

Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique

HEIMBERG, Charles

Abstract

L'éducation à la citoyenneté démocratique est une dimension du projet éducatif de l'institution scolaire à la fois fortement proclamé et très problématique dans sa réalité quotidienne. Le fait qu'il s'agisse d'une première possibilité de prise de contact avec la notion de citoyenneté pour tous les élèves incite en tout cas la réflexion. La notion de citoyenneté est polysémique et ambiguë par les représentations dont elle fait l'objet comme par les pratiques concrètes qu'elle suscite à l'école ; elle oscille notamment entre la dimension normative de civilité, le civisme politique et participatif, et l'analyse critique de problèmes de société. Cette dimension de citoyenneté, à la fois partout et nulle part au sein de l'école, devrait faire l'objet de recherches empiriques approfondies. Elle laisse forcément ouverte l'épineuse question de savoir comment faire valoir sans prescrire.

Reference

HEIMBERG, Charles. Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. In: *Education en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*. 2007.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

PORTEE ET LIMITES DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE

Charles Heimberg

*Institut de formation des maîtres, IFMES, Genève, Université de Genève, SSSED
HETS [ies] – HES, Genève
p.a. 6, chemin de Surville, 1213 Petit-Lancy
Genève
Charles.Heimberg@pse.unige.ch*

RÉSUMÉ. *L'éducation à la citoyenneté démocratique est une dimension du projet éducatif de l'institution scolaire à la fois fortement proclamé et très problématique dans sa réalité quotidienne. Le fait qu'il s'agisse d'une première possibilité de prise de contact avec la notion de citoyenneté pour tous les élèves incite en tout cas la réflexion. La notion de citoyenneté est polysémique et ambiguë par les représentations dont elle fait l'objet comme par les pratiques concrètes qu'elle suscite à l'école ; elle oscille notamment entre la dimension normative de civilité, le civisme politique et participatif, et l'analyse critique de problèmes de société. Cette dimension de citoyenneté, à la fois partout et nulle part au sein de l'école, devrait faire l'objet de recherches empiriques approfondies. Elle laisse forcément ouverte l'épineuse question de savoir comment faire valoir sans prescrire.*

MOTS-CLÉS : *éducation à la citoyenneté, école, prescription, moralisation ennui, discernement, problèmes de société*

Introduction

L'éducation à la citoyenneté démocratique est une dimension du projet éducatif de l'institution scolaire qui est à la fois fortement vertement proclamée et très problématique dans sa réalité quotidienne. Le fait qu'il s'agisse d'une première possibilité de prise de contact avec la notion de citoyenneté pour tous les élèves incite en tout cas à une tentative d'analyse et de bilan qui nécessite en même temps de tenir compte de notre contexte de société et de son évolution.

En réalité, ce qui est en jeu autour de cette dimension de citoyenneté, c'est à la fois la question du vivre ensemble et celle du discernement critique. Au sein de l'école, mais cela vaut sans doute aussi pour la cité, il est bien sûr nécessaire de gérer au quotidien la vie en commun d'individus provenant de milieux sociaux et culturels très différents. Ce qui peut se faire à la fois par des injonctions à la tolérance ou au respect, et au moyen de contenus d'enseignement et d'activités pédagogiques donnant à voir la pluralité identitaire et la grande complexité de la formation historique de nos sociétés en termes de mosaïque migratoire. Pour le dire autrement, on aura beau multiplié à tout propos, au sein de l'institution scolaire, les moments de prescription du vivre ensemble dans la tolérance et le respect de chacun, cela ne la dispensera pas de s'interroger sur ses contenus d'enseignement. En particulier, dans le domaine des sciences humaines et de l'histoire, la place laissée à la problématique de l'altérité, la manière de présenter l'histoire des échanges et des interactions, mais également des confrontations, entre les peuples et les civilisations du passé, ainsi que l'attention portée ou non à la pluralité identitaire et à l'origine relativement récente de tout ce qui relève de l'invention de la tradition, ne seront pas indifférentes.

1. La citoyenneté polysémique, la citoyenneté à tout propos

La notion de citoyenneté est polysémique et ambiguë par les représentations dont elle fait l'objet comme par les pratiques concrètes qu'elle suscite à l'école ; elle oscille notamment entre la dimension normative de la civilité, le civisme politique et participatif, et l'analyse critique de problèmes de société. Ainsi, alors que d'aucuns, se référant au fameux article 4 de la loi genevoise sur l'instruction publique¹, préfèrent se concentrer en classe sur l'analyse critique de problèmes de société, la pluralité des points de vue possibles et celles des légitimités qui les fondent, souvent sur des échelles différentes, d'autres convoquent plus volontiers un mélange de civisme et de civilité pour rappeler et pour donner à voir les règles sociales et les conditions possibles d'un vivre ensemble plus harmonieux. Certes, les uns et les autres peuvent être des acteurs différents dans le champ scolaire ; la variété de leurs fonctions et de leurs responsabilités, par exemple entre un responsable d'établissement, un conseiller social ou un enseignement de sciences humaines, génère facilement des représentations très contrastées de la citoyenneté. Ce qui est d'autant plus vrai que la dimension citoyenne est réputée concerner tout un chacun et valoir à tous les niveaux. En outre, la question se pose de savoir dans quelle mesure une perception ou l'autre de la citoyenneté à l'école, plutôt normative ou plutôt critique, n'en vient pas à être naturellement modifiée en fonction de l'identité sociale des publics scolaires, comme si la réflexion la plus critique devait être davantage réservée aux filières gymnasiales, la civilité et ses prescriptions restant réservée aux milieux sociaux les plus défavorisés.

2. Les trois couches de la citoyenneté à l'école

Il n'est pas suffisant de revendiquer la citoyenneté à tout propos pour assurer qu'elle soit bien prise en compte dans un projet éducatif scolaire. Ainsi, cette dimension de citoyenneté peut être à la fois « partout » et « nulle part » au sein des établissements scolaires. Ce qui impose sans doute un minimum de travail de clarification et d'explicitation.

¹ Qui stipule la nécessité de former des citoyens lucides et responsables, capables de discernement et sensibles à des valeurs comme la solidarité ou la coopération.

Cette présence de la dimension de citoyenneté dans les structures scolaires peut être décrite selon trois niveaux distincts et complémentaires. Il y a tout d'abord la citoyenneté transversale, partagée par tous les acteurs de l'établissement scolaire, quels qu'ils soient. Cette première couche concerne aussi bien la gestion de la vie quotidienne au sein de l'école que des projets communs à l'échelle de l'établissement qui peuvent être de nature très diverses et concerner toutes sortes de thématiques. En deuxième lieu, dans ces écoles secondaires où les élèves passent l'essentiel de leur temps dans des cours disciplinaires, il va de soi que chaque discipline enseignée, par ses contenus et ses modalités de travail, entretient un rapport particulier avec la dimension de citoyenneté. Il n'y a en effet aucune raison qu'un enseignant de physique renvoie par exemple à une autre discipline la responsabilité de discuter des problèmes de sécurité liés à la production d'énergie nucléaire. Mais cette dimension ne présente pas la même intensité d'un cas à l'autre, les disciplines de sciences humaines et sociales étant plus particulièrement concernées. Il serait aussi souhaitable que des problèmes de société puissent être étudiés dans une perspective pluridisciplinaire. Enfin, et c'est la troisième couche, parce que cela ne paraissait pas suffisant pour que « partout » ne se réduise pas finalement à « nulle part », il a été demandé dans certains cas, et obtenu partiellement², par les enseignants concernés d'introduire un enseignement spécifique dit d'éducation citoyenne, bien identifiable et séparé dans la grille horaire de l'élève. Ce moment spécifique a été conçu à Genève comme un prolongement de la géographie ou de l'histoire ; il est donc placé sous la responsabilité de l'enseignant d'histoire ou de celui de géographie de la classe.

3. Une définition de base qui pose le problème des identités

Les travaux de François Audigier ont mis en évidence une définition rigoureuse de la citoyenneté dans le contexte scolaire (Audigier, 1996, 2006). Le citoyen est ainsi d'abord un individu titulaire de droits et d'obligations ; parmi ces droits figure en particulier celui de participer au pouvoir, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un système de représentation ; enfin, ces droits et obligations s'inscrivent dans un cadre déterminé qui génère des formes de solidarité et un sentiment d'appartenance. Pour cet auteur, l'éducation à la citoyenneté est donc « *en premier lieu une éducation au droit et une éducation au pouvoir* ».

² À raison d'une heure par semaine en 8^e année et d'une demi-heure par semaine en 9^e année. Un tel enseignement vient aussi d'être réintroduit dans le canton de Vaud pour la fin de la scolarité obligatoire.

La conception scolaire de l'éducation à la citoyenneté renvoie ainsi forcément à la question des identités. Le fonctionnement de nos sociétés démocratiques pose centralement le problème de l'inclusion ou de l'exclusion, génératrice ou au contraire négatrice de droits. En outre, non seulement les élèves présentent une grande variété d'identités culturelles et nationales, mais ils portent en eux-mêmes une pluralité d'identités dont ils bricolent au quotidien la coprésence. Dès lors, l'un des rôles de l'éducation à la citoyenneté consiste sans doute à expliciter cette pluralité identitaire, à examiner ce qu'il en ressort en termes de droits et d'obligations, puis à étudier les conditions du vivre ensemble, ainsi que d'autres problèmes de société sur quelque sujet que ce soit, en tenant compte des espaces d'initiative et des possibilités d'action des uns et des autres.

4. Deux écueils pour la citoyenneté à l'école

Une fois ce travail d'explicitation accompli, avec cette polysémie, ces trois couches et cette réflexion sur les identités, il s'agit encore de se demander de quelles manières et sur quels contenus développer la dimension de citoyenneté à l'école. Et c'est là que nous attendent deux écueils qui sont très courants au fil des pratiques scolaires, et qui sont parfois liés, l'ennui et la moralisation.

L'ennui guette la citoyenneté à l'école parce que nous nous trouvons dans un pays dont le fonctionnement politique est tellement complexe que sa mise à jour pourrait occuper l'essentiel du temps scolaire qui lui est consacré. Or, l'étude scrupuleuse de ces institutions est forcément rébarbative si elle n'est pas reliée à des enjeux de société et à des situations concrètes. Bien sûr, comment pourrait-on agir dans la société sans savoir comment ça marche ? Mais alors, combien de temps faudrait-il consacrer à la maîtrise de ces mécanismes sans pouvoir entrer encore pleinement dans des réflexions, des débats ou des démarches concrètes sur des problèmes de société ?

Le second écueil, c'est celui d'une éducation à la citoyenneté qui serait réduite à des pratiques prescriptives et moralisatrices. Il prévaut notamment quand la citoyenneté est perçue et mobilisée au seul sens des civilités, de l'apprentissage des règles et de la loi, en l'absence de toute problématisation. Il émerge aussi quand les notions de droits et devoirs sont mentionnées sans rapport avec des situations concrètes, en dehors de toute réflexion sur un problème de société, etc.

L'évitement de ces deux écueils va d'autant moins de soi qu'ils correspondent parfois à des pressions sociales, surtout le second d'entre eux. L'expérience d'un ouvrage pédagogique genevois, *Pratiques citoyennes*, illustre bien ces difficultés. Ses auteurs (De Coulon & al., 1999 & 2000) étaient certes sensibles à ce double écueil, mais ils n'ont pu éviter d'expliquer les institutions d'une manière qui a fini par paraître rébarbative. Un autre ouvrage récent, destiné au grand public, connaît de son côté un certain succès. Mais il ne propose aucune démarche pédagogique et reste dans le fond tout à fait superficiel³.

5. Faire valoir sans prescrire, un dilemme

Le risque de la moralisation confronte concrètement les enseignants qui s'en préoccupent à un véritable dilemme, celui de savoir comment faire valoir sans prescrire. Il s'agit bien d'un dilemme, parce qu'il ne saurait y avoir, dans l'absolu, de l'éducation sans prescription ; alors que dans le même temps, les valeurs démocratiques qui sont défendues par l'école ne sauraient prendre du sens pour les élèves si elles sont dictées et prescrites, sans la moindre réflexion, sans la moindre possibilité d'en comprendre petit à petit la pertinence et la légitimité à partir de cas concrets.

Dans la mesure où nous parlons bien ici d'un processus d'apprentissage de la citoyenneté, il paraît important d'insister sur l'intérêt d'explicitier autant que possible, en classe et dans le cadre des pratiques scolaires, aussi bien les données du problème qui est examiné, en se référant aux savoirs des sciences sociales, que les mécanismes politiques et sociaux de sa résolution. Ainsi vaut-il la peine de s'efforcer de placer l'examen d'un problème de société dans son cadre juridique et institutionnel, de le relier aux savoirs des disciplines qui les étudient pour le passé et le présent, puis de le soumettre à une libre discussion, ouverte à une pluralité de solutions, mais tenant compte des réalités du terrain.

³ Golay, Vincent (2005). Avec des illustrations de Mix & Remix. *Institutions politiques suisses*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

6. La piste des questions socialement vives

Cette manière de concevoir la citoyenneté à l'école relève sans doute d'une certaine complexité et se détache d'un certain nombre de représentations auxquelles elle donne lieu dans la société. Cependant, pour éviter à la fois l'ennui et la moralisation, il faut encore se demander dans quelle mesure sont abordés des problèmes qui préoccupent réellement les élèves et qui sont vraiment discutés dans la société.

François Audigier avait mis en évidence il y a déjà quelques années le fait que l'enseignement des sciences humaines était marqué par une certaine réserve caractérisée par quatre éléments : le refus du politique, l'enseignement de contenus de références réputés consensuels, l'affirmation d'un enseignement portant sur la réalité et présentant des résultats plutôt que des questionnements (Audigier, 1995).

Cet état de fait n'a probablement guère évolué, quelles que soient les finalités affirmées par les institutions scolaires. En revanche, le concept de « questions socialement vives » qui est apparu récemment dans le champ des didactiques disciplinaires, disciplines scientifiques et disciplines de sciences sociales, nous ouvre peut-être de nouvelles perspectives (Legardez & Simonneaux, 2006).

Une question peut être socialement vive de trois manières différentes. Elle peut l'être dans la discipline de référence, pour ses chercheurs et ses transmetteurs. Ce qui pose la question de savoir dans quelle mesure ce qui fait débat dans le monde scientifique est un objet à enseigner. Elle peut l'être aussi, et surtout, dans la société, dans le milieu de vie des élèves, au niveau médiatique, etc. Ce qui implique alors une réflexion sur la manière dont l'école pourrait les traiter sans se limiter à ces propos de sens commun déjà tellement diffusés. Enfin, elles peuvent l'être au sein de l'école elle-même, ou au travers des discours qui sont portés de l'extérieur sur l'école.

Dans ces trois cas, l'histoire des institutions scolaires montre qu'elles n'ont jamais été naturellement portées à traiter de ces questions vives. Dans une logique d'école sanctuaire, des savoirs et des contenus réputés froids et consensuels ont été régulièrement privilégiés. Ce qui est peut-être largement à la source de certains malentendus et difficultés qui ont marqué l'histoire de l'éducation à la citoyenneté.

Cette problématique ouvre la réflexion didactique sur la cité et sur le social. Elle permet aussi de renouveler notre perception des difficultés d'enseigner, comme par exemple en ce qui concerne la Shoah et la Seconde Guerre mondiale⁴.

Comment enseigner le chaud, l'émouvant, ce qui fait débat, ce qui peut même parfois fâcher ? Comment faire pour que l'école n'évite plus ces dimensions ? La réponse à ces questions est peut-être susceptible de renforcer la dimension citoyenne de l'école et de réduire certaines ambiguïtés de l'éducation à la citoyenneté. Mais le fait de les poser nous montre surtout que cette dimension citoyenne ne saurait être pensée sans un lien étroit avec l'ensemble des pratiques scolaires. Parce qu'une citoyenneté bien comprise rend nécessaire un effet de cohérence qui permette de faire interagir l'étude citoyenne de problèmes de société avec les postures citoyennes du quotidien scolaire.

Bibliographie

- Audigier, F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n°15. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3 - UFR des Sciences de l'Education, 61-89.
- Audigier, F. (1996). *Impossible et nécessaire éducation civique*. Texte d'une conférence prononcée à la biennale de l'éducation et de la formation. Paris. Disponible sur <www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/FA_BIENAL-1996.pdf>.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Conférence donnée à Lausanne le 28 juin 2006 à l'occasion de la réintroduction d'un enseignement d'éducation à la citoyenneté dans la scolarité obligatoire du canton de Vaud. Disponible sur <www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf>.
- De Coulon, P. & al. (1999). *Pratiques citoyennes*. Genève : Département de l'instruction publique (La Joie de lire et Cycle d'orientation).
- De Coulon, p. & al. (2000). « De l'instruction civique à l'éducation citoyenne : pour un enseignement tourné vers la société et sa diversité ». In Reichenbach, R. & Oser F. (dir.). *Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Fribourg : Éditions universitaires, 269-274.

⁴ Voir notre recherche en cours avec Monique Eckmann dans le cadre du CEDIC.

- Heimberg, C. (2003a). « Quelle éducation citoyenne, dans quelle école et pour quelle citoyenneté ? Quelques réflexions à partir d'un cas concret ». In *La politica allo specchio. Istituzioni, partecipazione e formazione alla cittadinanza*. A cura di Oscar Mazzoleni. Lugano : Giampiero Casagrande editore, 331-350.
- Heimberg, C. (2003b). « Discuter en classe pour construire un rapport critique à la citoyenneté ». *Le cartable de Clio*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP. N°3, 254-264.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vivre la démocratie. Apprendre la démocratie* (2005). Recueil de textes dans le cadre de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, Berne, Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche. Disponible sur <www.sbf.admin.ch/edc/html/ECD-f.pdf>.