs de la citoyenneté dans leurs pratiques quotidiennes ?* "

ou bien :

" *Comment pouvons-nous apprendre aux élèves la valeur d'un concept tel que le conflit positif pour résoudre des problèmes ?* "

### A) Les réponses :

	<u>Pour moi, être citoyen, c'est....</u>	<u>Pour moi, être citoyen européen, c'est...</u>
1	être un homme être humain	??
2	avoir des droits et des obligations	se tenir informé de la vie et de la politique de l'Europe
3	être à l'écoute des autres être conscient de nos droits et de nos devoirs être ouvert à la différence, développer la tolérance tout en étant vigilant sur la rigueur	c'est prendre conscience des différences et nous enrichir de la différence culturelle des autres individus
4	prendre et assumer ses responsabilités écouter les autres participer de manière active à la vie du groupe avoir l'esprit critique	être attentif à tout ce qui se passe en Europe voter et agir dans le cadre européen
5	Appartenir pouvoir agir pouvoir communiquer me sentir en sécurité	appartenir pouvoir agir pouvoir communiquer me sentir en sécurité
6	individualité et nationalité identité et identité culturelle	partage d'une histoire commune et de droits communs même mentalité
7	des valeurs	des droits semblables partout en Europe
8	signer une sorte de contrat social dont les principales lois seraient : être .....	n'avoir pas de préjugés nationaux
9	être capable d'évaluer des situations de prendre des décisions avoir un esprit critique respecter la loi	
10	la personne est un exemple pour la société dans laquelle elle vit elle s'approprie ses directions	la personne qui accepte les conceptions comme un citoyen espagnol en Europe, pour la démocratie et l'égalité et la solidarité
11	Connaître Comprendre Participer	pouvoir être moi-même, avec ma culture et mes traditions dans un projet commun travailler avec des autres personnes en interaction réciproque
12		s'impliquer dans le respect des droits de l'homme participer activement aux actions de non-violence ne pas rencontrer de frontières être solidaires
13	être tolérant et solidaire avoir du respect pour les autres prendre soin de l'environnement des droits et des devoirs	respecter les autres cultures, les autres pays, les autres peuples avoir tous les mêmes droits et les mêmes obligations contribuer à la construction de l'Europe
14	faire partie d'une communauté avoir des droits et des obligations	se sentir partie de l'Europe, du monde

15	s'engager dans des actions dirigées vers le respect des autres, la protection de l'environnement, le bien-être de l'autre, l'égalité de tous	s'informer et agir pour le respect et l'égalité et le bien-être de tous les Européens
16	participer activement dans la construction de notre présent avec les autres	maintenir un fonctionnement de démocratie active, qui considère que les personnes sont plus importantes et qui travaille pour le progrès du monde
17	participer de façon responsable, critique et active à la vie en commun et ce à plusieurs niveaux	participer de façon responsable, critique et active à la vie en commun et ce à plusieurs niveaux, en Europe
18	participer, écouter, s'exprimer, être écouté, décider, consulter se remettre en cause se souvenir, projeter	participer aux décisions qui organisent l'espace européen et qui régissent ses rapports avec les autres états du monde
19	avoir une vie ouverte profiter être utile	ne plus sentir deux catégories d'habitants d'Europe (pays candidats et pays membres)

## **B) Etre un citoyen**

Nous voyons donc que dans le groupe, le concept de citoyen s'organise autour de trois axes :

### **1- Les rapports entre l'individu et le groupe**

#### **en termes d'appartenance**

L'homme seul n'existe pas (1, 3, 5, 14); son appartenance à un groupe rend nécessaire une certaine organisation. Selon le type d'organisation, il sera ou non, un citoyen. L'homme devient citoyen parce qu'il fait partie d'une communauté. Voir Ricoeur : " *le politique, c'est l'effectuation des potentialités humaines* ".

#### **en termes d'identité**

La citoyenneté garantit l'identité de " l'homme au milieu d'autres hommes " (1, 3, 6, 13, 15) ; elle permet de se remettre en cause grâce à la prise de conscience des différences et des similitudes. L'identité individuelle se construit à travers la prise de distance envers l'identité culturelle du groupe (6, 18). La tolérance s'accompagne d'esprit critique, de rigueur, de respect. Les choix culturels sont évalués : mesurés en fonction de certaines valeurs sur lesquelles le " citoyen éclairé " fonde son identité.

### **en termes d'organisation**

La citoyenneté est le signe d'une organisation sociale (8), de la mise en œuvre d'un " contrat social ", qui définit des " droits et des obligations " (2, 3, 13, 14) et qui garantit la sécurité de chacun (5). Chaque citoyen se doit de respecter la loi (9), " Le citoyen est un exemple pour la société " (10).

### **en termes de communication**

L'un des attributs essentiels de l'organisation sociale, c'est le langage (Ricoeur encore : " *le langage est la première des institutions* " (iii)). Le citoyen communique, s'exprime, a une vie ouverte sur les autres et sur la cité ; il écoute, il " est à l'écoute ", il prend la parole et respecte celle des autres (3, 4, 5, 18).

## **2- L'engagement dans l'action**

### **ici et maintenant**

Il lui faut avoir une vie ouverte, être utile, prendre ses responsabilités, participer, prendre part, pouvoir agir (4, 5, 11, 18). Les actions dans lesquelles le citoyen veut s'engager sont orientées par les valeurs auxquelles il croit : tolérance, solidarité, égalité, respect de soi, des autres et de l'environnement (15). Le citoyen participe de façon active à la vie en commun, pour le bien-être de l'autre et l'égalité de tous (13, 15, 17).

" Le citoyen participe activement, avec les autres, à la construction de notre présent " (16).

On le voit, l'action du citoyen n'est pas isolée, mais coopérative, elle n'est pas " activiste " mais orientée par des valeurs ; elle n'est pas nostalgique, mais bien ancrée dans le présent.

### **entre passé et avenir**

Cette action, ancrée dans la vie actuelle de la cité et de la société, n'est pas une pure création théorique : le citoyen doit " se souvenir et projeter " (18). Son action du moment se détermine par rapport à un passé et en fonction d'un projet.

On retrouve ici des conceptions exprimées par Hannah Arendt sur la responsabilité de transmission de la compréhension du monde, qui est l'un des devoirs des adultes envers leurs enfants.

### **3- La réflexion et l'esprit critique**

#### **évaluer et s'approprier**

Toujours sous-jacentes, les *valeurs* (7) sur lesquelles se fondent l'action et la réflexion du citoyen. Nous trouvons : tolérance, solidarité, égalité, respect (3, 9, 13, 15). Comme nous le verrons plus loin, la valeur exprimée par "tolérance" sera remise en question. Ceci est une illustration vivante de la force de l'esprit critique dans le développement de la citoyenneté : chacun doit être constamment capable de se remettre en cause et il est nécessaire de se défier des possibles malentendus sur les mots. Pour "s'approprier les directions" de la société (10), il faut en avoir bien compris les implications et les enjeux. Pour citer encore une fois Ricoeur : voir la valeur fiduciaire du langage, le "mensonge" et la menace qu'il fait peser sur l'organisation politique de la cité.

#### **connaître et comprendre**

Le discours et l'action du citoyen ne peuvent pas être aveugles ; elles doivent être alimentées par l'apport de connaissances, éclairées par le savoir (9, 11, 17) : l'éducation des jeunes est la garantie de survie de la démocratie. L'ignorance en est le pire ennemi.

Il faut donc aussi "savoir que l'on ne sait pas" et poser des questions : "consulter" dit la fiche 18.

Mais il ne suffit pas de savoir, il faut aussi "comprendre" (11), c'est à dire intégrer les savoirs (10), de façon à ce que ceux-ci fassent sens et puissent modifier les comportements. Savoirs et savoir faire en acte : les compétences du citoyen se manifestent par des décisions d'actions.

#### **prendre des décisions**

"décider" (18). C'est là l'aboutissement du processus ; et c'est une opération de haut niveau, qui nécessite que l'on soit capable d'évaluer des situations, de se positionner, et d'imaginer les conséquences d'un choix.

Dans le domaine éducatif qui nous intéresse ici, il nous faudra nous demander comment l'on peut aider les élèves et les jeunes enseignants en formation à développer cette compétence, ainsi que le mentionnent les questions signalées plus haut.

### **C) Etre un citoyen européen**

A partir de cette première approche de la citoyenneté, les représentations du "citoyen européen" font nécessairement abstraction d'un certain nombre d'éléments, les considérant comme allant de soi et les remarques portent surtout sur ce qui fait la différence.

Nous analyserons les réponses en fonction de deux thèmes : l'appartenance et l'engagement dans l'action. Il apparaît en effet évident que l'Europe n'est pas encore faite et que c'est de la responsabilité des citoyens qui se veulent européens de " contribuer à la construction de l'Europe " (13)

## **L'appartenance**

### **à un espace**

L'appartenance européenne (5) est exprimée par rapport à un espace, une zone géographique que l'on veut ouverte, sans frontières (12), qui abolisse les distinctions entre " les pays candidats et les pays membres " (19).

Cet espace européen se situe aussi en relation avec le monde : l'appartenance européenne est la plateforme à partir de laquelle on accède à une compréhension du monde (14). Le citoyen européen souhaite d'ailleurs porter une part de responsabilité dans la manière dont s'articulent les relations entre l'Europe et les autres états du monde (18).

### **à une culture et à une histoire**

Cette appartenance se joue autour de la problématique de l'identité et de la différence...

La conscience de partager une histoire commune (6) apparaît fortement. Même si, dans la majorité des pays d'Europe, l'histoire est " racontée " du point de vue national, ces différents points de vue concourent à construire une compréhension complexe et riche des événements et de la succession des époques.

La prise de conscience de cette appartenance européenne doit être le moyen de surmonter ou de dépasser les préjugés nationaux (8), de prendre conscience des différences culturelles, et d'en être enrichi (3, 11, 13) et de percevoir, sous-jacente, une sorte de " même mentalité " (6).

### **à un même ensemble de valeurs**

L'établissement et la protection de l'état de droit sont une priorité : être citoyen européen, c'est " s'impliquer dans le respect des droits de l'homme " (12). Les droits et les obligations doivent y être les mêmes pour tous (6, 7, 13).

La démocratie européenne se doit d'affirmer que la personne humaine est ce qu'il y a de plus important (16) : faire l'Europe des gens plutôt que l'Europe de l'économie...

La sécurité des personnes (5) est une valeur fondamentale, que l'on ne doit pas oublier, tant elle paraît finalement fragile (sans aller jusqu'au Kosovo, il suffit de voir le Pays

Basque espagnol, par exemple, ou même la Corse, ou l'Ulster).

Les valeurs de la démocratie sont celles qui protègent l'homme des agressions sociales ou fanatiques : respect (15), égalité (10, 15), solidarité (12) et bien-être de tous les Européens (15).

### **L'engagement dans l'action**

#### **au niveau politique**

Lorsque la question était " être citoyen, pour moi, c'est..." l'aspect politique de la citoyenneté n'est pas apparu ; au contraire, à la question " être citoyen européen, pour moi, c'est ..." l'implication politique semble une réponse nécessaire.

Il faut se tenir informé de la vie et de la politique de l'Europe (2, 15), être attentif (4) aux différentes questions qui se posent aujourd'hui.

Il faut " voter " (4) dans le cadre européen, et agir pour contribuer à la construction de l'Europe (13) ; il convient d'établir et de faire fonctionner une démocratie active (5, 16).

#### **au niveau personnel**

Là aussi, l'engagement est nécessaire, pour faire respecter les droits : " s'impliquer dans le respect des droits de l'homme " (12) et dans les actions de non-violence.

La communication et l'interaction (4, 5) facilitent les échanges qui permettent un engagement non violent ; c'est pourquoi l'apprentissage de l'argumentation, de la négociation et la pratique du débat font partie des objectifs d'éducation à la citoyenneté européenne.

\*\*\*\*\*

## Dans le domaine de la parole

### A) Débat et jeux de rôles

*Josiane Pérés  
IUFM de Bretagne*

L'être humain est un être de langage et ce langage exprime son désir de rencontrer l'autre et d'établir avec cet autre une communication. De ce fait l'échange, le dialogue, la discussion, le débat permettent d'approfondir et de mieux maîtriser ses capacités d'argumentation, de mieux en connaître la portée, de favoriser l'écoute, le respect de l'autre, de développer son esprit critique mais aussi ses compétences de citoyen.

Le débat est une forme de communication orale qui nécessite de maîtriser l'argumentation. Or tous les élèves ne sont pas à égalité devant la parole, devant l'expression orale, devant l'argumentation qui est la condition même de l'exercice d'une citoyenneté active et participative.

Cette inégalité devant la parole ne saurait être confondue avec l'inégalité devant le savoir. C'est pourquoi la maîtrise du savoir ne confère pas nécessairement la maîtrise de l'argumentation : on peut tout connaître de la stratégie militaire et ne pas savoir gagner une bataille ; on peut connaître quantités de recettes culinaires sans jamais réussir un seul plat ; on peut connaître certaines techniques de la natation sans pour autant être capable de nager.

Passer de l'acte d'écrire tel qu'il est pratiqué à l'école à l'acte de parler dans un débat peut être pour les élèves une démarche difficile.

Un apprentissage est donc souhaitable afin de permettre à chaque élève d'acquérir aisance et confiance en soi dans la prise de parole, afin de développer l'aptitude des élèves à argumenter dans un débat. C'est l'apprentissage même de la Démocratie.

Il s'agit pour l'enseignant de proposer des situations diversifiées qui vont permettre aux élèves de prendre la parole .

Les exemples d'outils proposés : autositionnement ou recueil des représentations, questionnement sur les valeurs, débat et jeu de rôle, initiation à la négociation et à la prise de décision ont pour objectif de faciliter la prise de parole en petits groupes de pairs, de créer un climat de confiance. L'aspect ludique des activités donne aux élèves l'envie de participer. Cette manière de procéder contribue à créer l'intérêt des élèves . Progressivement ils vont se sentir à l'aise dans la prise de parole, respectés, écoutés, reconnus. Par la suite l'organisation de véritables débats argumentés n'en sera que facilitée.

## B) Initiation à la pratique du débat : jeu de rôle

Josiane Pérès & Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne

*“ 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.” (Ricoeur, 1995)*

On peut également citer ici l'introduction de Bernard Pivot écrite pour la série de timbres « Le siècle au fil du timbre ; 3ème thème : la communication » :

*“Autrefois lente, fragmentaire, confisquée par les puissants, la communication est devenue instantanée, universelle, accessible à tous ou presque. Son gigantisme peut même effrayer, ses dérives scandaliser. C'est bien pourquoi un bon usage de la communication oblige le citoyen à ouvrir avec intelligence ses yeux, ses oreilles, et son esprit.” (B. Pivot, 2001)*

Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, l'éducation à la communication est un des objectifs principaux des cours de langues. En langue maternelle, cependant, cette compétence n'est pas toujours une priorité des enseignants.

Les théories linguistiques (linguistique énonciative et interactive) qui sont utilisées actuellement comme base pour l'approche des faits de langue dans les classes, mettent l'accent sur l'identité de l'énonciateur et son degré de prise en charge de son énoncé ; demandent que soient identifiés clairement les ancrages référentiels et intègrent les composantes pragmatiques. Ces savoirs de référence facilitent le travail de prise de conscience par les élèves -et par les enseignants- des enjeux politiques et éthiques qui se cachent derrière les cours de langue (maternelle et étrangère). Le statut de la parole des élèves est ainsi affirmé comme étant celui d'un énonciateur, à part entière et à part égale avec l'enseignant ou les autres partenaires de l'action éducative. D'où la nécessité ré-affirmée d'un apprentissage des pratiques de communication et une réflexion sur les finalités.

\*\*\*\*\*

## Mise en place d'un jeu de rôles

Le « jeu de rôles » figure en bonne place parmi les techniques qui permettent de s'entraîner à la pratique du débat.

Un jeu de rôles a en effet pour avantages d'obliger les participants à assumer un point de vue qu'ils n'auraient pas nécessairement adopté naturellement. Il leur faut donc adopter une attitude volontariste afin de faire valoir le bien-fondé d'une opinion ou d'une position imposée. Il leur faut non seulement chercher et structurer des arguments percutants et convaincants, mais encore il leur est nécessaire d'entrer dans la logique du personnage qu'ils représentent ; ils doivent prendre conscience des éléments socio-culturels susceptibles de colorer ses arguments. Ils doivent aussi adapter leur discours aux interlocuteurs et à la situation dans laquelle se déroule le débat.

La situation que nous avons choisie ici a été inspirée par un article du Monde du 28 octobre 1999 que nous avons l'autorisation de reproduire ici :

### *“Gabriel, l'enfant sauvage d'Internet en son village andalou*

*Madrid, de notre correspondante.*

*Chaque jour, à l'heure où ses petits camarades bouclent leur cartable pour se rendre en classe, Gabriel s'assoit simplement devant son écran. Forcément, son école est à plus de 5000km, très loin de Félix, de ses 500 habitants et de ses petites rues blanches de village andalou, typique de la province d'Almería. Son école est à Boston, aux Etats Unis, et c'est à travers Internet que Gabriel, 7 ans, suit ses cours. De temps en temps, à l'écran, la maîtresse américaine tient une session de parents d'élèves, avec Lola, la mère de Gabriel, qui s'est mise à l'anglais intensif. Toutes deux discutent des progrès de l'enfant.. Gabriel, plutôt timide, sait lire, écrire, peindre, dessiner, et, bien sûr, utiliser un ordinateur. Le tout sans avoir jamais mis le pied à l'école où vont les quarante enfants du village.*

*Il a appris ce qu'il a voulu, quand il l'a voulu et à son rythme. C'est d'ailleurs de credo de la liberté éducative, partagé par Lola et Gabriel senior, le père du petit, réparateur de télévisions, qui a été déterminant. Ainsi qu'ils l'ont raconté à la presse espagnole, ils ont découvert un jour, dans une foire à Madrid, les oeuvres du fondateur du mouvement, Apprendre sans école, l'Américain John Holt, et, pleinement conquis, ont décidé de trouver outre-Atlantique le collège par correspondance électronique qui convenait le mieux à leurs idées. L'ennui, c'est que les autorités andalouses ont très mal pris cette interprétation, très particulière, de la loi qui rend obligatoire jusqu'à seize ans la scolarité des espagnols, dans des écoles d'état ou agréées. A leurs yeux, Gabriel étant en parfaite santé, et la région*

*d'Almería dotée des établissements scolaires adéquats, rien ne justifiait qu'il reste chez lui, au risque d'être handicapé plus tard par cette éducation sans contrôle, lubie de ses parents.*

*Une première plainte en justice, pour « délit qualifié » et faute des parents, n'a pas abouti, mais la Junta d'Andalousie et l'inspecteur scolaire entendent revenir à la charge. Leur argument étant qu'à l'école on apprend un savoir, mais aussi la tolérance et l'ouverture au monde extérieur, et que, même si pour l'instant il joue, fait du sport et semble être parfaitement normal, le petit Gabriel, coupé de tout, finira par devenir un « enfant sauvage d'Internet ».*

*Un cas d'école, si l'on peut dire, sur lequel se penche, depuis plusieurs jours, toute l'Espagne. La polémique fait rage. SI un tribunal donnait raison aux parents de Gabriel, que se passerait-il ? Déjà, rapporte le quotidien El País, des parents qui n'ont jamais envoyé leurs enfants en classe – et qui échappent aux statistiques officielles – ont livré leur témoignage au grand jour dans une revue intitulée Croître sans école, publiée à côté d'Alicante. D'autres parents rebelles auraient même organisé, disent-ils, des rencontres d'enfants non scolarisés, au niveau national. Le ministère de l'éducation se retranche, pour l'instant, derrière un commentaire prudent : « L'usage d'Internet dans l'éducation à domicile est un bon thème de réflexion théorique. »*

*Marie-Claude Decamps. »*

Saisissant la perche tendue par le ministère de l'éducation espagnol, nous en avons fait un support de réflexion théorique, par l'intermédiaire d'un jeu de rôles.

Le but sera de préparer un texte pour un groupe d'élus ou pour un élu, approuvant ou condamnant le choix fait par les parents de Gabriel.

Les participants représentent 7 points de vue différents, tirés au sort et qui ne correspondent donc pas nécessairement à celui qu'ils auraient naturellement choisi, afin d'obliger à une véritable recherche d'arguments :

- 2 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 ont trois objectifs d'observation distincts :

1. lister les arguments
2. repérer les réactions et les évolutions du groupe
3. identifier les valeurs qui sont mises en avant, puis celles qui sont finalement privilégiées

La confrontation des observations produit matière à réflexion sur la technique utilisée et sur la manière dont elle peut être transposée en classe, avec profit.

L'enregistrement audio du jeu de rôles peut également fournir de précieux renseignements sur la nature des arguments proposés et sur les besoins en formation méthodologique ou linguistique.

\*\*\*\*\*

## B) Initiation à la négociation et à la prise de décision

### « Les six chapeaux à penser » d'Edward de Bono

Marie-france Mailhos  
IUFM de Bretagne

Face 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 des techniques de questionnement et de discussion.

Nous en avons choisi une ici : la technique des « six chapeaux à penser », qui permet d'étudier une question sous plusieurs angles avant de proposer une décision.

Les avantages de la technique :

tout comme dans l'exercice précédent, il s'agit d'un jeu de rôles, à rôles définis, ce qui libère la parole et permet à chacun de trouver des arguments pour les différentes perspectives prises sur le sujet ;

cette technique permet de donner une véritable place et un moment protégé aux arguments de type émotionnels, affectifs, créatifs, non rationnels, qui sont souvent bannis (à tort) des discussions dites « sérieuses » et qui ressortent inévitablement sous d'autres déguisements, faussant la qualité des interactions ;

c'est une technique qui oblige à focaliser l'attention sur les six perspectives, l'une après l'autre, systématiquement ;

c'est facile à mettre en 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 rationnels 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 rationnels 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 les « objets » du discours, les mots du discours, l'alternance des tours de parole ; c'est le bleu qui organise le processus de pensée, les modalités de prise de parole et l'utilisation des autres chapeaux.

E. de Bono recommande de 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.

Pour la mise en œuvre de cette activité, nous avons choisi de proposer la discussion sur un thème qui avait fait récemment « la une » de l'actualité dans plusieurs pays d'Europe, à savoir :

**« Faut-il faire voter une loi imposant la "parité hommes - femmes" sur les listes électorales ? »**

#### Règles du jeu

- Chacun doit s'exprimer avec tous les chapeaux, mais il n'y a pas d'ordre standard pour l'utilisation des chapeaux
- Le groupe doit présenter une seule motion à la fin du débat
- La discussion ne devrait pas durer plus de 40 minutes

Lors de la réalisation de cette activité, les participants étaient partagés en trois groupes, à peu près égaux en nombre.

Un seul ensemble de six chapeaux coniques, de six couleurs, a été mis à disposition des trois groupes. L'un des groupes, que l'on appellera (A) a pris les chapeaux et les a d'emblée utilisés selon les règles.

Un deuxième groupe (B) a commencé sans chapeaux, puis a décidé d'utiliser de gros crayons-feutres de six couleurs, chacun prenant un crayon d'une couleur à la main, à la manière d'un micro, au moment de prendre la parole.

Le troisième groupe (C) a choisi de n'utiliser aucun objet pour matérialiser les chapeaux.

Il est intéressant de noter que dans le groupe (A) la discussion a démarré tout de suite,

et la régulation n'a porté que sur les tours de parole ou l'identification plus ou moins précise (ou facile !) du registre de cette prise de parole, en fonction des codes « couleurs ». Le groupe (B) n'a réussi à « bien » fonctionner que lorsqu'ils ont décidé d'utiliser des « micros » de couleur, symbolisant les registres de prises de parole. Quant au groupe (C), il n'a pas réussi à établir une discussion véritablement structurée et n'a pas pu parvenir à une décision collective !

Ceci corrobore de semblables observations faites lors de l'utilisation des « six chapeaux à penser » avec d'autres groupes (stagiaires IUFM en formation initiale ou enseignants en formation continue) et vérifie les recommandations faites par l'auteur. L'objet visible et que l'on peut tenir en main (à défaut de le mettre sur la tête...) facilite vraiment la régulation de la prise de parole et permet aux arguments de toutes natures d'être exprimés et entendus.

L'obligation pour chacun de s'exprimer dans TOUTES les couleurs est extrêmement stimulante et appréciée, car elle légitime la place de l'émotion et de l'imagination à côté de la raison. Et comme les participants n'ont pas manqué de le faire remarquer, lorsqu'un projet doit déboucher, c'est bien souvent grâce à la motivation qu'il réussit et la motivation est fréquemment ancrée dans les émotions, beaucoup plus que dans la raison !

\*\*\*\*\*

## Dans le domaine de l'action

Nous avons dit plusieurs fois que la citoyenneté se devait d'être active, participative. Un vrai citoyen, qui mérite sa citoyenneté, se doit de s'engager dans l'action. Mais il est également à noter -et les témoignages suivis de débats pendant ce stages en attestent- que les procédures d'actions sont fortement colorées par les contextes culturels. C'est pourquoi l'un des premiers devoirs du futur citoyen européen est d'apprendre à connaître ses voisins.

### A) Découvrir les voisins européens

En effet, toutes les procédures d'actions dans le domaine politique, toutes les 'actions citoyennes' sont ancrées dans un certain contexte, qu'il est nécessaire de déconstruire, si on veut le comprendre, afin de permettre le débat démocratique.

Quelques exemples, cités en tant que témoignages, dans la première partie de cet ouvrage, sont rappelés ici, en tant qu'exemples de « bonnes pratiques » qui permettent aux jeunes de nos différents pays d'aller à la rencontre de leurs voisins, d'apprendre à comprendre et à parler leur langue, et surtout de mettre en question les stéréotypes culturels.

Nous devons noter ici l'existence de l'association ETEN (European Teacher Education Network), créée à l'initiative du Danemark pour faciliter stages et échanges. 24 pays y participent déjà. Contact : [ribesem@ribesem.dk](mailto:ribesem@ribesem.dk).

### Par la mobilité

#### **Vers les institutions européennes**

Dans un lycée du Pirée (Grèce), des visites au Parlement Européen ont été offertes aux élèves par le gouvernement.

En Allemagne, dans le cadre d'*Euro-Scola*, programme péri-scolaire, pendant un ou 2 jours, les élèves peuvent visiter le Parlement à Strasbourg, jouer à faire fonctionner les institutions européennes. Les élèves ressentent ainsi réellement ce que peut être le fonctionnement de l'Europe : ils votent, ont des débats en plusieurs langues si nécessaire .

Il faut d'ailleurs savoir que TOUS les parlementaires européens ont la possibilité d'inviter chaque année un certain nombre de scolaires ou d'étudiants : il suffit de leur en faire une demande écrite !

## **Dimension professionnelle et culturelle**

Dans un lycée spécialisé au Commerce et au Tourisme à Jablonec, en République Tchèque, des activités spécialisées ont été réalisées en coopération avec des partenaires européens : préparation d'un stand pour la foire de Nancy, avec la France, une activité théâtre, échanges avec différents pays, participation au concours de TV5.

Au départ d'Allemagne, des échanges ont lieu 2 fois par an : des stages de 3 à 11 mois sont possibles dans différents pays : en France dans les usines Citroën, en Italie, à Florence.

Un collège de la région Parisienne organise aussi *chaque année un voyage en Sicile*, pour que les élèves découvrent ce pays, véritable creuset de la culture européenne.

Au lycée agricole de Pouillé, près d'Angers, les jeunes n'ont pas l'habitude de se confronter aux « choses culturelles ». Aussi, afin de les aider à regarder autour d'eux, les jeunes qui sont en terminale *partent-ils obligatoirement 10 jours à l'étranger*. Ils vont en Irlande, en Pologne ou en Angleterre. L'école prend en charge le voyage lorsque les élèves ont des difficultés financières. Ce sont des voyages d'étude qui ont une double orientation professionnelle et culturelle et qui se traduisent l'année suivante par une production communiquée à l'interne ou à l'externe : panneaux, vidéo, site Internet.

## **Avec les programmes européens**

Le district d'Utrecht établit des relations et organise des échanges avec l'Angleterre et la France (Val d'Oise) dans le cadre de Comenius.

Des professeurs de toutes disciplines participent aux programmes Lingua et Comenius.

Dans le cadre des Comenius 3, [WWW.safn.de](http://WWW.safn.de) est un site sur lequel on peut aller et examiner les propositions de projets.

A Jablonec, en République Tchèque, en dehors du domaine scolaire, et à l'occasion du jumelage de la ville avec une ville Belge, avec des villes allemandes et italiennes, les échanges contribuent à l'inter-connaissance et à la compréhension mutuelle.

## **Sans mobilité**

### **Découvrir les racines historiques et culturelles**

Au lycée secondaire de San Quirze en Catalogne, un projet Comenius qui vient de se terminer a été réalisé avec Carnac en Bretagne (France). Le concept de citoyenneté a été abordé en travaillant le **patrimoine commun** (sites archéologiques de la période néolithique) afin de reconnaître l'origine commune de chacun ainsi que les évolutions pour chaque région. Une production comparative des traces de ces évolutions dans les

paysages ruraux a été réalisée conjointement par les élèves de Carnac et de San Quirze.

En Grèce, pendant les heures obligatoires d'éducation civique, les élèves apprennent en quoi consiste la communauté Européenne, les caractéristiques des peuples européens à travers l'histoire, les arts. L'accent est mis sur des périodes significatives comme par exemple, le siècle des lumières ou la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale. Les élèves travaillent également les textes littéraires traduits, qui peuvent être un mode de communication entre les peuples. Dans les options, l'idée globale qui préside, c'est que l'on fait la construction de L'Europe en partant des origines. La culture Européenne est étudiée à travers la littérature (Dante, Sartre), l'histoire de l'art, le théâtre, la sculpture. De plus, des échanges ont eu lieu : avec Munich sur les objets d'art, avec Tolède sur les jeux olympiques et sur le peintre *le Gréco*.

### **Connaître les autres européens**

Pour un centre de formation en Espagne (Galice) qui accueille des jeunes de différents niveaux, un des projets concernant la citoyenneté est englobé dans le « projet éducatif du centre ». L'objectif principal est la formation du citoyen et l'accent est mis spécialement sur les habiletés sociales et la découverte de l'autre (ex : lutter contre le racisme et la xénophobie). Le travail se fait à 2 niveaux : individuel et en groupe, avec des outils comme des chansons, ou des documents vidéo. La synthèse se réalise dans les différents enseignements et dans des échanges avec différents pays.

En Pologne, le programme national est organisé à partir d'une approche progressive, prenant en compte : moi et ma famille, moi et mon école, moi et ma région, moi et mon pays, moi et la planète terre et dans laquelle sont abordés les termes clefs de tolérance, d'estime de soi, d'écoute des autres. L'histoire, l'art, les sciences naturelles sont autant de matières supports.

En République Tchèque, à Jablonec, au niveau universitaire, il existe une formation des enseignants à l'éducation civique, ainsi que des formations pour apprendre à travailler en groupe, à faire des recherches... ainsi, une étudiante prépare un outil didactique sur l'Europe à partir de la documentation qui existe et qu'elle a recueillie à Strasbourg.

Dans de nombreux pays, l'Alliance française propose des enseignements et des rencontres culturelles qui sont très suivies.

\*\*\*\*\*

## B) Mettre en place des projets d'utilité sociale

Au lycée agricole de Pouillé, près d'Angers, les élèves qui préparent le BEP participent à *un projet d'utilité sociale*. Ces projets, menés avec diverses associations, telle «resto du cœur», donnent lieu à une production qu'ils ont à faire connaître tant dans le lycée qu'à l'extérieur. Les élèves internes bénéficient d'activités extra-scolaires : *création d'un cercle citoyen*.

Un collège de la région parisienne participe également à *un projet Comenius* sur l'insertion sociale et sur la connaissance de l'environnement immédiat, comme moyen de neutraliser des attitudes de violence latente. Ce collège est implanté dans une banlieue dite défavorisée mais aussi avec une population très mélangée. Il existe des problèmes de violence et des difficultés pour la scolarisation. En dehors de l'heure d'éducation civique, un travail concernant les élèves de 6<sup>ème</sup> a été mis en place avec la municipalité et les associations. Ce travail a pour objet de *connaître sa ville et d'y vivre mieux* (connaissance historique, architecturale, sociale et culturelle).

En Espagne, l'Institut Ferrol en Galice est un centre novateur implanté dans un environnement industriel, qui propose de nombreuses actions pour l'insertion des élèves et notamment des jeunes sourds.

## L'école-santé", un moyen pour favoriser la citoyenneté européenne

*Chantal Etourneauud*

*Centre Collaborateur de l'OMS pour les Villes santé francophones*

En 1992, l'OMS, le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne ont décidé de lancer conjointement le projet de réseau Européen des Ecoles en Santé (REES), dont la ligne directrice consiste à faire des écoles des "lieux de vie et de santé".

38 pays adhéraient à ce réseau en 1997 lors de la première conférence du réseau européen des écoles-santé qui a eu lieu à Thessalonique Halkidi en Grèce.

Partant du postulat que "chaque enfant et chaque jeune d'Europe ont le droit et doivent avoir la possibilité de faire des études dans une école-santé", la conférence a promulgué une résolution propre à orienter et cadrer la démarche qui préside à l'école-santé. Elle vise à encourager l'élaboration des politiques européennes, y compris des mesures législatives, et indique les mécanismes de base à mettre en place en faveur des enfants et des jeunes.

### **Un modèle, des principes**

L'école-santé repose sur **un modèle social de la santé**. Ce dernier met l'accent sur l'ensemble de l'organisation de l'école, tout en accordant de l'importance à l'individu. "Au coeur de ce modèle se trouve l'enfant considéré comme un individu à part entière

qui évolue dans un milieu dynamique. Une telle conception suppose que l'école offre un cadre favorable à la santé où peuvent être transmis et vécus des valeurs et des sentiments comme la convivialité et la confiance, où différentes cultures et générations peuvent se rencontrer, où l'initiative personnelle est encouragée et où tous les acteurs se sentent à l'aise".<sup>16</sup>

**10 principes** ont été retenus représentant les opinions de divers professionnels des 43 pays présents. Ils reposent **sur les valeurs de démocratie et d'équité**, sur l'environnement de l'école, sa capacité à mettre en œuvre des collaborations et de prendre en compte la communauté locale, enfin ils envisagent l'adaptation des programmes en cours et la formation des enseignants. C'est dire que l'école "est conçue comme un lieu de vie sociale et que l'approche socio-écologique de la santé va au delà de l'approche individualiste qui sous-tend habituellement l'éducation à la santé". Il s'agit d'intervenir de façon ciblée par des méthodes qui favorisent le développement institutionnel et permettent d'atteindre les objectifs suivants :

développer les aptitudes personnelles des élèves, des enseignants et des parents en matière de santé,

renforcer l'aptitude des institutions scolaires à résoudre les problèmes,

créer et assurer un environnement pédagogique et physique qui favorise le bien-être.

### **Des démarches, des actions**

Il n'est pas possible de relater la multitude des démarches menées dans les différents pays participants au réseau. A titre d'exemples, nous en mentionnerons quelques unes émanant de Suisse et de France qui nous paraissent significatives tant du point de vue de la promotion de la santé que de l'apprentissage à la démocratie. Dans chacun de ces 2 pays ce qu'il nous faut relever c'est que les derniers textes d'orientation politique pour les établissements scolaires émanant des ministères ou des municipalités prennent en compte ou (et) défendent l'idée de promotion de la santé, d'école comme milieu de vie et d'apprentissage à la citoyenneté.<sup>17</sup>

**En Suisse**, 130 écoles adhèrent au réseau roman<sup>18</sup>. Celui-ci soutient à la fois les projets existants et les écoles désireuses d'entrer dans un processus de changements structurels lié à la promotion de la santé. Il sert également de lieu d'échanges d'expériences entre écoles actives en ce domaine. Les liens ainsi institués favorisent la

---

<sup>16</sup> Européan commission, world Health Organization \*Europe, Concil of Europe : Première conférence du réseau européen des écoles-santé, résolution de la conférence de Thessalonique-Halkidi - Grèce -1<sup>o</sup>-5 mai 1997. <http://www.who.dk//techinv/resol-f.htm>

<sup>17</sup> \*Le collège des années 2000 Texte d'orientation, présentation des mesures - BO n° 23 du 10-6-1999

\* Le contrat Educatif Local : un outil au service du Projet Educatif Rennais

<sup>18</sup> sur mandat de l'Office Fédéral de la Santé Publique, le réseau suisse a mis en place 2 coordinations, l'une pour la suisse romande, l'autre pour la Suisse alémanique.

collaboration à trois niveaux :

- au plan individuel, par des contacts entre personnes intéressées,
- au plan méthodologique, par l'échange d'idées et de concepts novateurs,
- au plan institutionnel, sous forme de coopérations et de synergies.

Les écoles adhérentes au réseau bénéficient de prestations gratuites qui vont du conseil et de l'accompagnement dans la planification et la réalisation de projet à un soutien financier. De plus, une rencontre annuelle de l'ensemble des écoles permet des échanges d'expériences et une réflexion commune sur de nouvelles approches. Celle de novembre 1999 portait sur "la violence et la gestion de conflit"<sup>19</sup>.

**En France** le réseau école-santé (il n'existe plus depuis 1998) est resté lié au réseau des villes-Santé. En effet, dès son instauration (1987) celui-ci a choisi l'école comme un des lieux privilégiés pour faire avancer l'idée de promotion de la santé. C'est donc logiquement que la création du réseau école-santé a trouvé un point d'appui près des villes santé. Ainsi, Rennes, Saint-Brieuc, Toulouse, Nancy, Nantes, Grande Synthe pour ne nommer que ces villes sont depuis de nombreuses années impliquées dans de multiples actions qui visent l'ouverture de l'école et l'école comme milieu de vie.

Ainsi une des écoles de Rennes vient-elle d'organiser dans le groupe scolaire un local dédié aux parents afin que ceux-ci puissent "se rencontrer, parler, s'informer, discuter avec les enseignants, être plus proche de l'école" ou encore

Des établissements scolaires de la ville de Saint-Brieuc ont organisé en partenariat avec la Cité des Sciences, la MAIF (Mutuelle de l'Education Nationale) et une MJC (Maison des Jeunes et de la Culture) une exposition réalisée par la Cité des Sciences<sup>20</sup> et des manifestations inter-actives autour de "**Cité, Citoyenneté**", la Citoyenneté "étant abordée sous l'angle de la responsabilité, de la vie dans la cité au quotidien et plus précisément permettait la confrontation à des situations de vie telles que la discrimination raciale, sexuelle, économique, la violence... Ouverte à tous les jeunes de 13-21 ans et au grand public, la manifestation s'est déroulée sur une semaine en avril 2000. Notons que le Conseil Général des Côtes d'Armor a pris en charge le transport des classes de collège du département.

C'est dans l'esprit de cette démarche que l'on peut situer une action de formation pour des enseignants en langues étrangères, formation liée au programme Lingua et organisée conjointement entre l'IUFM de Bretagne, le centre collaborateur OMS pour les Villes Santé et le centre de formation des maîtres de Cordoue (Andalousie). Plusieurs stages ont eu lieu ces quatre dernières années tant à Rennes qu'à Cordoue. L'objectif étant

---

<sup>19</sup> Lieu d'acte-l'école : de la violence à la gestion de conflit. Compte-rendu de la journée d'étude du 13 novembre 1999 - lettre d'information, Réseau suisse d'écoles en santé.

<sup>20</sup> Exposition itinérante, depuis le 1<sup>o</sup> mars 1999 et pour une durée de 5 ans, elle voyage de région en région, à un rythme trimestriel.

d'éveiller les enseignants aux notions de "développement durable", de "promotion de la santé" et de créer leurs propres outils pour mettre ces notions en application dans leurs cours. Bien évidemment ces stages ont à voir avec la citoyenneté puisqu'ils mettent en avant des procédures de participation et de co-décision. Comment faire réfléchir les étudiants ? Comment les amener à mettre en œuvre les notions de consultation, de concertation et de participation.

\*\*\*\*\*

### C) Mettre en place des actions d'éducation politique

Dans un collège de la région Parisienne un conseil municipal d'enfants a également été créé (CM2 et 6<sup>ème</sup> ). Toutes les écoles ont été concernées. Ce sont les enseignants des quartiers difficiles qui ont le plus adhéré au projet. Les enseignants se sont identifiés à leurs élèves. Il faut noter que lors des premières rencontres, les enfants des milieux défavorisés ne voulaient pas se présenter. Ils pensaient n'en être pas capables. Il y a eu de leur part une nette évolution : ils ont gagné en confiance de soi et apprivoisé la prise de parole.

Plusieurs expériences sont menées en Andalousie : dans un centre public maternel et primaire près de Séville, un espace est organisé dans l'école pour permettre aux élèves de mener une expérimentation où chaque classe a une **responsabilité collective**, axée autour de la connaissance et de l'entretien de l'environnement naturel.

Pour le centre de formation d'enseignants de Cordoba, ce sont dans les programmes et surtout dans les actions transversales que l'éducation politique est abordée, mettant l'accent sur l'exercice de la responsabilité. Dans chaque école sont organisés des *groupes de responsabilité*. Le procédé consiste en une assemblée dans l'école où participent tous les élèves puis des groupes constitués d'élèves de différents niveaux et motivés par des intérêts particuliers dans lesquels ils souhaitent exercer une responsabilité. Un professeur participe et anime chacun de ces groupes, il peut proposer des modifications en cours d'année selon les besoins des élèves ou du fonctionnement. Tous les 2 mois l'assemblée - école se retrouve. Les élèves du niveau élémentaire sont d'abord observateurs et les secondaires sont coordonnateurs. L'observation est conçue comme un moyen d'apprendre. Les enfants et les professeurs apprennent à se mettre d'accord.

### Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

*Marie-Françoise Brilhault  
Principale du Collège Jean Rostand, Muzillac*

La démarche du Comité d' Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) repose sur l'investissement de la communauté éducative, véritable réseau de partenaires, afin de prendre en compte l'élève dans sa globalité. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre de la philosophie générale de la loi d'Orientation de 1989 dont l'objectif central est de "placer l'élève au centre du système scolaire".

Le Ministre de l'Education Nationale, dans la circulaire N° 98-108 du 1<sup>er</sup> juillet 98 en précise l'objectif opérationnel. Il s'agit de coordonner les actions de prévention des conduites à risques et d'éducation à la citoyenneté menées dans un établissement scolaire. La communauté éducative peut associer toute personne extérieure à l'établissement ayant des compétences dans les actions envisagées. Les six missions du

CESC sont précisées explicitement dans ce texte de référence :

Prévention des dépendances et conduites à risque,  
Actions citoyennes,  
Suivi global (dans et hors de l'école),  
Aide aux élèves en difficulté,  
Lien avec les familles,  
Lutte contre l'exclusion,

### L'engagement de l'académie de Rennes

L'Académie de Rennes dans une note de cadrage du 9 juillet 1999 souhaite donner une impulsion nouvelle à ce dispositif innovant : **la généralisation des CESC** est exprimée comme une volonté rectorale explicite. Ce texte indique que les besoins de chaque établissement, la spécificité de son environnement et les actions déjà entreprises doivent être largement prises en compte.

### Le CESC au Collège Jean Rostand

Au Collège Jean Rostand à Muzillac (Morbihan) lors de la mise en place du CESC l'équipe en a défini la politique générale à partir des orientations ministérielles et académiques.

La question suivante a donc été posée " Pourquoi un CESC au collège Jean Rostand ? ". La réponse collective à cette question s'inscrivait déjà dans une démarche participative :

pour faire émerger les besoins des élèves,  
pour tenter d'apporter des réponses aux élèves,  
pour coordonner les actions.

#### **- la consultation des élèves**

Un questionnaire en direction des élèves a donc été élaboré. Intitulé " mieux vivre ensemble au collège ", il est destiné à recenser les préoccupations principales des élèves. (cf document annexe)

L'élément positif qui ressort de cette consultation porte sur le **sentiment de sécurité** nettement exprimé par une majorité d'élèves (entre 12 et 14 ans). Le constat négatif fait apparaître le **besoin des élèves d'être plus écoutés et de se respecter mutuellement**.

Une restitution des résultats de cette enquête a été organisée dans chaque classe en présence du conseiller principal d'éducation et d'un professeur.

## **- les actions du CESC**

Des actions ont été mises en place durant l'année scolaire ; spécifiques selon les niveaux à l'exception de deux qui seront présentées ci- après.

niveau 6° : - *Deux jours pour mieux se connaître*

niveau 5° : - *Bien dans mon corps et Maîtriser la route et ses dangers*

niveau 4° :- *Opération " ruban rouge " : en solidarité avec la journée mondiale de lutte contre le Sida.*

niveau 3° :- *Séances interactives sur le thème : Consommation des produits licites et illicites.*

## **ZOOM sur deux actions pour l'ensemble des élèves**

### **1 - MIEUX VIVRE ensemble au collège**

Le mercredi 17 novembre 1999, les cours ont été supprimés. Une séance de 2 heures a été animée par 2 adultes par classe (un professeur, un parent, l'infirmière...), les consignes suivantes ont été présentées à chaque groupe :

animer un débat libre favorisant l'expression de tous les élèves sur le thème choisi,

lister au tableau les points positifs et négatifs de la vie au collège,

choisir 3 propositions clés susceptibles d'améliorer la vie au collège et produire une affiche format A3. Ces affiches seront exposées dans le couloir d'accès au restaurant scolaire.

Cette action a pu permettre aux élèves de s'exprimer librement devant les adultes et d'amorcer une prise en compte réelle de leurs demandes.

### **2 - MISE EN PLACE d'une commission de suivi**

Il s'agit d'un dispositif permanent de prise en charge des élèves en grande difficulté. Il se réunit régulièrement sous la présidence du chef d'établissement. Il comprend le conseiller principal d'éducation, le professeur principal, la conseillère d'orientation, l'assistante sociale, le médecin et l'infirmière scolaires et toute personne susceptible d'apporter des éléments d'appréciation ou de solution aux situations évoquées.

Cette commission, par la concertation et l'engagement actif de ses acteurs permet une approche globale des difficultés rencontrées par les élèves tant dans l'évaluation de la situation que dans la recherche de solutions. Cette commission a pour mission :

de maintenir l'élève dans la structure scolaire en mettant en place une aide individualisée,

de préparer l'orientation pour la prochaine année scolaire.

## D) Former les enseignants

L'internationalisation des systèmes éducatifs est une priorité de la communauté européenne et la formation des enseignants est un moment clé de cette internationalisation. De nombreux instituts ou universités ont des programmes d'échanges et de stages d'éducation comparée.

Nous avons déjà parlé de l'existence de l'association ETEN qui facilite l'installation de réseaux de partenariat dans ce domaine.

Nous allons présenter ci-dessous les composantes internationales de la formation professionnelle d'enseignants, telles qu'elles apparaissent dans les programmes de l'IUFM de Bretagne.

### Politique internationale de l'IUFM de Bretagne

Nous reproduisons ci-dessous des extraits du texte de cadrage des actions internationales pour l'année 2001-2002, tel qu'il a été voté par les instances de l'établissement en juin et juillet 2001.

*[ La construction de l'Europe conduit à proposer aux stagiaires en formation initiale des moments de réflexion sur leur mission d'éducation. Cette mission inclut l'éducation à la citoyenneté et à la citoyenneté européenne. Aller à la rencontre d'autres collègues européens, observer, analyser les pratiques d'enseignement et d'éducation est une action particulièrement formatrice tant sur le plan pédagogique que didactique. C'est aussi le moyen de se préparer à introduire une ouverture internationale dans ses pratiques d'enseignant et dans son futur établissement d'exercice.*

*L'ouverture « tous azimuts » des systèmes de communication oblige dorénavant nos enfants à comprendre et à s'exprimer en plusieurs langues. Il est du devoir de tous les enseignants du service public d'éducation de fournir un enseignement plurilingue à tous les enfants, dès l'école primaire, puis à permettre progressivement, l'utilisation de ces langues comme outils d'accès direct à la connaissance. Les dispositifs pluridisciplinaires du collège et du lycée (travaux croisés, TPE, PPCP et sections européennes) assurent donc la cohérence d'un apprentissage de langues commencé à l'école.*

*Seront proposées aux professeurs stagiaires, les mêmes actions que les années précédentes, à savoir : modules d'éducation comparée de deux semaines et stages de pratique professionnelle de trois semaines ou stages longs, Erasmus ou DAAD.*

*L'ambition est de faire partir 20% de la promotion 2001-2002, toutes catégories de stages confondues. Un effort particulier sera fait en direction des futurs professeurs d'école (PE) à dominante « langues » et des futurs professeurs de collège et lycée général et professionnel (PLC et PLP) ayant choisi la filière de formation à*

*l'enseignement en « sections européennes ». ]*

	Professeurs d'école stagiaires	Professeurs de collège et lycée stagiaires	Professeurs de Lycée Professionnel stagiaires	TOTAL
<b>FORMATION INITIALE</b>				
<b>Effectifs de l'IUFM en mobilité</b>	66	90	4	160
<b>Effectifs accueillis à l'IUFM en formation initiale</b>	25	37		62
<b>Effectifs accueillis à l'IUFM en formation continue</b>		45		45

### **Formation à l'enseignement en sections européennes**

En 2000 - 2001, nous avons reçu 21 candidatures en 4 langues : anglais, allemand, espagnol et italien et un éventail de disciplines : histoire & géographie, mathématiques, éducation musicale, éducation physique et sportive, vente, mathématiques & sciences.

L'évaluation finale spécifique à cette formation comprend plusieurs éléments :

le stage de pratique professionnelle, qui se déroule dans un établissement secondaire à l'étranger, est évalué à l'étranger en situation d'enseignement de la discipline non linguistique dans la langue considérée, par un locuteur natif, enseignant de la discipline,

le mémoire professionnel ou le compte rendu relevant de la problématique de l'enseignement en section européenne est évalué par la sous-commission, lors d'une soutenance et d'un entretien, (30 minutes), dans la langue de la section, devant un jury mixte : Discipline non linguistique + Langue.

### **Enseigner une langue à l'école primaire**

Afin de compléter la formation dispensée sur les sites de l'IUFM de Bretagne, les professeurs d'école stagiaires qui préparent l'habilitation à enseigner une langue étrangère à l'école primaire peuvent effectuer un stage de pratique professionnelle dans une école à l'étranger, enseignant de courtes séquences dans la langue étrangère. Ce stage de 3 semaines minimum leur permet de développer leurs compétences en langue, et leurs capacités à enseigner cette langue à de jeunes enfants.

L'évaluation finale se fait à partir des documents suivants :

- une fiche de stage établie par le conseiller pédagogique d'accueil,
- le compte rendu rédigé par le professeur stagiaire,
- le cas échéant, par un entretien lors de la validation.

Malgré une offre de places de stages beaucoup plus importante et un besoin grandissant de formation dans ce domaine, on voit que les effectifs de futurs enseignants du premier degré concernés par cette possibilité stagnent sur les trois dernières années. Ceci est largement dû à l'effet dissuasif du manque de reconnaissance de cette formation au niveau local.

### Modules d'éducation comparée

Remettre en question l'existant, faire « un pas de côté » pour mieux comprendre, utiliser l'effet - miroir pour voir et se voir, afin de remettre en question ce qui semble « aller de soi », voilà quelques objectifs de ces modules qui comportent tous un stage de deux semaines dans un institut de formation d'enseignants hors de France.

*“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<sup>21</sup>.” (Dudley, Robison & Taylor, 1999, p. 428)*

Ces stages ont pour but d'aider les futurs enseignants de toutes disciplines et de toutes filières à construire leur identité professionnelle en leur donnant la possibilité de comparer différentes approches pédagogiques dans des contextes éducatifs différents. La prise de distance engendrée par cette expérience fait naître un questionnement qui permet de mieux appréhender les missions et responsabilités des enseignants ainsi que les enjeux des politiques éducatives.

Année	Nombre de stagiaires envoyés	Nombre de stagiaires accueillis
1998 - 99	123	32
1999 - 2000	134	28
2000 - 2001	118	45

L'évaluation finale s'appuie sur les documents suivants :

Compte rendu ciblé sur une question spécifique, pouvant servir de support à une partie de l'entretien de validation,

Bilan pédagogique du stage établi par les formateurs.

\*\*\*\*\*

---

<sup>21</sup> “Ainsi, l'éducation à la citoyenneté devrait avoir pour objectif le développement d'une culture de citoyenneté éclairée, critique et participative, c'est à dire, devrait aider les étudiants -et les adultes- à embrasser par l'imagination les possibilités de futurs alternatifs. Une citoyenneté qui accepte sans la remettre en question les institutions politiques actuelles et la 'démocratie' telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, est une citoyenneté potentiellement exclusive. Nous soutenons qu'une partie intégrante de la critique de la démocratie et de la citoyenneté doit s'appuyer sur la déconstruction de procédures et de pratiques culturellement situées.» (traduction Mf Mailhos)

## Perspectives

Pour guider les échanges au moment du bilan, il est demandé à chaque participant de consacrer une dizaine de minutes à une réflexion silencieuse et individuelle, afin de proposer des réponses personnelles. Les questions sont écrites au tableau, en français et en anglais.

- Quelles questions voudriez-vous explorer encore ?
- Quels thèmes voudriez vous aborder ultérieurement ?
- Quelles actions voudriez-vous mettre en place ?
- Dans le but de poursuivre la réflexion , précisez ce que le stage vous a apporté en tant que professeur ou formateur ?
- Avez-vous acquis de nouvelles compétences ? lesquelles ?

Chacun répond par écrit ; les productions seront collectées à l'issue de la discussion.

## Propositions d'actions de formation

### A) Aider à construire un concept nouveau

Antoni résume la position du groupe : pour de nombreux « habitants de pays de l'Union européenne », ce concept n'est pas encore construit :

« Le concept de citoyenneté européenne n'existe pas actuellement dans notre pays » (Antoni, Catalogne-Espagne). Il apparaît donc nécessaire d'approfondir la réflexion avec les élèves et les enseignants, afin de faciliter leur prise de conscience.

Limites et frontières : Jirina (république Tchèque) exprime l'opinion générale lorsqu'elle met en évidence la nécessité de ne pas limiter l'Union Européenne à ses frontières actuelles, mais de prendre aussi en compte tous ceux qui vivent dans l'espace européen. « Nous sommes aussi des Européens ! »

Nous voulons une Europe ouverte ; nous souhaitons établir des liens entre l'Europe et l'Afrique, par exemple ; en particulier avec les régions méditerranéennes.

### B) Développer les compétences du citoyen

Notre travail sur les valeurs fondamentales a fait apparaître un consensus : L'Europe que nous voulons aider à construire n'est pas l'Europe marchande, mais plutôt *une Europe des idéaux*, pour l'instant encore *une utopie*, à partir de laquelle il nous faut développer des attitudes et des compétences de citoyens.

L'action du citoyen en Europe ?

Il apparaît un besoin de développer les « études européennes ».

Organiser les déplacements des élèves vers le Parlement européen pour une découverte directe des institutions.

Quel pouvoir d'action le citoyen a-t-il dans l'Europe ? Dans la conférence de clôture, Marcello Accorsi va présenter le fonctionnement des institutions européennes et en particulier celui du parlement européen, élu au suffrage universel.

\*\*\*\*\*

### C) Faire vivre le patrimoine linguistique

Nous devons tous apprendre différentes langues et pas seulement une seule. Les langues sont des vecteurs de richesses culturelles. A se contenter d'un sabir dérivé de l'anglais, on se rétrécit... Les liens avec le continent Eurasiatique, le pourtour méditerranéen et l'Afrique dans son ensemble permettraient en outre de se questionner sur l'origine des langues.

Les politiques linguistiques en Europe visent actuellement à garantir un espace de vie pour toutes les langues, internationales et régionales. A nous, enseignants, formateurs et parents de participer à cette démarche, en favorisant chez les jeunes l'éveil d'une conscience linguistique et en facilitant les apprentissages.

\*\*\*\*\*

### D) Intégrer la dimension européenne à la formation des enseignants

Antonio Calero Santiago fait part de ses préoccupations sur la formation, il demande que l'on travaille sur la formation. Il semble nécessaire de contribuer à développer la réflexion des enseignants au sujet des valeurs qui sous-tendent leur action. Il faut également impliquer les élèves dans cette réflexion. Avons-nous des méthodes pour faire avancer ces questions dans nos enseignements ?

Le groupe est d'accord pour continuer à travailler sur les différentes stratégies qui ont été suggérées pour la mise en œuvre des objectifs énoncés dans les différents textes institutionnels de nos différents pays : par exemple la « circulaire sur la mission des enseignants » (mai 1997 ; système français), l'introduction obligatoire de « Citizenship Education » au Royaume Uni ou la LOGSE (système espagnol).

\*\*\*\*\*

## Propositions d'études conjointes ou comparatives

Quelques thèmes d'étude sont proposés :

### A) La Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne

« De même que nous avons vu au Collège Martin Luther King de Liffré, un CD-Rom interactif réalisé par les élèves, je propose que l'on fasse faire à nos élèves un travail à partir de la *Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne* » (Anne-Marie, France).

La *Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne* a été publiée au *Journal Officiel des Communautés européennes*, le 18 décembre 2000, après le sommet de Nice. Or, il nous apparaît qu'au moment où cette charte a été ratifiée, les médias (presse écrite, radio, télévision) dans chacun de nos pays, ont eu tendance à atténuer l'importance de l'événement, ce qui nous amène à suggérer un autre thème d'étude possible :

### B) L'image de l'Europe dans les médias

Il nous semble que cet accord des 15 pays sur un texte fondamental de cette importance aurait mérité une plus large couverture médiatique, pour l'information des citoyens directement concernés par ce texte. En conséquence le groupe propose une étude comparative de « la place faite à l'Europe ou l'image de l'Europe véhiculée dans les médias de chacun de nos pays ».

### C) Etudes de cas

Des études de cas pourraient être conduites sur différents thèmes :

#### La complémentarité Parents-Enseignants

Comment cette relation est-elle vécue dans les différents pays ? « J'aimerais travailler sur la place des parents dans la communauté éducative. On est en effet parfois confronté à des actions anti-citoyennes de la part des parents et il semble difficile d'éduquer les enfants si le monde des adultes en dehors de l'école ne joue pas le même jeu. » (Monique)

## Les situations difficiles

Anne-Marie souhaite que l'on échange autour de **cas concrets** : « comment fait-on dans une classe selon les pays pour régler une même question ? »

## Le patrimoine du 21<sup>ème</sup> siècle et le développement durable

Communication et information en utilisant le multi-média et en apprenant à l'utiliser. Une thématique possible : Europe-patrimoine 21<sup>o</sup> siècle par exemple.

Prendre en compte ce qu'est le concept de développement durable.

\*\*\*\*\*

## Propositions de modalités d'actions

### A) Rencontres et échanges

La découverte interculturelle : Kamal (France) propose que l'on approfondisse la réflexion culturelle car la réalité socio-culturelle doit pouvoir être appréhendée comme autre chose que des stéréotypes immédiats et superficiels. Il semble que l'expérience vécue, à condition qu'elle soit structurée et analysée soit l'un des moyens les plus efficaces pour dépasser les clichés. Favoriser les *rencontres, les échanges* interculturels. (étude des clichés culturels).

Ne pas limiter cette recherche au seul « espace européen », mais explorer plus loin... pour découvrir de nouvelles cultures.

### B) Sites, Plateformes et Forums

#### Site et plateforme EuroCit

La liste de diffusion que nous allons établir à l'issue du stage permettra de créer des plateformes de discussion, dont l'une pourrait être réservée aux « études de cas »

#### Sites locaux

Il faudra établir des liens entre les différents sites ouverts dans différents pays ; « Je veux réaliser un site *en roumain* pour créer des liens », dit Maria.

#### InterLACE

Dans le nouveau projet Comenius (InterLACE : les multimedia au service de l'éducation à la citoyenneté européenne), on souhaite **mettre en réseaux** les différents établissements et pays.

## C) Transmission et dissémination des actes du stage

### A qui allons-nous transmettre nos idées ?

#### **Entre nous**

Une page WEB et un forum, pour que nous puissions émettre une parole politique.

#### **Aux instances**

Envoyer les actes du stage à Bruxelles, au commissaire de l'Education, au Parlement européen et, dans chacun de nos pays, aux autorités éducatives régionales et nationales, aux associations parascolaires et d'éducation populaire, aux organismes non gouvernementaux.

\*\*\*\*\*

## Conclusion

*Josiane Pérès*

Pourquoi un stage sur l'éducation aux valeurs pour la citoyenneté européenne ?

Si cette notion de « citoyenneté » est largement utilisée en France, elle n'est pas, nous l'avons constaté, aussi prégnante dans les autres pays d'Europe.

Cela ne signifie pas pour autant que la réflexion sur ce qui nous permet de vivre ensemble, sur les valeurs, soit absente. Elle se décline différemment en fonction de l'histoire de chaque Etat. Elle se met en pratique dans les établissements scolaires, dans les centres de formation de professeurs en fonction du contexte (âge des élèves, niveaux de scolarité...).

Quelle citoyenneté pour l'Europe ?

« La citoyenneté européenne peut-elle n'être que l'élargissement à l'Europe de la citoyenneté nationale ou doit-elle être de nature différente ? » (Schnapper, 2000, page )

Il en est de la citoyenneté comme des valeurs. Elles sont plurielles, diverses, changeantes.

Nous l'avons souligné au cours de ce stage d'où l'importance de lieux d'échange, de moments de débats pour que la question de la citoyenneté et des valeurs puisse s'exprimer, pour que « citoyenneté » et « valeurs » ne restent pas des notions abstraites.

Ce qui suppose que la parole soit autorisée c'est-à-dire que la Démocratie fondée sur une réelle participation des citoyens au débat public ne soit pas que chimère ou simple principe.

La parole est à la base de la vie en société et à la base de la démocratie (sans droit de parole il ne peut y avoir de Démocratie). Aussi encourager la prise de parole des élèves dans les établissements scolaires (pour s'exprimer, questionner, communiquer, argumenter) et former les enseignants à l'organisation de situations d'apprentissage ayant ces objectifs ont été les fils conducteurs de ce stage.

Comment sortir des préjugés, des clichés culturels ? Comment contribuer à la sauvegarde de la démocratie ?

Les ateliers ont facilité la discussion, les échanges de pratiques, la confrontation des approches et ont permis de tenter de mettre en perspectives ce qui pouvait nous rassembler.

Toutefois, si chacun a perçu l'importance des valeurs communes de référence, nous avons saisi également toute la complexité de la démarche à mettre en place.

\*\*\*\*\*

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRÉCELLE M. et PORCHER L. (1999) *Ethique, communication et éducation*. Numéro spécial du *Français dans le monde*
- ARENDT, 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
- BRUNER, Jérôme (1997) ....*Car la culture donne forme à l'esprit*. Editions Georg Eshel,
- BUZAN Tony. (1996) *Dessine-moi l'intelligence*. Les éditions d'organisation.
- CAIN A. (1996) *Culture et civilisation : propositions pour un enseignement en classe d'anglais - collège, lycée*- Paris : OPHRYS - INRP
- CITRON S. (1987) *Le mythe national*. Paris : Les éditions ouvrières
- CITRON S. (199 ?) *L'histoire de France autrement*. Paris : Les éditions ouvrières
- COSTE D. (1997) *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?* in *Etudes de linguistique appliquée*, n°106
- 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)
- DAVIES N.(1997) *Europe, a History* London : Pimlico (first published by Oxford University Press in 1996)
- DAVIES, I SOBISCH, A. (eds) (1997) *Developing European Citizens*. Published by Sheffield Hallam University
- 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
- FOUNTAIN, Susan. (1998) *Education For Development A Teacher's resource for Global Learning* Hodder and Stoughton
- 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 séminaire *Etre citoyen dans l'école de la république* , 20 mai 1999

GARDNER Howard. (1998) *Les intelligences multiples*. Retz.

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

GRIFFITH, Rhys. (1998) *Educ ational Citizenship and Independent Learning* London : Jessica Kingsley Publishers

HOLDEN, Cathie and CLOUGH, Nick (eds) (1998) *Children as Citizens : Education for participation* London : Jessica Kingsley .

HÉRAUD Jean-Loup. (1999) *Penser pour apprendre*. Paris : Hatier.

INMAN, S and BUCK, M (eds) (1995) *Adding values : Schools Responsibility for Personal Development* Stoke on Trent : Trentham Books

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)

LE GRAIN (1988) *Le Défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire* Bruxelles : Vie Ouvrière

LIPMAN Matthew. (1995) *A l'école de la pensée*. De Boeck Université.

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

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

ROWE, Don. (1997) *Developing Spiritual Moral and Social Values through a Citizenship Programme for Primary Schools* . in *Education, Spirituality and the Whole Child* edited by Ron Best Published by Cassell & Co

SCHNAPPER D. (1998) *La Communauté des Citoyens* Paris : Gallimard

SCHNAPPER D. (2000) *Qu'est-ce que la Citoyenneté ?* Paris : Gallimard, collection Folio

STEINER, Miriam. (1993) *Learning From Experience* Trentham Books

TARDIEU Claire (1999) *Le professeur citoyen* Bourg La Reine : éditions MT

TOZZI Michel. (1994) *Penser par soi-même*. Chronique sociale.

TROCMÉ-FABRE Hélène. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*. Edition d'organisation.

ZARATE G. (1986) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier

ZARATE G., rédactrice en chef (2000) *Mobilité internationale et formation; Dimensions culturelles et enjeux professionnels*. Paris: INRP

<http://www.eurydice.org>

<http://www.education.gouv.fr/bo>

<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

<http://www.europarl.eu.int/>

<http://www.europa.eu.int/eurlex>

<http://culture.coe.fr/langues/fr/fedu2.3.html>

<http://www.languenet.com/home/demo/test.htm>

<http://www.ecml.at/frame.asp?parlanguage=F>

<http://cce.peda.net/magazine>

<http://tandem.ac-rouen.fr>

<http://www.slf.rurh-uni-bochum.de>

Publications from The Citizenship Foundation St. Swithins Lane London EC4N 8AL

Email : [info@citfou.org.uk](mailto:info@citfou.org.uk) ; <http://www.citfou.org.uk>

BRITTON, Francine (2000) *Active Citizenship A teaching Toolkit* Hodder and Stoughton with CSV (Community Service Volunteers)

ROWE, Don (eds) *Citizenship for All*

ROWE, D and THORPE, T (eds) (1999) *Understand the Law* Published by Hodder and Stoughton

THORPE, Tony (ed) (2000) *Understanding Citizenship* Hodder and Stoughton and the Citizenship Foundation

THORPE, Tony. *Young Citizen's Passport* Published by Hodder and Stoughton

*Living Values; An Education Programme* Sponsered by UNIFEC, UNESCO and the Brahma Kumaris, Global Co operation House - 5, Pound lane London NW10 2HH

Email [lvep@cyberphile.co.uk](mailto:lvep@cyberphile.co.uk) values.net http : [www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net)

The Council for Education in World Citizenship : http : [www.cewc.org.uk](http://www.cewc.org.uk)

*Good Thinking : Moral Education for secondary Schools*

Institute for Citizenship : [www.citizenship.org.uk](http://www.citizenship.org.uk)

Resources from Development Education projects (DEP) : [www.dep.org.uk/globalexpress](http://www.dep.org.uk/globalexpress)

*Citizenship in Schools A baseline survey* Published by Unicef in the UK : [www.unicef.org.uk](http://www.unicef.org.uk)

A school website *Contemporary history weekly* (CHweekly) : [www.chweekly.co.uk](http://www.chweekly.co.uk)

#### INFO-POINTS EUROPE :

Europe Direct au téléphone, au départ de l'Espagne : 900 983 198

Europe Direct au téléphone, au départ du Royaume Uni : 0800 581591

Europe Direct au téléphone, au départ de la France : 0800 90 9700

#### ASSOCIATIONS :

ETEN : European Teacher Education Network : [ribesem@ribesem.dk](mailto:ribesem@ribesem.dk).

AEDE : Association Européenne Des Enseignants

ATEE : Association for Teacher Education in Europe

Citoyens du Monde : [citmonde@worldnet.fr](mailto:citmonde@worldnet.fr)

\*\*\*\*\*

## Annexes

## Annexe 1 - Recueil des représentations

### A) Se positionner

*Josiane Pérès  
IUFM de Bretagne*

#### Objectifs

- faire émerger les représentations
- clarifier sa position, l'expliquer
- questionner
- écouter

**Etape 1** : autositionnement (cf fiche : consigne sur la fiche)

Durée : 10 minutes

**Etape 2** : questionnement (par 2), à partir des mots proposés par chacun.

A regarde la fiche de B, questionne B qui écoute, prend des notes mais ne répond pas.

Puis changement de rôle.

Durée : 2x3minutes soit 6 minutes

NB : ce questionnement a pour but de conduire chaque participant à formuler pour lui-même ses propres représentations et à les laisser résonner en lui.

**Etape 4** : mutualisation en grand groupe

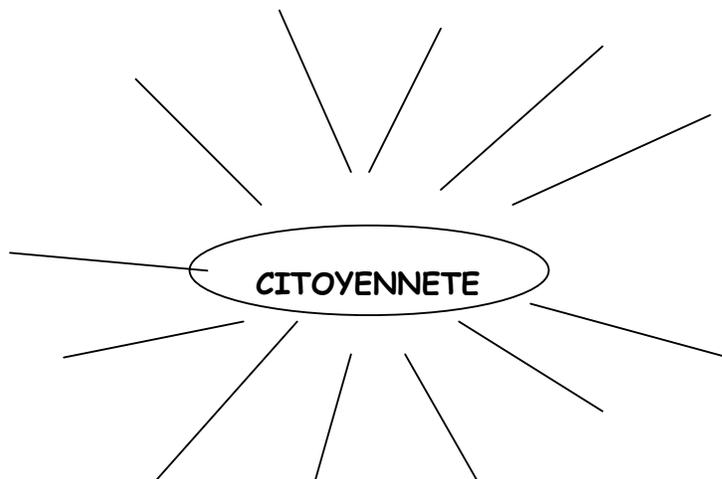
-difficultés rencontrées lors des différentes étapes ? (mots, dessin, métaphore, questionnement)

-point sur les mots communs : la plupart des personnes pensent que beaucoup de mots seront communs à l'ensemble du groupe or il s'avère qu'il est rare de trouver des mots communs à tous. (Cf Tony Buzan)

-un rapporteur par groupe formule les questions de son groupe, questions que le groupe souhaiterait approfondir. Discussion. Synthèse sur l'activité par le professeur

## B) Clarifier ses conceptions

*Pensez au mot «citoyenneté». Ecrivez tous les termes que vous associez au mot «citoyenneté». N'écrivez que des mots isolés, des idées-clés.*



*Ecrivez une métaphore :*

*«La Citoyenneté » c'est comme.....*

*Faites une représentation graphique, un dessin*

### C) Hiérarchiser les caractéristiques du citoyen

**Dans la liste ci-dessous, sélectionner 4 items maximum qui correspondent aux 4 propositions qui vous conviennent le mieux.**

*Pour vous, être citoyen, c'est :*

1. s'informer sur ses droits et devoirs
2. respecter la loi et les règlements en vigueur
3. payer ses impôts
4. voter lors des élections
5. manifester dans la rue
6. respecter les usages de la politesse
7. avoir son propre passeport
8. donner de l'argent pour une action de solidarité
9. défendre son pays
10. adhérer à un parti politique
11. savoir que la loi vous protège
12. ne pas rester indifférent aux actes non civiques et intervenir pour les prévenir
13. se reconnaître membre d'une communauté nationale
14. respecter et faire respecter l'environnement
15. accepter l'expression d'autres opinions que les siennes
16. participer à des prises de décisions qui engagent la vie collective
17. se tenir informé des actions du gouvernement
18. se sentir concerné par les évènements du monde
19. participer à une organisation bénévole
20. agir pour défendre vos droits et ceux des autres

## Annexe 2 - Questionnement sur les valeurs

*Josiane Pérès  
IUFM de Bretagne*

### Fiche-question

« Choisissez dans cette liste cinq valeurs au plus et classez-les en commençant par celle qui vous semble la plus importante (de 1 à 5). »

Notez éventuellement celle qui, pour vous, serait à retirer de la liste.

A1. amour

A2. autonomie

C1. communication

C2. compétitivité

C3. coopération

C4. courage

C5. créativité

C6. curiosité

D1. développement

D2. dévouement

E1. effort

E2. égalité

E3. égalité des droits et des personnes

E4. égoïsme

E5. équité

E6. esprit critique

E7. estime de soi

F1. fidélité

G1. générosité

H1. honnêteté

I1 individualisme

J1 justice

L1 laïcité

L2 liberté d'expression

L3 loyauté

M1 mérite

M2 modernisme

P1 paix

P2 patriotisme

P3 participation

P4 persévérance

P5 plaisir

P6 pluralité spirituelle

P7 progrès

R1 respect

R2 responsabilité

T1 tolérance

S1 solidarité

V1 volonté

### Fiche-réponse

1. Classez cinq valeurs, de 1 à 5, en commençant par celle qui vous paraît la plus importante.

A1	A2	C1	C2	C3	C4	C5	C6	D1	D2

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	F1	G1	H1

I1	J1	L1	L2	L3	M1	M2	P1	P2	P3

P4	P5	P6	P7	R1	R2	T1	S1	V1

2. Notez celle qui , pour vous, serait à retirer de la liste :

--

## Annexe 3 - Valeurs de l'école, de la société, de la démocratie

### Travail en trois groupes distincts

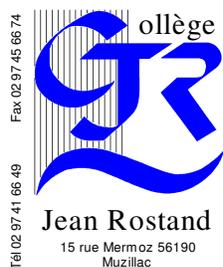
Selon vous :

Quelles sont les valeurs de la société ?

Quelles sont les valeurs de l'école ?

Quelles sont les valeurs de la démocratie ?

## Annexe 4 - Questionnaire aux élèves



### ***Mieux vivre ensemble au collège***

Ce questionnaire est destiné à recenser les préoccupations principales des élèves

1. Qu'est-ce que tu voudrais faire pour améliorer ta vie ou celle des autres ?

2. Te sens-tu en danger ?

oui  non

si oui, est-ce

au collège

à la maison

dans la rue

ailleurs

3. Entoure les mots qui correspondent à des choses qui t'inquiètent

Vol	Où ?
Violence	Où ?
Maltraitance	Où ?
Racket	Où ?
Drogue	Où ?
Alcoolisme	Où ?
Notes	Où ?

4. Ecris d'autres mots si tu le souhaites

.....

5. As-tu un endroit où tu penses pouvoir être écouté ?

oui  non

si oui, où ? .....

.....

.....

par qui ? .....

.....

.....

6. Te sens-tu capable d'écouter les autres ?

oui  non

7. A ton avis, est-ce qu'il existe des lieux d'écoute au collège ?

oui  non

si oui, lesquels ?

.....

.....

8. Parmi les propositions suivantes, choisis en deux qui pourraient t'empêcher de bien vivre au collège :

- le manque de respect
- les mauvaises notes
- pas de copains
- la peur
- ne pas comprendre ce que j'apprends

\*\*\*\*\*

## Annexe 5 - Tour d'Europe, échange d'expériences

### A) En Suède :

#### Un centre de formation d'adultes (Annika Nyström)

La Suède est un pays qui n'a pas eu de guerre depuis longtemps. Elle a accueilli des populations de nombreux pays et cela fait que chaque Suédois se considère comme un citoyen du Monde. Il ne va pas parler de l'Europe ; il passe de sa nationalité à une appartenance au Monde. L'Europe n'a pas de sens pour beaucoup de Suédois à l'exception de ce que ce projet va coûter comme argent !

L'école est obligatoire de 7 à 16 ans, les sciences sociales sont valables à tous les âges : *démocratie et vie en société* sont enseignées, abordées.

Annika travaille sur un projet national pour des adultes au chômage et pour lesquels il est nécessaire d'envisager une formation avant de reprendre un travail : 800 places pour un enseignement qui peut comporter toutes les disciplines étudiées à des moments où les personnes sont libres , pendant les vacances ou le soir. Au sein de ce programme elle enseigne les sciences sociales et l'éducation civique et aborde des thèmes comme le droit à l'égalité, l'intégration. Compte-tenu de l'importance des immigrés, Annika fait remarquer que ce sont surtout les Suédois qui ont à s'adapter à une société devenue multi-culturelle...

*Introduire ici une carte d'Europe montrant les lieux d'où viennent les participants*

## B) En Grande Bretagne

### Université de Manchester : Didsbury Institute of Education (Véronica Voeils)

A partir de 2002, l'éducation à la citoyenneté sera obligatoire dans les écoles d'Angleterre, jusqu'au GCSE. (General Certificate of Secondary Education)

Des recherches ont été faites pour préparer cet enseignement, une association privée s'y est attachée, elle se nomme « Fondation pour la citoyenneté »; elle est financée par des sociétés qui ont à voir avec le droit.

La notion de *culture active* est mise en exergue : savoir actif mobilisable pour l'action et connaissance des institutions pour agir. L'investissement communautaire suppose la responsabilité morale pour participer aux débats et aux actions. Certaines ONG fournissent des bases de travail (exemples actions UNESCO : Eco-school)

Les enseignants sont obligés maintenant d'enseigner une manière d'être et des comportements. Ils n'en avaient pas l'habitude et cela provoque chez eux des inquiétudes..

## C) En France

### Un lycée agricole à Pouillé (Kemal Régragui)

Situé près d'Angers, le lycée agricole reçoit des jeunes qui n'ont pas l'habitude de se confronter ou d'utiliser les équipements culturels. Kemal y enseigne le « socio-culturel » et la philosophie. Et dans le nouveau dispositif :

- les jeunes qui sont en terminale (classe du bac) *partent 10 jours à l'étranger*. C'est une orientation rendue obligatoire. L'école prend en charge le voyage lorsque financièrement les élèves ont des difficultés. Ils sont allés en Irlande, en Pologne, en Angleterre. Ce sont des voyages d'étude qui ont une double orientation, professionnelle et culturelle. Ils ont une année pour réaliser une production à partir des éléments qu'ils ont rapportés : panneaux, vidéo, site internet.

- les élèves qui préparent le BEP participent à *un projet d'utilité sociale : (PUS)*. Ces projets menés avec diverses associations, telle « resto du cœur », donnent lieu à une production qu'ils ont à faire connaître tant dans le lycée qu'à l'extérieur.

- les élèves internes bénéficient d'activités extra-scolaires : *création d'un cercle citoyen*. Tous les élèves ne sont pas venus immédiatement. Les élèves volontaires se sont d'abord intéressés à des activités de types culturels; (sorties), ou à des thèmes

(sécurité routière). Le cercle est un peu en sommeil en ce moment, davantage tourné vers des sorties.

### **Un collège de la région parisienne (Anne-MariePommerolle)**

Ce collège est implanté dans une banlieue dite défavorisée mais aussi avec une population très mélangée. Il existe des problèmes de violence et des difficultés pour la scolarisation. En dehors de l'heure d'éducation civique, nous avons mis en place avec la municipalité et les associations, pour des élèves de 6<sup>ème</sup> un travail ayant pour objet de *connaître sa ville et d'y vivre mieux* (connaissance historique, architecturale, sociale, culturelle).

*Un conseil municipal d'enfants* a également été créé (CM2 et 6<sup>ème</sup>). Toutes les écoles ont été concernées. Ce sont les enseignants des quartiers difficiles qui ont le plus adhéré au projet. Les enseignants se sont identifiés à leurs élèves. Il faut noter que lors des premières rencontres, les enfants des milieux défavorisés ne voulaient pas se présenter. Ils pensaient n'en être pas capables. Il y a eu de leur part une nette évolution : développement de la confiance en soi et des compétences de prise de parole.

Le collège participe à un *projet Comenius* sur l'insertion sociale.

Le collège organise aussi *chaque année un voyage en Sicile*, véritable creuset de la culture européenne.

### **Une école primaire à Rennes :(Françoise Raimbault)**

Pour l'école primaire et maternelle, les valeurs citoyennes sont présentes dans les orientations officielles et structurent la construction de compétences transversales. Dans les programmes, l'éducation civique est abordée en fonction de contenus à acquérir : fonctionnement de l'Etat, de la commune, de l'Europe. Pour chaque école il convient de mettre en œuvre les compétences qui développeront la citoyenneté chez les élèves et cela dépend des enseignants et des projets d'école.

En France certaines écoles ont des profils spéciaux : *Freinet*, à *aires ouvertes*, à *gestion coopérative* et les initiatives personnelles d'enseignants pour susciter climats et actions particulières y sont plus faciles. S'il y avait un débat à mener ce serait comment faire pour que le développement des compétences transversales devienne un peu plus systématique.

## D) En Espagne

### Un institut d'enseignement général et professionnel : l'Institut Ferrol en Galice (Marie-Carmen Fernandez)

L'institut accueille 1500 élèves et 150 professeurs. Il est situé dans un environnement industriel. C'est un centre novateur qui propose de nombreuses actions pour l'insertion des élèves et notamment des jeunes sourds, à différents niveaux : primaire, secondaire, professionnel et en formation continue.

Un des projets concernant la citoyenneté est englobé dans le projet Educatif du centre.

L'objectif principal c'est précisément la formation du citoyen. L'accent est mis spécialement sur les habiletés sociales (ex : lutter contre le racisme et la xénophobie). L'organisation de cette heure est préparée par le tuteur et l'intervenant. Le travail se fait à 2 niveaux : individuel et en groupe, avec des outils variés (chansons, vidéo, etc.). La synthèse se réalise dans les différents enseignements et se manifeste dans des échanges avec d'autres pays.

### Un Centre public maternel et primaire près de Séville (Maria-Jose Gonzales).

Plusieurs expériences sont menées en Andalousie axées autour de l'environnement naturel (un aspect par année). Chaque classe a une **responsabilité collective**. Dans l'école est organisé un espace pour permettre aux élèves une expérimentation (ex : reproduire l'environnement).

### Un centre de formation d'enseignants : le CEP de Cordoba (Maria-Carmen Gallardo-Sanchez)

Marie Carmen précise que :

- depuis *la Loi de 1990*, l'Education à la citoyenneté est obligatoire dans tous les établissements scolaires en Espagne et concerne les différents niveaux d'enseignement : maternel, primaire et secondaire.
- Ce sont dans les programmes et surtout dans les actions transversales que le sujet est abordé, mettant l'accent sur l'exercice de la responsabilité.
- Exemple de ce qui peut se faire : organisation dans chaque école de *groupes de responsabilité*. Le procédé consiste en une assemblée dans l'école où participent tous les élèves puis des groupes constitués d'élèves de différents niveaux et motivés par des

intérêts particuliers dans lesquels ils souhaitent exercer une responsabilité. Un professeur participe et anime chacun de ces groupes, il peut proposer des modifications en cours d'année selon les besoins des élèves ou du fonctionnement. Tous les 2 mois l'assemblée d'école se retrouve. Les élèves du niveau élémentaire sont d'abord observateurs et les secondaires sont coordonnateurs. L'observation est conçue comme un moyen d'apprendre.

Sur les questions abordées, enfants et professeurs doivent se mettre d'accord.

*A partir de cet exemple, une longue discussion s'est instaurée parce qu'il présentait un schéma rappelant aux collègues des ex pays de l'Est le fonctionnement qui leur était imposé sous les régimes communistes. Jirina pense que les parents en Tchéquie ne seraient sûrement pas d'accord de voir ce système remis en place. Cela renvoie aux cultures de chacun de nos pays et doit rendre vigilant sur la nécessité que ne soit pas mis en place un seul modèle. De même au delà des modèles utilisés se pose la question des **valeurs** que l'on doit transmettre car les structures formelles dépendent de ce que l'on veut y mettre.*

### **Un lycée secondaire : San Quirze en Catalogne, (Antoni Bardavio-Noví)**

La matière « éducation civique » n'existe pas en Catalogne. C'est à partir des sciences sociales que nous travaillons l'éducation à la citoyenneté.

- dans le contenu, il existe un crédit commun et un crédit optionnel à partir duquel des propositions sont faites concernant l'éthique et diverses actions.
- à partir de thèmes transversaux les sujets sont travaillés conjointement dans divers enseignements.
- 2 projets Comenius ont été réalisés avec la participation des professeurs et des élèves :
  - l'un qui vient de se terminer : entre Carnac en Bretagne (France) et notre établissement. Le concept de citoyenneté a été abordé en travaillant le **patrimoine commun** (sites archéologiques de la période néolithique) où nous avons pu voir l'origine commune de chacun et aussi les différences d'évolution des pratiques rurales dans chaque région. Nous avons pu réaliser une production qui a été travaillée par les élèves de Carnac et de San Quirze.
  - un second qui a lieu entre la Roumanie, l'Espagne, la France dont la Martinique (sur le thème de l'eau) et qui concerne 180 élèves.

## E) En Grèce

### Un lycée au Pirée (Konstantza Georgakaki)

Dans ce lycée, l'éducation à la citoyenneté est envisagée à partir de matières obligatoires et optionnelles :

- l'éducation civique est obligatoire et se déroule une heure par semaine. Les élèves apprennent en quoi consiste la communauté européenne, les caractéristiques des peuples européens à travers l'histoire, les arts, le « siècle des lumières », la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, les textes littéraires traduits qui peuvent être un mode de communication entre les peuples.

- Dans les options, l'idée globale qui préside, c'est que l'on fait la construction de l'Europe en partant des origines. La culture européenne est étudiée à travers la littérature (Dante, Sartre), l'histoire de l'art, le théâtre, la sculpture. De plus, des échanges ont eu lieu : avec Munich sur les objets d'art, avec Tolède sur les jeux olympiques et sur le peintre le Gréco.

Des visites au Parlement Européen ont été offertes aux élèves par le gouvernement.

Des professeurs participent également au programme Lingua.

## F) En Roumanie

### Classe de maternelle à Craiova Folj (Alina Angela Tacu)

On peut commencer l'éducation à la citoyenneté dès la Maternelle. Il y a obligation de présenter un projet qui corresponde aux éléments concernant l'organisation de la classe.

« J'ai expérimenté dans ma classe « le système Waldorff » (méthode allemande ). Cette méthode est facultative. On travaille en cercle (l'enseignante est dans le cercle et jamais au milieu), avec des matériaux naturels qui ont été cueillis selon les saisons et nous les utilisons dans les activités, le matin en groupe ou par paire. On compte avec des pierres ; la sollicitation de l'intuitif et de l'imaginaire de l'enfant est importante. Ce n'est pas moi qui impose l'image ou la représentation comme dans l'enseignement traditionnel. »

*Une discussion s'engage à propos des méthodes, qui fait apparaître que malgré tout l'intérêt qu'elles représentent, il ne faudrait pas qu'elles soient envisagées comme des dogmes. Les programmes alternatifs sont en général possibles en maternelle et primaire mais peuvent ensuite causer des difficultés en raison des programmes et des examens..*

Dans l'enseignement traditionnel roumain, la classe est organisée en différents

éléments : coin bibliothèque, coin jeu ... mais nous manquons souvent de matériel.

Pour l'école maternelle il existe un tronc commun de disciplines obligatoires et de disciplines optionnelles. Chaque enseignant peut proposer un programme pour une discipline optionnelle et le mettre en œuvre s'il est accepté.

Il existe un manuel pour l'éducation civique en primaire et au collège. Le professeur principal doit « faire le programme » (une heure par semaine). Le mot *compétence* n'est employé qu'à partir de 15 ans.

## G) En Pologne

### L'organisation de l'enseignement (Detyna Elzbieta)

Une réforme du système éducatif a eu lieu en 2000. 3 niveaux existent :

- le jardin d'enfants (de 2 à 6 ans) n'est pas obligatoire. Une année supplémentaire est possible.

- l'école primaire dure 6 ans, avec un seul maître. Les langues étrangères commencent dès le début de l'enseignement. Les parents désirent par ordre que leurs enfants étudient le français, l'anglais puis l'allemand.

Des tests détermineront si les enfants peuvent aller au collège. Ensuite des examens tous les 2 ou 3 ans orienteront vers un métier ou vers l'université.

Le ministère prévoit les programmes de base, mais chaque enseignant a la possibilité de faire des propositions. Le programme national est organisé à partir d'une approche prenant en compte : moi et ma famille, moi et mon école, moi et ma région, moi et mon pays, moi et la planète terre dans lesquels sont abordés les termes clefs de tolérance, d'estime de soi, d'écoute des autres. L'histoire, l'art, les sciences naturelles sont autant de matières-supports.

Detyna travaille dans sa classe sur la motivation des élèves. Elle utilise les intérêts naturels des enfants pour les animaux, les fleurs, la nature et positive leurs acquisitions : « j'écris super, j'aime la nature, je suis super intelligent ». Les méthodes s'inspirent de Montessori, de Freinet et Waldorff.

## H) En République Tchèque

### Un lycée spécialisé au Commerce et au Tourisme : (Jirina Zahradnikova)

« Je travaille dans un lycée spécialisé au Commerce et au tourisme. C'est un

enseignement post-bac lancé en coopération avec des BTS en France. Je travaille également à la formation des enseignants à l'université. »

- Au lycée : une heure d'éducation civique par semaine est assurée. Les enseignants ont la liberté de mettre ce qu'ils souhaitent dans cette heure. Cela dépend beaucoup de chacun et cette heure est souvent controversée.

- D'autres projets ont pu être envisagés : travail sur le projet de l'établissement, programme Comenius, voyages. Des activités spécialisées ont été réalisées : avec la France, préparation d'un stand pour la foire de Nancy, activité théâtre, échanges avec différents pays, participation au concours de TV5.

- Au niveau universitaire : formation des enseignants à l'éducation civique.

« En dehors des programmes, je propose des formations pour travailler en groupe, pour faire des recherches...ainsi, une étudiante prépare un outil didactique sur l'Europe à partir de la documentation qui existe et qu'elle a recueillie à Strasbourg. »

-en dehors du scolaire :

Jumelage de la ville avec une ville belge, des villes allemandes, italiennes. Ce sont des échanges qui contribuent à l'inter-connaissance et à la compréhension.

L'Alliance française propose des enseignements, des rencontres culturelles qui sont très suivies.

## I) En Belgique

### Un institut de coordination d'enseignement secondaire : (Brigitte Malherbe)

Tous les enseignements sont communautaires. Dans la communauté française de Belgique plusieurs réseaux existent : celui de l'Etat et d'autres qui sont privés comme l'enseignement libre catholique.

Chaque réseau a son projet éducatif et son projet pédagogique qui doivent correspondre aux décrets nationaux. Ce qui caractérise l'enseignement catholique c'est une multitude d'organisations. La cohérence est assurée par le secrétariat de l'enseignement catholique, lequel n'est pas hiérarchique mais fonctionnel.

Ce secrétariat est divisé : fédération pour la base, le secondaire et le supérieur.

En rapport avec un décret récent, un chantier s'est ouvert qui s'appelle « **éducation à la citoyenneté** ».

Grâce à la constitution d'un groupe de réflexion entre les chefs d'établissements

volontaires ce chantier devrait se développer selon 2 axes :

réflexion sur le concept et

mise en commun de pratiques selon le schéma suivant : pour quoi ? pour qui ? quoi ? comment ?

Il n'y a pas de cours mais dans les programmes des références théoriques et surtout les compétences transversales qui permettent l'exercice de la citoyenneté.

La formation s'organise autour de l'aménagement d'un programme européen en référence au programme américain « class-room and difference ».

## J) En Allemagne

### Un centre de formation professionnelle : (Dagmar Watter et Michaël Hahne)

- Dagmar enseigne l'allemand et le français dans un centre de formation professionnelle.

L'éducation civique est obligatoire jusqu'à la classe 11. On doit choisir l'anglais ou le français comme langue obligatoire. Les enseignements peuvent avoir lieu s'il y a des groupes de 12 et les élèves peuvent présenter cette matière au baccalauréat. Une heure par semaine est consacrée à l'histoire.

Dans les classes supérieures on parle de l'Europe mais les élèves ne sont pas intéressés car l'Europe ne fait pas partie de leurs préoccupations immédiates.

Chaque Land a la possibilité d'organiser comme il le souhaite le programme et fait des propositions pour les examens.

L'évaluation des différents Länder n'est pas qualitative. Cela peut poser problème si les élèves passent d'un Land à un autre.

- Michaël explique que 80% des élèves s'orientent vers une formation professionnelle qui dure 2 ans en alternance entre lycée et entreprise. L'effectif varie de 2000 à 2500 élèves selon les jours et il est impossible de connaître tout le monde. Certains enseignants sont des chefs d'entreprise et deviennent enseignants seulement pour quelques heures.

Il n'y a pas d'heures réservées à l'éducation à la citoyenneté mais des éléments sont abordés par exemple la politique.

*Euro-Scola*, programme péri-scolaire, est ouvert à tous. Pendant un ou 2 jours, les élèves peuvent visiter le Parlement à Strasbourg, jouer à faire fonctionner les institutions européennes. Les élèves ressentent ainsi réellement ce que peut-être le fonctionnement

de l'Europe : ils votent, ont des débats en plusieurs langues si nécessaire.

Des échanges ont lieu 2 fois par an.

Des stages de 3 à 11 mois sont possibles dans différents pays : France dans les usines Citroen, Italie : Florence. De plus, une association s'est créée à l'initiative du Danemark pour faciliter stages et échanges. 24 pays y participent.

Il faut noter que chaque Land a son propre ministre de l'éducation. La Basse Saxe est divisée en 4 districts qui regroupent environ 700 écoles chacun, et il est parfois difficile de trouver des partenaires. Une possibilité est d'avoir des relations avec les IUFM à travers COMENIUS et LEONARDO.

Du fait que les entreprises ont un fonctionnement particulier et que l'aide pour les dossiers est nécessaire et compliquée selon les secteurs d'activité (chambres de commerce, artisanat...) des situations de tension existent. Elles peuvent être stimulantes. Pour LEONARDO, les formulaires sont complexes, ce qui peut être décourageant et limite le nombre des demandeurs. Les étudiants souhaitent qu'on les aide pour la constitution des dossiers.

Le district d'Utrecht établit des relations et organise des échanges avec l'Angleterre et la France (Val d'Oise) dans le cadre de Comenius.

Dans le cadre des Comenius 3 [WWW.safn.de](http://WWW.safn.de) est un site sur lequel on peut aller et examiner les propositions de projet (invitation)

\*\*\*\*\*

---

i page