



VIVRE LA DEMOCRATIE APPRENDRE LA DEMOCRATIE

Recueil de textes

dans le cadre de l'Année européenne de
la citoyenneté par l'éducation
avec des contributions de



Iwan Rickenbacher
Charles Heimberg, Luca Pedrini et
Victor Ruffy
Fritz Oser
François Audigier
Patrice Meyer-Bisch
Charles Heimberg
Sonja Rosenberg
Carsten Quesel
Gabriela Amarelle
Christian Fallegger
Marino Ostini

Dans sa collection « Dossiers SER », le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche publie des études prospectives, des résultats de recherche, des rapports sur des thèmes d'actualité dans les domaines de l'éducation et de la recherche. Mis ainsi à la disposition d'un large public, ces textes participeront au débat sur ces questions.

Les textes publiés n'engagent pas nécessairement le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche.

© 2005 Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

ISSN 1424-3350



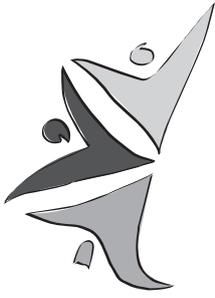
SCHWEIZERISCHE EIDGENOSSENSCHAFT
CONFÉDÉRATION SUISSE
CONFEDERAZIONE SVIZZERA
CONFEDERAZIUN SVIZRA

Département fédéral de l'intérieur DFI
Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

Hallwylstrasse 4
3003 Berne

T +41 (0)31 322 96 59
F +41 (0)31 322 78 54

info@sbf.admin.ch
www.sbf.admin.ch



VIVRE LA DEMOCRATIE APPRENDRE LA DEMOCRATIE

Recueil de textes

dans le cadre de l'Année européenne de
la citoyenneté par l'éducation
avec des contributions de

Iwan Rickenbacher
Charles Heimberg, Luca Pedrini et
Victor Ruffy
Fritz Oser
François Audigier
Patrice Meyer-Bisch
Charles Heimberg
Sonja Rosenberg
Carsten Quesel
Gabriela Amarelle
Christian Fallegger
Marino Ostini

L'Office fédéral de l'éducation et de la science - dont les tâches se retrouvent pour l'essentiel sous la responsabilité du nouveau Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER - a organisé en 2003 un séminaire de dissémination des résultats du projet éducatif du Conseil de l'Europe « Education à la citoyenneté démocratique ». Cette publication en constitue en partie les traces, mais elle les complète avec des contributions nouvelles.

Les contributions ont été fournies en grande partie de façon indépendante l'une de l'autre, mais essayent néanmoins de constituer un tout cohérent - à l'image des difficultés dans la promotion de nouvelles approches à l'éducation citoyenne. A cet égard, nous tenons à souligner les complexités conceptuelles et terminologiques rencontrées, surtout en langue allemande, lors de la traduction.

L'éditeur renonce également à fournir une bibliographie complète sur le sujet et renvoie, d'une part, aux références fournies par certains des auteurs et, d'autre part, au site du Conseil de l'Europe (<http://www.coe.int>), voire à celui du SER (<http://www.sbf.admin.ch>)



TABLE DES MATIERES

« Education à la citoyenneté? La démocratie s'apprend. »	
Charles Kleiber	5
Jeunesse, politique et éducation à la citoyenneté	
Iwan Rickenbacher	7
Education à la citoyenneté en Suisse et en Europe : Traces du Colloque de Lucerne	
Charles Heimberg, Luca Pedrini et Victor Ruffy	9
Jeunesse dépolitisée : liens entre certains traits distinctifs	
Fritz Oser	11
Education à la citoyenneté démocratique, droits humains et éducation civique	
François Audigier	25
L'école sociale de la citoyenneté	
Patrice Meyer-Bisch	37
L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté démocratique	
Charles Heimberg	45
La place de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation à la citoyenneté dans la formation des enseignants	
Sonja Rosenberg	51
La participation chez les enfants et les adolescents : Ce qui se passe actuellement en Suisse	
Carsten Quesel	55
Lutter contre les discriminations pour mieux défendre les droits humains	
Gabriela Amarelle	59
Les thèmes et les partenaires de l'éducation à la citoyenneté en Suisse : Vers une perception élargie	
Christian Fallegger	63
Apprendre et vivre la démocratie en Europe	
Marino Ostini	67



« Education à la citoyenneté ? La démocratie s'apprend »

Avant-propos

La démocratie est un art difficile. La démocratie a besoin de temps. La démocratie suisse peut-être plus que les autres. C'est la forme politique de la patience. Mais une ardente patience. Cette publication pourrait en être une illustration. Elle paraît plus d'un an après la Conférence tenue à Lucerne sur le thème, sous l'égide du Conseil de l'Europe et de l'Office fédéral de l'éducation et de la science.

Ce qui est positif c'est que même en si peu de temps bien des choses ont évolué, dans un processus où la publication s'est enrichie d'apports nouveaux. Elle est la trace, non seulement de la conférence de Lucerne, mais également du mûrissement d'une réflexion démocratique autour de l'éducation à la citoyenneté. La démocratie se nourrit de tels processus : elle n'est jamais donnée. Si elle ne s'invente pas jour après jour, elle meurt. Si elle ne progresse pas, elle recule. Elle est toujours en devenir, toujours mise en cause, donc toujours menacée. C'est la condition de sa vitalité.

Face aux défis actuels des démocraties modernes - l'individualisme, l'altérité et l'appartenance simultanée à plusieurs communautés démocratiques interdépendantes - l'éducation, de l'école maternelle à l'université, et la science jouent un rôle primordial. Elles sont les meilleurs remparts contre la barbarie et les idéologies de l'intolérance. Elles sont ce lien unique qui nous relie au passé et nous permet de penser l'avenir. Elles permettent, par la raison, de faire émerger les questions qui fâchent et qui résistent et de les transformer en objet de débat collectif pour mieux vivre ensemble. Elles libèrent les intelligences et peuvent renforcer la conscience critique. Sans l'éducation et la science, pas de lien social, pas de développement, pas de prospérité, pas de sagesse, pas de goût de l'avenir. C'est pourquoi les démocraties aiment l'éducation et la science.

C'est pourquoi aussi, la science et l'éducation aiment les démocraties : sans elles, pas de partage du savoir, donc pas de développement scientifique ; pas de protection de la pensée critique, donc pas de progrès démocratique. On aimerait parfois que cet amour se transforme mieux en valorisation du savoir, en sagesse et en responsabilité sociale.

L'année 2005 a été déclarée Année européenne de la citoyenneté par l'éducation. Cette publication - qui paraît sous la responsabilité du nouveau Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche - se veut une première modeste contribution suisse à l'Année 2005 du Conseil de l'Europe. D'autres suivront, afin que les investissements consentis de part et d'autre contribuent à la consolidation des démocraties. Des démocraties qui seront faites de citoyennes et de citoyens informés, actifs et responsables, parce qu'ils auront acquis, maintenu et renouvelé les compétences de base qui permettront aux sociétés démocratiques de se réinventer sans cesse.

Charles Kleiber

Secrétaire d'Etat à l'éducation et à la recherche



Jeunesse, politique et éducation à la citoyenneté

Iwan Rickenbacher

Bien des signes semblent montrer que les citoyennes et les citoyens sont de plus en plus disposés à faire usage de leurs droits politiques dans les pays démocratiques. La participation a atteint un niveau record aux présidentielles américaines ; en Allemagne et ailleurs, l'action politique mobilise la population ; et en Suisse, la participation est élevée aux votations.

Des travaux scientifiques comme l'enquête de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* révèlent en revanche une certaine désaffection des jeunes pour les questions politiques. En Suisse, bien peu d'entre eux sauraient comment fonctionne la démocratie, l'instruction civique vivoterait dans les écoles, la jeunesse se dépolitiserait et l'avenir des institutions démocratiques serait incertain. Ces observateurs inquiets demandent de rapides mesures d'intensification de l'éducation à la citoyenneté.

Le colloque international sur l'éducation à la citoyenneté qui s'est déroulé à Lucerne à l'automne 2003 a montré qu'il ne suffira pas de quelques rectifications d'horaires, de quelques devoirs en plus et d'ajustements pédagogiques pour assurer la socialisation politique des jeunes, futurs responsables des décisions des pays démocratiques, et les motiver à participer à la vie politique.

Les chercheurs se sont aperçus que la disposition à participer à la vie politique d'une part et les préférences pour telle ou telle décision politique de l'autre dépendent de facteurs complexes liés les uns aux autres. Outre la pression des événements et des campagnes politiques, elle serait notablement dictée par des dispositions acquises au cours de la vie (degré de mobilisation, intérêts, expérience et connaissances). Les leaders d'opinion que reconnaissent les enfants et les jeunes dans leur vie privée et professionnelle déterminent les sujets à débattre, l'intensité de la discussion et ses axes.

Les jeunes passent entre 15 000 et 20 000 heures en milieu scolaire avant de se diriger vers des établissements de niveau supérieur ou un apprentissage professionnel. Outre les compétences que leur transmet l'école, ils y acquièrent une panoplie de comportements sociaux, de stratégies de survie, de techniques de règlement des conflits, mais aussi d'instruments de participation et de techniques pour s'imposer.

Cet apprentissage aux effets durables n'est souvent pas intentionnel, mais engendré et alimenté par la culture en vigueur dans l'établissement fréquenté. L'absence de démocratie dans les écoles, dont il a été question lors de la rencontre de Lucerne, doit nous faire dresser l'oreille. Si un établissement donne pendant neuf ans aux jeunes, même avec les meilleures intentions du monde, l'impression qu'il est indispensable qu'il fonctionne sur le mode autocratique ou oligarchique, voire répressif à l'occasion, on ne saurait en attendre une initiation crédible au fonctionnement des institutions démocratiques.

Pour participer à la vie politique, il faut posséder une connaissance de base de ses principaux acteurs, de leurs compétences, de leur pouvoir, de leur langue, de leurs mythes et de leurs symboles. Il peut bien sûr être utile de mettre à profit les situations politiquement mobilisatrices, et de lancer des ponts vers le monde actuel et à venir. Je pense qu'il faudrait de véritables centres de compétences pour aider les enseignants à acquérir une vue plus claire de la complexité du monde politique et des conditions qui y règnent. Car les enseignants et leur rapport à la réalité politique conservent un rôle de premier

plan. Or bien souvent, ce dernier n'est pas nécessairement harmonieux. La marginalisation de l'instruction civique à l'école pourrait refléter l'incertitude, l'appréhension de nombreux enseignants à l'égard d'un monde politique dont les changements affectent douloureusement leur existence et leur activité.

Mais c'est aussi la démocratie en temps réel, dans le quotidien de l'école, l'expérience amassée dans le contexte scolaire, qui va montrer aux jeunes que ce n'est pas l'arbitraire qui résorbe les tensions sociales, mais les règles du jeu. Par exemple, que même les adultes détenant du pouvoir doivent rendre compte de l'usage qu'ils en font. Il est important, pour un jeune aux opinions « déviantes » de se sentir écouté, pris au sérieux.

La participation politique dépend aussi d'un certain nombre de facteurs comme un moi fort, un solide sens critique, l'ouverture aux autres et à leurs opinions divergentes, le sens de la justice, la compétence sociale, la capacité de prendre des décisions. Or ces qualités se développent différemment dans un contexte scolaire démocratique ou autocratique.

La disposition à la participation politique traverse aussi, me semble-t-il, des phases conjoncturelles, et pas seulement chez les jeunes. Une période vient de se terminer, dans de nombreux pays démocratiques d'Europe occidentale, où l'État et les institutions démocratiques étaient tenus en piètre estime. Des voix s'élevaient, à droite comme à gauche, pour réclamer la déréglementation, le recul du pouvoir de l'État, avec toutefois des visions différentes de l'après. Les failles économiques et sociales de ces dernières années ont toutefois relativisé cet évangile de la déréglementation, de la privatisation, de la libéralisation ; l'État et les services publics sont revenus à l'honneur. On s'accorde de plus en plus à reconnaître que la sécurité personnelle passe par la base d'insertion sociale que doit garantir un État moderne. D'où l'intérêt retrouvé des adultes pour le fonctionnement de l'État. Mais leurs attentes se centrent plutôt, suivant l'âge de chacun, sur la prévoyance retraite, la garantie contre les risques ou la sauvegarde de l'emploi.

Ce ne sont guère des sujets propres à intéresser les jeunes à la vie politique. Certainement pas la prévoyance retraite ; mais plutôt le souci d'aborder le marché du travail par l'apprentissage professionnel, l'insertion professionnelle ou la recherche d'une identité propre dans un environnement personnel très multiculturel, voire la recherche d'une position personnelle sur les étrangers, quelque part entre l'acceptation et le rejet.

Nous, les adultes, devons bien reconnaître que dans ce processus de socialisation politique, nous n'avons surtout à apporter aux questions des jeunes, à côté de nos maigres certitudes politiques, que de simples conjectures. Nous connaissons très mal en général les situations « politiques » dans lesquelles les jeunes doivent trouver leurs repères : environnement multiculturel, société de consommation, durcissement de la concurrence entre les candidats à la formation, etc. L'éducation à la citoyenneté repose donc aussi sur une organisation participative de l'apprentissage, et sur des relations à caractère démocratique entre enseignants et apprenants.



Education à la citoyenneté en Suisse et en Europe

Traces du Colloque de Lucerne 2003

Victor Ruffy, Luca Pedrini et Charles Heimberg

Au cours des discours et présentations qui ont ouvert le colloque de Lucerne sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, une déclaration de l'écrivain alémanique Peter Bichsel a été évoquée qui soulignait que la Suisse d'aujourd'hui présentait un double visage en se référant simultanément à ses deux principales origines, l'une qui remonte à 1291 et est basée sur la démocratie semi-directe ; l'autre qui se réfère à 1848 et est fondée sur la Déclaration des droits de l'homme. C'est ainsi que l'éloge de la démocratie semi-directe par les autorités locales, qui s'imposait sans doute en terre lucernoise, s'est trouvé contrebalancé par une inquiétude relative au poids de l'absentéisme politique, en particulier de la part des jeunes. Une redoutable question nous est ainsi posée : cet absentéisme ne risque-t-il pas de déboucher dans les faits sur une véritable situation d'oligarchie ? Par ailleurs, si la démocratie suisse correspond bien, en quelque sorte, à une « démocratie de l'ardente patience », comme l'a souligné M. Charles Kleiber, elle se doit quand même de relever au moins trois défis : celui des échelles, celui du rapport à l'autre et celui du lien social à construire.

Mme Olöf Olafsdottir, chef du Service de l'Éducation scolaire et extra-scolaire au Conseil de l'Europe, s'est demandée à juste titre si l'on pouvait apprendre la démocratie. Cette question s'est posée entre autres parce que bon nombre de citoyens se désintéressent de la vie politique. Mais les raisons en étant complexes, le Conseil de l'Europe a choisi d'axer son travail sur trois priorités politiques, dans la perspective de l'Année européenne de la Citoyenneté par l'Éducation lancée en 2005: gérer la diversité, vivre dans des sociétés multiculturelles et apprendre à vivre ensemble dans le respect des droits de la personne.

La conférence du professeur Fritz Oser a porté sur les résultats d'une enquête internationale de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* sur les jeunes et la politique. Son titre, *Jeunesse sans politique*, indique que les résultats obtenus en Suisse, à propos des connaissances et de l'engagement des jeunes, étaient au-dessous de la moyenne de tous les autres pays. Il s'agissait de quelque 3.000 jeunes Suisses, parmi plus de 90.000 jeunes interrogés, tous âgés de 14 ou 15 ans. Une étude complémentaire, plus modeste, a suivi en 2004, à propos cette fois de jeunes de 16-18 ans, mais les résultats n'ont pas encore été analysés. Ces résultats, qui sont plutôt mitigés pour la Suisse, se révèlent particulièrement faibles dans le domaine des connaissances sur le fonctionnement de la politique. En outre, s'ils disent apprécier la possibilité de pouvoir discuter librement en classe, les jeunes Suisses déclarent massivement qu'ils n'iront pas voter. Les résultats les plus inquiétants concernent la position des jeunes à l'égard des migrants, même s'ils se montrent un peu plus nuancés en Suisse romande. D'une manière générale, Fritz Oser pense que l'école ne sait pas vraiment transmettre une image positive du débat politique alors que de meilleures connaissances de la politique permettraient à ses yeux de faire augmenter la participation et le vote. Mais il faudrait pour cela, au sein du monde scolaire, un créneau, un temps spécifiques, voire même une discipline particulière avec des notes. Il s'agit en effet, aux yeux de l'orateur, de se donner enfin les meilleurs moyens possibles de développer une véritable sensibilisation à la politique au sein des nouvelles générations.

Pour sa part, le professeur François Audigier a souligné combien la citoyenneté à l'école constituait un domaine délicat, par sa diversité et la complexité du passage du niveau des connaissances à celui des pratiques sociales. Il a insisté sur le risque d'une confusion entre l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et éducation au vivre ensemble. Renversant la perspective, il s'est demandé ce que l'ECD pouvait apporter à la démocratie. Prendre conscience de sa citoyenneté, ce serait prendre conscience de son appartenance, de ses droits et responsabilités. Mais nous ne pouvons être citoyens qu'avec les autres, ce qui place les droits humains au cœur de cette ECD. En outre, des concepts comme le respect ou la tolérance peuvent correspondre en réalité à des concepts-masques qui nous mettraient faussement d'accord. Il faut donc les examiner avec rigueur. Par exemple, à propos de la tolérance, Paul Ricœur distingue trois étapes : au cours du XVI^e siècle, elle prévalait quand le rapport de force ne permettait pas d'éliminer l'adversaire ; au XVIII^e siècle, elle découlait de la reconnaissance de l'autre comme nous étant proche et humain ; enfin, plus récemment, il s'est agi de reconnaître l'autre comme nous étant nécessaire pour exister et nous construire nous-mêmes. Par ailleurs, l'école n'est pas une démocratie, mais elle doit permettre une expérience du droit qui ne soit pas trop figée. De ce point de vue, l'ECD bouscule forcément bien des habitudes.

La question de l'ECD se pose dans les secteurs formel, informel et non-formel. Mais l'un des principaux enjeux qui la concernent se situe au sein même de l'école et des curriculums. Dans ce domaine, il s'agit à la fois d'encourager toutes les expériences innovantes et originales ; mais aussi de faire en sorte de promouvoir le droit de tous les élèves d'être sensibilisés au cours de leur parcours scolaire à cette question de la citoyenneté démocratique aussi bien par des apprentissages qu'à travers des expériences pratiques.

Pour éviter l'écueil de pratiques moralisatrices et prescriptives qui seraient centrées sur des attitudes, l'ECD devrait se fonder sur l'appropriation de savoirs scolaires, et les mobiliser pour aborder des problèmes de société, notamment, mais pas seulement, dans le domaine de l'histoire, comme l'a proposé Charles Heimberg au cours de son exposé. Dans le cadre de l'atelier sur l'ECD à l'école, trois dimensions ont par ailleurs été successivement évoquées : une dimension transversale, prévalant à l'échelle de tout un établissement scolaire ; une dimension disciplinaire, parce que chaque discipline scolaire, selon une intensité qui lui est propre, doit gérer les implications de ses contenus dans la société ; une dimension spécifique qui rend l'ECD bien visible dans le projet éducatif et permette à tous les élèves d'étudier et de discuter des problèmes de société en développant leur sens critique. Cela implique également que les contenus de cette ECD donnent l'occasion de bien mettre en évidence des concepts comme l'universalité des droits humains, la complexité des problèmes de société, les conflits d'intérêt ou de légitimité, etc. Et que soient trouvées des modalités didactiques consistant à faire valoir sans prescrire.

L'atelier sur les concepts et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique s'est prononcé pour une conception ouverte et évolutive de l'ECD. Il a tout de même énoncé quelques propositions de compétences fondamentales parmi lesquelles la conscience de soi, la lucidité sur ses atouts, le jugement critique, l'ouverture aux autres, le sens du partage, les compétences sociales, la capacité de comprendre la différence, la prise en compte des notions d'inclusion et d'exclusion, ainsi que la gestion de l'information. Quant à ces droits humains qu'il s'agit de faire valoir sans les prescrire, un autre atelier les a définis autour d'un socle de valeurs fondamentales comprenant les droits qui doivent être garantis à chacun, la liberté et les capacités développées pour en faire bon usage, ainsi que la responsabilité de chacun pour la construction d'un ordre démocratique. Les droits démocratiques peuvent être considérés comme universels, mais dans un esprit de reconnaissance de la diversité.



Pour cela, il s'agit d'insister sur la protection des victimes, de gérer la diversité dans une perspective de cohésion sociale, d'assurer le droit de tous à la formation et à l'information. Mais la promotion de ces valeurs doit aussi passer par des débats, des controverses, voire par un certain apprentissage de la révolte et de la lucidité. En se rappelant aussi que le travail de mémoire est un bon moyen de rendre plus concrets ces droits humains et leur nécessité.

D'autres ateliers ont porté par exemple sur la formation des enseignants ou sur des pratiques innovantes en dehors de l'école. À propos de la formation des enseignants, les projets présentés, dans des contextes assez différents, se heurtaient tous à une difficulté : comment appliquer des méthodes qui tiennent compte des différents niveaux des élèves ? L'ECD doit-elle être conçue comme une discipline ou comme un lien entre les disciplines ? Et n'y aurait-il pas lieu de développer des centres de ressources et de formation dans ce domaine ? Quant aux expériences de terrain, elles visent à renforcer la participation des jeunes à la vie collective sous des formes diverses et à tous les âges. L'expérience du parlement des jeunes de Lucerne a notamment été remarquée. Les jeunes de cette commune y sont en effet accueillis quelle que soit leur nationalité. Les participants disposent d'un budget et d'un réel droit de proposition. Notons toutefois que dans cet exemple, les jeunes étrangers, paradoxalement, sont ensuite amenés à perdre l'essentiel de leurs droits politiques au moment où ils accèdent à leur majorité.

Lors de la conclusion du colloque suisse, et au cours des échanges qui ont suivi au sein du groupe des coordinateurs européens du projet ECD, quelques inquiétudes se sont exprimées. La question s'était posée d'emblée de savoir si l'ECD n'allait pas se trouver, à moyen terme, relativisée par une priorité à l'éducation interculturelle au sein du Conseil de l'Europe. Cette préoccupation a été prolongée par l'affirmation de la nécessité de mieux établir les concepts de l'ECD afin de se prémunir contre des glissements sémantiques incontrôlés ; mais aussi par une autre question, tout aussi essentielle : les problèmes de visibilité des politiques de l'ECD ne sont-ils pas liés à la priorité donnée par les grands pays de l'Union européenne au concept de « citoyenneté active » à travers lequel une dimension économique de la problématique de citoyenneté prendrait le dessus dans la perspective d'une Europe à rendre concurrentielle vis-à-vis des États-Unis d'ici 2010 ?

Cette perspective, qui s'ajoute aux difficultés observées sur le terrain, peut sans doute susciter quelque pessimisme. Il s'agit pourtant de bien faire en sorte que les autorités, en particulier au niveau des écoles, mènent une politique volontariste en matière d'ECD, non seulement en termes de civilités et de vivre-ensemble, non seulement pour mettre les jeunes au contact de la vie politique et de son fonctionnement, **mais surtout pour leur permettre d'entrer dans des pratiques et de mobiliser leurs savoirs afin d'analyser de manière critique les problèmes qu'ils identifient dans la société.** Ainsi, au-delà de l'immense diversité des situations, et malgré la difficulté et la complexité des tâches à affronter, notamment en ce qui concerne le rapport à l'autre et la question de l'attitude à l'égard des migrants, question particulièrement sensible en Suisse, il y a vraiment lieu de réaffirmer la nécessité du développement d'une véritable politique concertée en matière d'ECD afin de consolider la démocratie, l'accès de tous, y compris les plus jeunes, à des droits et à des responsabilités, et de développer le sens critique des citoyens de demain.

Le colloque de Lucerne n'avait pas vocation à formuler des recommandations. Il visait avant tout à faire circuler des informations et à établir une photographie critique de la situation de l'ECD en Suisse. Qu'il nous soit toutefois permis d'exprimer quelques souhaits. Comme nous l'avons souligné, trois défis sont à affronter en matière d'ECD : celui des échelles, celui du rapport à l'autre et celui du

lien social à construire. Ces trois défis sont d'ailleurs au cœur de l'actualité nationale, européenne et même mondiale. Pour les relever et permettre aux jeunes de les affronter d'une manière argumentée et critique, il paraît essentiel que la possibilité leur soit offerte, notamment dans le cadre scolaire, de les interroger à partir de leurs savoirs de sciences humaines et d'en débattre librement afin de construire leur propre point de vue. En assurant à chaque élève au sein de l'école, à chaque jeune dans la société, une possibilité réelle et effective de s'informer, de réfléchir à des problèmes de société, de construire son sens critique et son opinion, il y a tout lieu de penser que la démocratie s'en trouverait renforcée et que la situation préoccupante décrite par Fritz Oser à propos du rapport des jeunes Suisses avec la politique pourrait se modifier dans le bon sens. Il s'agirait donc à nos yeux, dans un avenir aussi proche que possible et à l'échelle de tout le pays, de définir un cadre conceptuel commun pour l'ECD, de clarifier ses objectifs et de leur octroyer clairement une dimension prioritaire à la hauteur des défis qu'elle doit affronter.



Jeunesse dépolitisée : liens entre certains traits distinctifs

Fritz Oser

1 Résultats généraux de l'étude

En 2003 ont été publiés les résultats de l'étude IEA sur le savoir politique, la conception de la démocratie et l'engagement social des jeunes en Suisse et dans 27 autres pays (Oser et Biedermann 2003). Nous avons indiqué que la Suisse se situe dans bien des domaines au-dessous de la moyenne, voire presque en dernière place dans certains. L'étude était intitulée *Citizenship and Education in 28 countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*, et en allemand *Jugend ohne Politik* (jeunesse dépolitisée). Elle a été lancée par l'Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et a permis d'interroger quelque 90 000 élèves dans le monde entier, dont 3 100 en Suisse. Quelques remarques pour éclairer encore un peu ses résultats.

Culture politique et capacité d'interprétation du fait politique

Par rapport aux autres pays, les élèves de Suisse connaissent relativement mal la politique et possèdent une capacité d'interprétation moyenne du fait politique. Ces deux traits font que leur niveau de compréhension de la vie politique se situe vers le bas du milieu de l'échelle parmi les pays couverts par l'étude sur l'éducation à la citoyenneté. On n'observe guère de différences à ce niveau entre jeunes gens et jeunes filles.

Notions de démocratie, de citoyenneté et de gouvernement

L'analyse de la notion de démocratie se fonde sur la question visant à déterminer si les jeunes sont capables de percevoir ce que la démocratie peut encourager ou entraver. Les jeunes de Suisse apprécient davantage ce qu'elle peut renforcer, moins ce qu'elle peut affaiblir que la moyenne de tous les pays. Leur disposition à agir au sein de la démocratie et sur elle, ainsi que l'idée qu'ils se font du statut des immigrés sont lacunaires. Leur évaluation de l'importance de la citoyenneté traditionnelle comme de celle de la participation axée sur le mouvement social citoyen arrive en dessous du niveau moyen international. En ce qui concerne l'appréciation de la responsabilité du gouvernement dans la société et dans l'économie nationale, les élèves suisses se classent aussi nettement en dessous de la moyenne des pays.

Confiance dans les institutions de l'État et les médias, attitude à l'égard de la nation

Les élèves de Suisse ont une très grande confiance dans les institutions de l'État : ils arrivent sur ce point en troisième position par rapport aux autres pays, nettement au-dessus de la moyenne. Leur confiance n'est pas aussi grande cependant dans les médias : elle est inférieure à la moyenne pour ce qui est de la télévision et de la radio, et moyenne pour ce qui est des journaux. Leur attitude à l'égard de la nation est en deçà de la moyenne internationale, même s'il faut souligner qu'elle est positive chez la majorité d'entre eux.

Égalité des chances des immigrants et droits des femmes

Les élèves de Suisse se situent dans le tiers supérieur en ce qui concerne l'égalité des droits politiques des femmes. Leur conception des droits des immigrants les place en revanche nettement en dessous de la moyenne, à l'avant-dernière place. Sur les deux échelles, la ventilation entre les sexes donne nettement l'avantage aux jeunes filles.

Engagement civique et activités politiques

Les jeunes de Suisse n'ont pas beaucoup d'activités politiques au sein d'organisations politiques ou parapolitiques. Leurs intentions de participation restent également très limitées pour l'avenir. Ils arrivent par exemple en dernière position dans la comparaison internationale en ce qui concerne leur volonté d'aller voter quand ils seront adultes. Leur intérêt pour la politique est également en dessous du niveau international (33 % des élèves de Suisse déclarent s'intéresser à la politique). Les garçons se déclarent plus enclins à participer à la vie politique que les filles.

Possibilités de participation à l'école

On pourrait penser que l'un des objectifs pédagogiques de l'école suisse serait de permettre aux élèves de faire l'expérience de la participation. Les élèves suisses jugent que dans l'ensemble, ils ont appris à collaborer avec d'autres jeunes, à comprendre les personnes qui ont des idées différentes, à exercer leur liberté d'expression, et savent le faire. En revanche, la Suisse ne tire pas bien son épingle du jeu pour ce qui est de la confiance déclarée dans l'efficacité de la participation à l'école ; elle se classe en troisième position avant la fin. Une petite moitié des jeunes interrogés, par exemple, déclare qu'ils peuvent traiter sur le mode verbal à l'école des situations concrètes de conflit. La participation semblerait donc surtout à l'école un sujet que l'on aborde quand tout va bien.

Attitude des enseignants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté et façons de l'aborder

La plupart des enseignants pensent que l'éducation à la citoyenneté ne doit pas être traitée comme une matière à part, mais que ses contenus doivent être transmis avec les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, éthique, religion) ou dans le quotidien scolaire. Les enseignants suisses se familiarisent avec la théorie et la pratique de l'enseignement de la citoyenneté par la formation en alternance, ce qui ne se fait pas ailleurs de cette façon. On peut en revanche supposer que ceux qui enseignent cette matière possèdent une solide expérience pédagogique. Il est intéressant aussi de noter les sujets que les enseignants trouvent importants (droits humains, droits civils, droits et devoirs des citoyens, médias et risques de propagande et de manipulation, par exemple) ; les « vertus politiques » et les syndicats leur semblent moins importants.

2 Modèles de liens entre diverses échelles

Il est extrêmement intéressant de définir des modèles fondés sur le croisement de divers résultats. Cela nous renseigne sur les associations ou incompatibilités dans le jugement politique des jeunes. Nous aborderons ici trois de ces modèles.



Modèle 1 : confiance et engagement

Les traits relevés sur la variable « confiance dans les institutions politiques et de l'État » (cf. Haenni-Hoti 2003, p. 77) sont étonnamment positifs. La Suisse arrive en troisième place, derrière le Danemark et la Norvège. La confiance est grande dans le gouvernement fédéral, les tribunaux, la police et les partis politiques (tableau 1) ; elle est en revanche médiocre, inférieure à la moyenne des 28 pays, en ce qui concerne les médias. C'est un signe positif en soi. Les choses changent avec l'intérêt politique, analysé sur quatre degrés d'accord avec l'affirmation « je m'intéresse à la politique » : 33,39 % seulement des personnes interrogées sont d'accord ou tout à fait d'accord, 66,61 % plutôt pas d'accord. L'écart entre les sexes est considérable : 41,89 % des jeunes sont d'accord, contre 25,05 % des jeunes filles. Globalement, la Suisse se classe dans le tiers inférieur des pays couverts par l'enquête. L'intérêt a été complété par l'engagement et la participation politique (tableau 2). La participation traditionnelle englobe des activités que l'on se propose d'avoir dans l'avenir comme « adhérer à un parti politique » ou « poser ma candidature à une fonction politique », voire « réunir des signatures pour une lettre ouverte » ou « protester en occupant un bâtiment public », etc. Là encore, les jeunes de Suisse se retrouvent dans le dernier tiers. Et même bons derniers parmi les 28 pays étudiés (cf. Maiello 2003) pour ce qui est de leur participation future à des élections (participation indirecte, tableau 3).

Que faut-il en conclure ? Nous avons d'un côté cette large confiance dans les institutions de l'État, de l'autre un intérêt pour la vie politique et un engagement politique beaucoup plus en retrait. Une interprétation possible serait que les jeunes ayant l'impression que les pouvoirs en place font bien les choses, ils voient mal la nécessité de s'intéresser à la vie politique et de s'engager. En d'autres termes, un trait positif produit un certain sentiment d'indifférence, et inversement. Il n'y a pas moyen de dissiper cette ambiguïté. Il semble effectivement qu'un haut degré de confiance produit (peut-être inmanquablement) un effet de distanciation ou, pour le dire autrement, que la distance s'accompagne de confiance (les pouvoirs en place font bien les choses). Il faut aussi garder en mémoire que la participation est en fait un ensemble complexe qui englobe le plus souvent des devoirs civiques, sans s'étendre nécessairement à un engagement comparable à celui des parlementaires.

Tableau 1. Confiance dans les institutions étatiques et politiques, par pays

Pays	M	S.E.		8	10	12
Danemark	11.4	(0.04)	▲			
Norvège	10.8	(0.04)	▲			
Suisse	10.7	(0.04)	▲			
Chypre	10.5	(0.04)	▲			
Grèce	10.4	(0.05)	▲			
Etats-Unis	10.4	(0.07)	▲			
Australie	10.3	(0.06)	▲			
Slovaquie	10.3	(0.05)	▲			
Hong Kong (SAR)	10.2	(0.05)				
Suède	10.2	(0.06)				
Finlande	10.1	(0.05)				
Hongrie	10.1	(0.05)				
Italie	10.1	(0.03)				
Moyenne	10.0					
Chili	10.0	(0.05)				
Grande-Bretagne	10.0	(0.04)				
Allemagne	10.0	(0.04)				
Roumanie	10.0	(0.08)				
Belgique (c. fr.)	9.9	(0.07)				
Colombie	9.9	(0.09)				
Pologne	9.9	(0.05)				
République Tchèque	9.7	(0.05)	▼			
Estonie	9.7	(0.04)	▼			
Portugal	9.6	(0.04)	▼			
Lettonie	9.5	(0.06)	▼			
Lituanie	9.5	(0.05)	▼			
Russie	9.4	(0.06)	▼			
Bulgarie	9.2	(0.07)	▼			
Slovénie	8.6	(0.05)	▼			

▲ = valeur significativement supérieure à la moyenne internationale (p<.05) |●| = moyenne (+/- 2 SE)
 ▼ = valeur significativement inférieure à la moyenne internationale (p<.05)

Source: étude IEA sur l'éducation civique, population standard des 14-15 ans, interrogés en 1999. (Données pondérées, erreur standard (SE) calculée par la méthode d'Eustache; seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni).



Tableau 2. Pourcentage des personnes interrogées qui se disent «d'accord» ou «très d'accord» avec l'item:
«Je m'intéresse à la politique»

Pays	Tous	Filles	Garçons
Chypre	66 (0.9)	60 (1.5)	*73 (1.4)
Colombie	63 (1.4)	63 (1.9)	64 (1.7)
Russie	54 (1.6)	50 (2.0)	*59 (2.1)
Slovaquie	54 (1.1)	48 (1.7)	*62 (1.8)
Chili	46 (1.4)	46 (1.9)	46 (1.6)
Roumanie	45 (1.5)	41 (1.7)	49 (1.9)
Italie	44 (1.0)	38 (1.4)	*50 (1.3)
Pologne	43 (1.9)	40 (2.7)	46 (3.1)
Allemagne	42 (1.1)	36 (2.1)	*50 (1.6)
Lettonie	41 (1.1)	38 (1.6)	*45 (1.5)
Bulgarie	40 (1.4)	36 (1.6)	44 (2.2)
Lituanie	40 (1.0)	37 (1.6)	42 (1.4)
Hongrie	39 (1.2)	35 (1.4)	*43 (1.8)
Etats-Unis	39 (1.4)	37 (1.7)	41 (2.2)
Belgique	38 (1.4)	35 (1.8)	41 (2.3)
Grèce	38 (0.9)	32 (1.2)	*45 (1.5)
Hong Kong (SAR)	37 (1.2)	29 (1.4)	*45 (1.6)
Portugal	35 (1.2)	32 (1.6)	38 (1.4)
Slovénie	35 (1.1)	29 (1.3)	*40 (1.4)
Estonie	34 (1.1)	30 (1.3)	*39 (1.4)
Suisse	33 (1.1)	25 (1.5)	*42 (1.6)
Australie	31 (1.2)	28 (1.4)	*35 (1.7)
Norvège	31 (1.1)	25 (1.3)	*37 (1.6)
Danemark	30 (1.0)	26 (1.7)	*34 (1.2)
République Tchèque	28 (1.0)	20 (1.4)	*36 (1.5)
Grande-Bretagne	25 (1.0)	21 (1.5)	*28 (1.4)
Suède	23 (1.5)	20 (1.8)	25 (2.0)
Finlande	21 (1.1)	17 (1.5)	*26 (1.5)
Echantillon international	39 (0.2)	35 (0.3)	44 (0.3)

Remarque: erreur standard (SE) estimée par une procédure Jackknife (JK2); seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni; $p < 0.5$.

*=la différence entre les sexes est statistiquement significative

Tableau 3. Pourcentage des personnes interrogées qui déclarent qu'adultes, ils voteront «vraisemblablement» ou «certainement», classement par pourcentage décroissant

Pays	pourcentage	SE
Chypre	95.08	.49
Slovaquie	93.17	.64
Danemark	91.04	.67
Hongrie	90.92	.71
Pologne	87.96	1.19
Portugal	87.52	.76
Norvège	87.00	.74
Colombie	86.87	1.26
Finlande	86.54	.74
Grèce	86.49	.89
Australie	85.40	.97
Etats-Unis	84.56	.95
Slovénie	83.58	.96
Roumanie	82.07	1.08
Russie	81.88	.99
Italie	80.37	1.14
Grande-Bretagne	80.20	1.04
Hong Kong (SAR)	80.19	1.02
Lituanie	79.83	1.10
Suède	74.73	1.39
Chili	74.19	.96
Lettonie	71.41	1.31
Belgique (c.fr.)	68.51	2.03
Estonie	68.31	1.14
Allemagne	67.50	1.08
République Tchèque	64.92	1.70
Bulgarie	58.44	1.94
Suisse	54.62	1.30

Modèle 2 : attitude à l'égard des migrants et de la nation

Les jeunes de Suisse indiquent avoir des opinions tout à fait problématiques en ce qui concerne leur « attitude positive à l'égard des droits des migrants » : ils arrivent en avant-dernière place, devant l'Allemagne (tableau 4). Ils sont toutefois entre 49 % et 54 % à reconnaître le droit des immigrés à la spécificité culturelle et linguistique et à l'égalité des chances en matière de formation ; mais par rapport aux autres pays, c'est nettement au-dessous de la moyenne. On pourrait du coup s'attendre à une attitude tout à fait positive à l'égard de la nation. Les appréciations données sur « j'aime la Suisse », « la Suisse peut être fière de ce qu'elle a obtenu », « je ne vivrais pas longtemps dans un autre pays » et « je tiens au drapeau suisse » qui jalonnent l'échelle « attitude positive à l'égard de la nation » donnent un score quatre places avant la dernière dans la comparaison (tableau 5).



Là encore, un point intrigant, difficile à expliquer. On aurait attendu le contraire, à savoir qu'une attitude positive à l'égard de la nation se traduirait par le rejet des étrangers et la protection de ses propres valeurs. Or il semble que l'amour de la nation accompagne l'acceptation des migrants et que ceux qui ne tiennent pas leur nation en haute estime acceptent moins bien les migrants. Ce paradoxe s'expliquerait peut-être par la spirale de la sécurité et de l'insécurité : si l'on accepte et si l'on aime sa propre nation, cela se traduit par un sentiment de sécurité qui accroît la tolérance à l'altérité. Ceux qui aiment leur pays n'ayant pratiquement rien à craindre, l'identité nationale va de pair avec l'ouverture de la nation à ce qui est étranger. Ce qui corroborerait la thèse (Oser et Reichenbach 2002) selon laquelle l'ethnocentrisme croît avec le démocentrisme. Ces liens peuvent bien paraître choquants, ils semblent justes sur le plan empirique.

Tableau 4. Attitude positive envers les droits des migrants, par pays

Pays	M	S.E.		8	10	12
Chypre	10.9	(0.03)	▲			
Colombie	10.8	(0.04)	▲			
Suède	10.7	(0.08)	▲			
Grèce	10.6	(0.05)	▲			
Pologne	10.6	(0.06)	▲			
Hong Kong (SAR)	10.5	(0.05)	▲			
Chili	10.4	(0.03)	▲			
Norvège	10.3	(0.07)	▲			
Portugal	10.3	(0.03)	▲			
Etats-Unis	10.3	(0.06)	▲			
Roumanie	10.2	(0.06)				
Moyenne	10.0					
Australie	10.0	(0.08)				
Belgique (c. fr.)	10.0	(0.09)				
République Tchèque	10.0	(0.06)				
Finlande	9.8	(0.06)				
Russie	9.8	(0.06)				
Italie	9.8	(0.05)	▼			
Slovaquie	9.8	(0.05)	▼			
Bulgarie	9.7	(0.1)	▼			
Grande-Bretagne	9.7	(0.07)	▼			
Estonie	9.7	(0.04)	▼			
Danemark	9.6	(0.05)	▼			
Lituanie	9.6	(0.03)	▼			
Hongrie	9.5	(0.05)	▼			
Lettonie	9.5	(0.05)	▼			
Slovénie	9.4	(0.05)	▼			
Suisse	9.4	(0.07)	▼			
Allemagne	9.2	(0.07)	▼			

▲ = valeur significativement supérieure à la moyenne internationale (p<.05) ┆●┆ = moyenne (+/- 2 SE)
▼ = valeur significativement inférieure à la moyenne internationale (p<.05)

Source: étude IEA sur l'éducation civique, population standard des 14-15 ans, interrogés en 1999. (Données pondérées, erreur standard (SE) calculée par la méthode d'Eustache; seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni).

Tableau 5. Attitude positive envers la nation (comparaison entre les pays)

Pays	M	S.E.		8	10	12
Grèce	11.4	(0.05)	▲			
Chypre	11.3	(0.03)	▲			
Chili	11.1	(0.04)	▲			
Pologne	11.1	(0.08)	▲			
Colombie	10.9	(0.06)	▲			
Portugal	10.7	(0.04)	▲			
Finlande	10.5	(0.05)	▲			
Slovaquie	10.5	(0.07)	▲			
République Tchèque	10.2	(0.04)	▲			
Hongrie	10.1	(0.04)				
Roumanie	10.1	(0.06)				
Moyenne	10.0					
Australie	10.0	(0.05)				
Lituanie	10.0	(0.04)				
Russie	10.0	(0.05)				
Bulgarie	9.9	(0.06)				
Norvège	9.9	(0.05)				
Slovénie	9.9	(0.04)				
Etats-Unis	9.9	(0.06)				
Danemark	9.8	(0.04)	▼			
Estonie	9.5	(0.04)	▼			
Italie	9.5	(0.04)	▼			
Lettonie	9.5	(0.06)	▼			
Grande-Bretagne	9.4	(0.05)	▼			
Suède	9.3	(0.08)	▼			
Suisse	9.2	(0.06)	▼			
Allemagne	9.0	(0.06)	▼			
Hong Kong (SAR)	8.9	(0.03)	▼			
Belgique (c. fr.)	8.4	(0.08)	▼			

▲ = valeur significativement supérieure à la moyenne internationale (p<.05) |●| = moyenne (+/- 2 SE)
 ▼ = valeur significativement inférieure à la moyenne internationale (p<.05)

Source: étude IEA sur l'éducation civique, population standard des 14-15 ans, interrogés en 1999. (Données pondérées, erreur standard (SE) calculée par la méthode d'Eustache; seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni).

Modèle 3 : participation et liberté d'opinion

Les élèves de Suisse n'ont guère confiance dans l'efficacité de la participation à l'école. Ils arrivent sur ce terrain trois places avant la dernière parmi les pays couverts (tableau 6).

L'un des items de cette échelle était par exemple : lorsque sont élus des élèves qui proposent des solutions pour régler des problèmes de l'école, « les choses vont mieux à l'école ». Il est difficile de savoir pourquoi les élèves de Suisse arrivent en queue, avant la Hongrie et l'Allemagne, et même en avant-dernière place pour ce qui est des élèves alémaniques (cf. Biedermann 2003, pp. 162 ss). Certains avis



contestables se fondent sur l'hypothèse que ce résultat reflète simplement l'existence d'une grande liberté d'opinion ; d'autres évoquent le climat de méfiance et de jalousie, voire simplement la mauvaise atmosphère qui régnerait dans nos écoles.

Tableau 6. Confiance dans l'efficacité de la participation en milieu scolaire

Pays	Total		Total			filles		garçons		
	M	S.E.	8	10	12	M	S.E.	M	S.E.	
Chypre	11.3	(0.05)	▲			11.5	(0.07)	11.0	(0.07)	◆
Portugal	10.8	(0.05)	▲			11.0	(0.06)	10.7	(0.07)	
Grèce	10.8	(0.05)	▲			11.1	(0.06)	10.5	(0.08)	◆
Chili	10.5	(0.04)	▲			10.6	(0.05)	10.4	(0.05)	
Pologne	10.5	(0.08)	▲			10.9	(0.06)	10.2	(0.12)	◆
Roumanie	10.4	(0.06)	▲			10.5	(0.06)	10.3	(0.08)	
Norvège	10.3	(0.06)	▲			10.5	(0.07)	10.0	(0.07)	◆
Danemark	10.2	(0.04)	▲			10.3	(0.06)	10.0	(0.06)	
Suède	10.2	(0.06)	▲			10.4	(0.09)	10.0	(0.08)	◆
Slovaquie	10.1	(0.05)				10.1	(0.06)	10.1	(0.06)	
Etats-Unis	10.1	(0.07)				10.4	(0.08)	9.8	(0.09)	◆
Colombie	10.0	(0.07)				10.1	(0.07)	9.9	(0.08)	
Moyenne	10.0									
Lituanie	10.0	(0.05)				10.3	(0.06)	9.8	(0.06)	◆
Australie	9.9	(0.06)				10.1	(0.07)	9.6	(0.09)	◆
Grande-Bretagne	9.9	(0.05)				10.2	(0.07)	9.7	(0.06)	◆
Estonie	9.9	(0.05)				10.1	(0.05)	9.7	(0.06)	◆
Bulgarie	9.8	(0.10)				10.2	(0.17)	9.5	(0.08)	◆
Hong Kong (SAR)	9.8	(0.05)	▼			9.9	(0.06)	9.7	(0.07)	
Finlande	9.7	(0.04)	▼			9.9	(0.06)	9.5	(0.06)	◆
Italie	9.7	(0.04)	▼			9.8	(0.05)	9.5	(0.06)	
Russie	9.7	(0.05)	▼			9.8	(0.06)	9.5	(0.08)	
Belgique (c. fr.)	9.6	(0.06)	▼			10.0	(0.07)	9.3	(0.08)	◆
République Tchèque	9.6	(0.05)	▼			9.7	(0.06)	9.5	(0.06)	
Slovénie	9.5	(0.05)	▼			9.8	(0.06)	9.3	(0.06)	◆
Lettonie	9.5	(0.05)	▼			9.7	(0.04)	9.3	(0.07)	◆
Suisse	9.5	(0.05)	▼			9.7	(0.06)	9.3	(0.05)	◆
Hongrie	9.4	(0.04)	▼			9.4	(0.05)	9.3	(0.05)	
Allemagne	9.2	(0.04)	▼			9.4	(0.05)	9.1	(0.05)	

▲ = valeur significativement supérieure à la moyenne internationale (p<.05) = moyenne (+/- 2 SE)
▼ = valeur significativement inférieure à la moyenne internationale (p<.05) ◆ = la différence entre les sexes est statistiquement significative

Source: étude IEA sur l'éducation civique, population standard des 14-15 ans, interrogés en 1999. (Données pondérées, erreur standard (SE) calculée par la méthode d'Eustache; seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni).

En fait, les élèves de Suisse estiment jouir d'une grande « liberté d'expression en classe » ; ils se situent en sixième place sur ce point, derrière la Colombie, la Norvège, les États-Unis, la Grèce et Chypre (tableau 7).

On semble donc se trouver devant une contradiction : d'une part, on ne croit pas à l'efficacité de la participation, mais d'autre part on peut à tout instant donner librement son opinion de façon autonome. Si l'on admet que cette liberté est une condition première de la participation, son bon score devrait au moins se traduire par une expérience moyenne de l'efficacité de la participation. À quoi il faut ajouter le fait qu'un peu moins de la moitié des quatorze-quinze ans confirme pouvoir faire l'expérience de la confrontation verbale dans des situations de conflit ; leur désir d'approche verbale dépasserait donc les possibilités réelles qui leur sont offertes (Biedermann 2003, p. 173). On est alors en droit de trouver que ces liens manquent de plausibilité.

Tableau 7. Libre expression de l'opinion en classe

Pays	Total		Total			filles		garçons		
	M	SE	8	10	12	M	SE	M	SE	
Colombie	10.8	(0.01)	▲			11.0	(0.01)	10.5	(0.01)	◆
Norvège	10.6	(0.01)	▲			10.9	(0.01)	10.4	(0.01)	◆
Etats-Unis	10.5	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	10.3	(0.01)	◆
Grèce	10.5	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	10.2	(0.01)	◆
Chypre	10.4	(0.01)	▲			10.6	(0.01)	10.3	(0.01)	◆
Suisse	10.4	(0.01)	▲			10.7	(0.01)	10.2	(0.01)	◆
Pologne	10.4	(0.01)	▲			10.7	(0.01)	10.0	(0.01)	◆
Allemagne	10.4	(0.01)	▲			10.8	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Italie	10.4	(0.01)	▲			10.6	(0.01)	10.1	(0.01)	◆
Chili	10.3	(0.01)	▲			10.5	(0.01)	10.1	(0.01)	◆
Suède	10.2	(0.01)	▲			10.5	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Slovaquie	10.2	(0.01)				10.4	(0.01)	9.9	(0.01)	◆
Russie	10.1	(0.01)				10.5	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Australie	10.1	(0.01)				10.4	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Grande-Bretagne	10.0	(0.01)				10.4	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Finlande	10.0	(0.01)				10.3	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Moyenne	10.0									
Danemark	10.0	(0.01)				10.3	(0.01)	9.7	(0.01)	◆
Lituanie	9.8	(0.01)	▼			10.1	(0.01)	9.5	(0.01)	◆
Estonie	9.7	(0.01)	▼			10.0	(0.01)	9.5	(0.01)	◆
Portugal	9.7	(0.01)	▼			9.9	(0.01)	9.4	(0.01)	◆
Hong Kong (SAR)	9.6	(0.00)	▼			9.7	(0.01)	9.6	(0.01)	
Lettonie	9.6	(0.01)	▼			9.9	(0.01)	9.3	(0.01)	◆
Roumanie	9.5	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.3	(0.01)	
République Tchèque	9.5	(0.01)	▼			9.8	(0.01)	9.1	(0.01)	◆
Hongrie	9.4	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.2	(0.01)	◆
Slovénie	9.3	(0.00)	▼			9.6	(0.01)	9.1	(0.01)	◆
Belgique (c. fr.)	9.3	(0.01)	▼			9.6	(0.01)	9.0	(0.01)	
Bulgarie	9.3	(0.01)	▼			9.4	(0.01)	9.2	(0.01)	

▲ = valeur significativement supérieure à la moyenne internationale (p<.05) |●| = moyenne (+/- 2 SE)
 ▼ = valeur significativement inférieure à la moyenne internationale (p<.05) ◆ = la différence entre les sexes est statistiquement significative

Source: étude IEA sur l'éducation civique, population standard des 14-15 ans, interrogés en 1999. (Données pondérées, erreur standard (SE) calculée par la méthode d'Eustache; seuil de signification corrigé par la méthode Bonferroni).



Conclusion

La présentation de ces résultats et de ces modèles de liens entre diverses composantes de l'attitude à l'égard de la politique nous amène à effectuer des croisements de deux ou plus d'entre elles. Une confiance élevée dans les pouvoirs publics s'accompagne d'un manque d'intérêt et d'engagement politique. Si le score est faible sur les droits des migrants, il l'est aussi sur la nation dans son ensemble. On peut tout à fait tenir énormément à la liberté d'expression tout en croyant peu à l'efficacité de la participation à l'école. Cela dit, ces rapprochements s'inscrivent dans l'étude IEA et doivent donc être interprétés à la lumière des hiérarchies issues de la comparaison entre les pays. Ils n'enlèvent cependant rien à la nécessité fondamentale de renforcer l'éducation à la citoyenneté chez les quatorze-quinze ans et les dix-sept-dix-huit ans. Il s'agit à ces âges de susciter une identité politique et une attitude positive à l'égard de la démocratie comme forme de vie et de distribution du pouvoir. Cette identité ne se ramène pas nécessairement à de la « démophilie » comme le montre Satori (1997, pp. 460 ss) mais implique un minimum de connaissance de la machinerie qui veille au bien-être et à la sécurité de la population. Cette connaissance peut comporter un élément de démophilie, mais ce n'est pas automatique. Cela se voit parfaitement dans notre étude : un dernier rapprochement, que nous évoquons ici presque comme un modèle 4, révèle qu'une connaissance du système politique inférieure à la moyenne s'accompagne d'une confiance également faible, inférieure à la moyenne, dans les médias. La chose est étrange en l'absence des connaissances nécessaires. La connaissance a un impact sur l'attitude, l'esprit critique, et bien sûr aussi la démophilie. C'est un préalable à tout le reste. C'est pourquoi, malgré toutes les imperfections d'une telle étude nationale, nous appelons à ne pas occulter les déficits constatés dans l'éducation à la citoyenneté. Un gros effort national sera nécessaire pour combler les grandes lacunes :

- l'éducation à la citoyenneté doit trouver place dans la scolarité obligatoire ;
- il convient de définir un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté répondant aux exigences dégagées par les études scientifiques (il convient dans ce but de former une commission d'experts interdisciplinaire) ;
- parallèlement à la préparation de ce nouveau programme d'enseignement, il faut développer un système de mesure des performances adapté et différencié ;
- il convient d'appuyer l'approche méthodologique sur de nouveaux éléments, du fait que la sensibilité politique se développe le mieux par l'affirmation d'opinions et d'attitudes quotidiennes ; dans ce contexte, la combinaison d'éducation à la citoyenneté et d'éducation morale est non seulement souhaitable, mais indispensable ;
- en offrant des formes de participation aux responsabilités et d'obligations partagées, l'école peut devenir un « embryon de démocratie » dans laquelle les élèves apprendraient la « confrontation » politique.

Ce n'est qu'ainsi que l'on pourra donner un autre visage à l'instruction civique et combler efficacement et largement les déficits observés dans l'éducation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

Biedermann, H. 2003. « Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisationen », in F. Oser & H. Biedermann (direction) *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, pp 155-174, Zurich/Coire, éditions Rüegger.

Haenni-Hoti, A. 2003. « Vertrauen in staatliche Institutionen und Medien » in F. Oser & H. Biedermann (direction) *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, pp 77-100, Zurich/Coire, éditions Rüegger.

Maiello, C. 2003. « Politisches Engagement und politische Aktivität » in F. Oser & H. Biedermann (direction) *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, pp 129-154, Zurich/Coire, éditions Rüegger.

Oser, F. & Biedermann, H. 2003. *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, Zurich/Coire, éditions Rüegger.

Oser, F. & Reichenbach, R. 2002. *Zur Entwicklung der politischen Kognition. Forschungsantrag an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*, Berne, Fonds national de la recherche scientifique

Satori, G. 1997. *Demokratiethorie*, Darmstadt, éditions Primus.



Éducation à la citoyenneté démocratique, droits humains et éducation civique

François Audigier

Je me propose d'interroger les relations entre l'éducation à la citoyenneté démocratique (ÉCD), les droits humains et l'éducation civique (ÉC). Je le ferai en m'appuyant notamment sur les travaux menés dans le cadre du projet ÉCD initié et développé par le Conseil de l'Europe. Je fais évidemment référence à ma propre contribution sur « les concepts clés et les compétences de base »,¹ mais j'utilise aussi de nombreux autres travaux, si nombreux que je renonce à les citer. La matière est extrêmement abondante. Aussi, j'hésite entre le rappel de ce qui constitue des solides points d'appui, solides au moins quant aux orientations souhaitables, et les nombreuses interrogations et questions. Je choisis plutôt la seconde direction ; plus que sur des réponses, j'insisterai sur des questions, des pistes de travail à la fois théoriques et pratiques, appelant par là le développement d'enquêtes et de recherches.

Je formule tout d'abord, très, trop rapidement, plusieurs remarques préalables qui ont pour but de préciser mon point de vue et d'esquisser la complexité de notre objet. Nous n'avons pas à regretter ou à craindre cette complexité comme un fardeau trop lourd puisque celle-ci est d'une part la marque d'une richesse et des curiosités qu'elle appelle, d'autre part le résultat normal du fonctionnement d'une société moderne démocratique caractérisée par la pluralité des opinions, des intérêts, des croyances, des savoirs, des attentes, des projets... Il n'y a aucune raison d'être spontanément d'accord sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté ; il y a toutes les raisons de construire un accord sur les conditions de nos désaccords, sur les manières de les vivre et de les régir.

1 Préalables et cadrages

En premier lieu, je précise que je suis un didacticien des sciences sociales. Autrement dit, je travaille sur l'enseignement et l'apprentissage de trois disciplines souvent associées, l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenne, dont les finalités principales dans nos écoles sont, depuis plus d'un siècle, des finalités politiques et civiques. Même si la compréhension de ces finalités s'est modifiée, c'est un fait que nous ne devons pas oublier. Je m'intéresse donc principalement à l'école et à la construction de savoirs et de compétences relevant de ces disciplines ou de ce domaine. Cet axe posé, il convient d'affirmer d'emblée qu'il y a dans le temps et dans l'espace scolaires de nombreuses occasions et possibilités autres que le strict temps disciplinaire, lorsqu'il existe, pour développer des compétences citoyennes. Une des questions majeures que nous devons affronter aujourd'hui est celle **du sens (direction et signification) que les élèves, les jeunes générations mais aussi nous mêmes, tous contemporains, donnons à ces savoirs, à ces compétences, à ces disciplines**. Pour préciser ma position personnelle, j'ajoute que l'universitaire que je suis est toujours en tension entre deux positions, l'une et l'autre soulevant d'ailleurs régulièrement des reproches croisés et complémentaires : soit il reste dans les constructions et les mises en forme théoriques dont l'élaboration est une partie de son rôle dans la cité, il lui est alors reproché de se tenir trop éloigné du 'terrain', des réalités quotidiennes que vivent les élèves et les enseignants ; soit il s'aventure plus près de ces réalités et son propos oscille alors entre une description argumentée et formalisée de ces réalités et une position plus prescrip-

¹ Voir sur le site du Conseil : www.coe.int

tive liée notamment à la diversité des situations qu'il a pu connaître et étudier ; il est alors soupçonné de quitter son rôle et de devenir un donneur de conseils. Je risque !

En second lieu, je rappelle que **cette éducation qu'on l'appelle civique, citoyenne ou à la citoyenneté démocratique est le domaine d'éducation le plus délicat et le plus difficile, car il est le plus sensible aux tensions et aux divergences, aux conflits d'opinions et aux conflits d'intérêts, habité de convictions et de croyances, autant de marques de nos sociétés plurielles, de nos régimes démocratiques.** Ces diversités, divergences et conflits, ont des échos souvent vifs dans les débats dont nos écoles sont l'objet, dans les écoles elles-mêmes. Nous connaissons tous les tendances fortes, dans nos sociétés démocratiques et ailleurs, aux replis identitaires, replis dans des ensembles plus restreints, plus homogènes ou perçus comme tels, où les individus ont le sentiment de côtoyer d'autres individus plus proches d'eux et donc, a priori, moins menaçants. Nous savons aussi à quel point de tels replis sont éloignés de l'horizon démocratique et d'une exigence de solidarité qui ne se limite pas au familial, voire au semblable.

La troisième remarque pointe une **ambiguïté fort répandue dans les discours et les intentions relatifs à l'ÉCD et à l'ÉC, entre la priorité, voire l'exclusivité, donnée à la pacification des relations sociales et celle donnée à la formation critique.** La première perspective met en avant la normalisation des corps et des esprits ; c'est en partie d'ailleurs le sens du mot discipline.² La seconde insiste sur la formation d'un citoyen autonome, libre et critique. Nul ne saurait vraiment contester l'importance de la pacification sociale. Condition du 'vivre ensemble', ou horizon pour ceux qui mettent radicalement en cause nos sociétés, le fait d'avoir des relations pacifiées avec les autres est une aspiration largement partagée ; encore faudrait-il approfondir ce que l'on entend par là. Quant au citoyen libre et critique, je poserai simplement qu'il s'agit là d'un risque puisqu'il ouvre à la possibilité du désaccord. Il est donc important, d'une part de considérer ce risque comme faisant partie de l'ÉCD, d'autre part d'avoir une conception positive de ce risque, le désaccord, la différence étant un des leviers de nos sociétés démocratiques et de leur dynamisme. Évidemment tout le monde espère que le citoyen autonome acceptera les règles et les normes de la vie sociale telles qu'elles sont déjà instituées, mais...

Dans le prolongement de cette remarque vient la mise à distance de ce qui est vécu et présenté comme une urgence. Sous différentes formulations, on observe très largement l'affirmation de l'urgence qu'il y aurait à rétablir la loi, l'ordre, l'autorité, la sécurité. Outre l'oubli de la finalité d'un citoyen libre et responsable, cette urgence fait souvent oublier également **l'importance qu'il y a à respecter les droits des personnes, notamment ceux des élèves, à l'intérieur de nos classes et de nos établissements, à reconnaître les élèves, mais aussi toutes les personnes travaillant dans les écoles, comme des personnes titulaires de droits et d'obligations.** Dire cela n'est en aucun cas dénier toute autorité aux adultes, notamment aux enseignants, mais rappeler que cette autorité est elle-même placée sous le contrôle de la loi et du droit.

Les mutations de nos sociétés, la crise de l'État et des institutions publiques, les urgences liées à ce qui est souvent perçu et analysé comme une mise en cause du lien social, et bien d'autres choses, amènent à la fois à réduire et à élargir sans fin l'ÉCD. Élargissement par confusion entre l'ÉCD et l'éducation à la vie commune, au vivre ensemble, pour reprendre cette formule largement utilisée, réduction puisqu'on oublie alors ce qui fait le cœur, le noyau dur de la citoyenneté. **Vivre ensemble**

² On relira avec intérêt ce que Kant écrit à ce sujet dans son Traité de pédagogie.



n'appelle pas nécessairement une référence à la citoyenneté démocratique. Toutes les sociétés qui ont existé et existent ont cherché à transmettre leurs valeurs, leurs lois, leurs coutumes, leurs modes de vie, leurs conceptions de la vie commune et du lien social. Pour éviter des confusions et des réductions malheureuses et dangereuses, il convient de renverser la proposition et de **s'interroger sur ce qu'apporte de spécifique la référence à la citoyenneté en termes de significations, d'exigences, de projets**. Le respect du code de la route, l'apprentissage de l'hygiène dentaire ou les mises en garde contre les consommations de stupéfiants, pour ne reprendre que quelques thèmes si souvent promus aujourd'hui, ne sont pas 'par nature' citoyens. Une société totalitaire peut, et a !, de tels impératifs. **Pourquoi donc en appeler à la citoyenneté ?**

Ma remarque suivante est un peu plus longue et j'imagine déjà un peu plus controversée. **Citoyenneté ? Qu'est-ce à dire ? Il n'y a pas d'ECD digne de ce nom qui ne s'appuie sur une approche suffisamment rigoureuse de la citoyenneté et de ce que signifie théoriquement et pratiquement ce concept**. Là encore, j'entends bien l'appel aux singularités de nos cultures, de nos traditions politiques, à nos Sonderfall ! Il n'y a sur Terre que du singulier ; chacune de nos vies est unique et singulière ; chacune de nos configurations politiques est une et singulière ; chacune est irréductible aux autres. Et pourtant, nous vivons ensemble, nous partageons, échangeons, etc. Pour ce qui a trait à la citoyenneté et à la démocratie, nous nous réclamons de valeurs et de principes communs. Avec plus ou moins de réticences ou d'enthousiasme, nos pouvoirs publics ont signé et ratifié, en notre nom de citoyen, des Déclarations, des Traités, des Conventions, etc., qui disent des références communes. Sans reprendre, même partiellement, les très nombreux travaux sur la citoyenneté mais m'en inspirant très largement, je pose que dans une société démocratique **la citoyenneté est en premier lieu un statut conféré à une personne et lié à son appartenance à une communauté politique**. Qu'on le veuille ou non, notre monde est organisé en États souverains et, sauf l'exception souvent dramatique des apatrides, les humains appartiennent à une communauté³ politique, appartenance qui leur confère des **droits** et des **obligations**. Un deuxième caractère est lié à la citoyenneté dans une démocratie, la **souveraineté**. Les citoyens désignent, choisissent, contrôlent, renvoient leurs représentants, ceux qui font la loi en leur nom. Enfin, l'idée même d'**appartenance** est liée à un '**sentiment**', dimension subjective et souvent plus affective de la citoyenneté, mais dimension tout aussi nécessaire.

Rappeler ce noyau dur n'est pas réduire ou limiter l'ÉCD, c'est lui donner au contraire une colonne vertébrale et une légitimité supérieure. **C'est ce noyau central qui donne du sens à l'ÉCD, à ses différentes composantes, aux autres dimensions de la citoyenneté**. C'est 'après' ces trois caractères fondamentaux, -droits et obligations, souveraineté, sentiment d'appartenance- que l'on va considérer toutes les formes institutionnelles et pratiques que nous avons inventées : importance des communautés et appartenances locales et des formes de démocratie directe en Suisse, accent mis d'abord sur les libertés individuelles et les libres associations des individus au Royaume-Uni, importance de l'État central en France, etc. C'est **après ce noyau dur juridique et politique** que l'on précise et développe les contenus des droits et des obligations, eux-mêmes liés aux différents domaines de la vie sociale : droits civils et politiques, droits économiques et sociaux, proclamés depuis déjà longtemps mais dont les contenus précis et les modalités d'existence sont toujours et seront toujours en débat ; droits culturels et droits dits de la troisième génération débattus depuis quelques lustres.

³ Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans les détails et les situations particulières, telles que les doubles nationalités. L'existence de ces dernières n'invalide pas cette règle générale de l'appartenance liée à la nationalité.

Autrement dit, le socle de l'ÉCD est **une éducation aux droits et une éducation aux pouvoirs. Éducation aux droits qui est aussi éducation aux obligations⁴, éducation aux pouvoirs qui n'est en rien un déni des autorités légales et légitimes.** Il n'y a rien d'antinomique, au contraire, entre le rappel des règles et de la loi et le fait d'attribuer aux élèves des droits, des libertés. **Cette éducation doit aussi prendre en charge la question de l'appartenance, des appartenances.** Je ne fais qu'évoquer cette dernière ; elle mériterait de nombreux développements et une réflexion à conduire en lien avec les autres disciplines scolaires qui interviennent de façon privilégiée dans la formation citoyenne, telle que l'histoire et la géographie⁵. Enfin, j'ajoute que **nous sommes tous co-citoyens.** Cela complète l'idée de contemporains que je posais précédemment. La citoyenneté n'est jamais vécue de manière solitaire.

Tout ceci n'a rien d'abstrait ! Je reprends brièvement l'exemple du code de la route dont j'ai souligné le caractère indépendant de la citoyenneté. Une dimension de l'éducation au code de la route, si tant est que la société s'exprimant par le canal des pouvoirs publics estime sa présence nécessaire, est probablement l'éducation à un comportement normatif. Soit ! Toute discussion à ce sujet est vaine et inutile. Mais, si l'on range cette éducation comme contribution à l'ÉCD, on change de registre. Cela appelle, toujours à titre d'exemple, une réflexion sur la tension entre liberté et sécurité, deux droits de l'homme depuis longtemps affirmés, ou la question du choix des investissements publics et des arbitrages. Liberté de la vitesse, de mettre ou de ne mettre pas sa ceinture de sécurité, rappel de la loi et de sa signification, sécurité des autres, mais aussi de soi-même, protection des uns et des autres, coûts sociaux des accidentés, solidarités et responsabilités entre assurés, etc. Même énoncés de façon très générale, je n'ai pas le sentiment que ces quelques thèmes soient éloignés des préoccupations de nos contemporains, entre les revendications de toujours plus d'autonomie individuelle et les mises en cause de nos systèmes de solidarités citoyennes.

Enfin, tout ceci est mobile et changeant. Nos sociétés, nos cultures, nos appartenances évoluent. **Les cultures ne sont pas des 'natures' stables, des choses établies, mais des constructions historiques en modifications constantes, en dynamiques constantes, en relations permanentes avec les autres. Nos appartenances hésitent aussi entre les appartenances héritées et les appartenances choisies.** Les droits évoluent entre contraintes, nécessités et libres choix des citoyens. En principe ces changements sont toujours sous une sorte de contrôle de principes et de normes qui leur sont supérieurs, antérieurs et extérieurs, et qui sont énoncés dans le corpus des droits de l'homme, dont fait partie la Convention européenne de 1950, première raison d'être du Conseil de l'Europe. Ces droits de l'homme ne disent pas comment organiser et définir le droit positif, les droits dans nos différents États, mais ces derniers ne doivent pas être en contradiction avec ceux-là. Les droits de l'homme ne s'appliquent pas comme une ordonnance de médecine ou un cataplasme ; ils définissent un cadre pour nos libertés et nos obligations.

Chacune de ces remarques demanderait de nombreux développements et une construction mettant en évidence les tensions et contradictions qui les caractérisent. Ainsi énoncées, elles disent plusieurs thèmes à approfondir sans cesse pour mieux penser et mieux mettre en œuvre l'ÉCD. La présence de nombreux collègues venant de divers États européens témoigne de l'intérêt et de l'importance de cette

⁴ Droits et devoirs, droits et obligations... on préfère souvent la première formule pour rappeler aux élèves leurs devoirs puisqu'ils sont réputés les oublier. Le terme d'obligations a une signification juridique plus nette puisque manquer à une obligation appelle une sanction tandis que l'idée de devoir a une connotation plus morale, plus personnelle. Nul ne peut être obligé d'être vertueux pour peu qu'il exerce ses libertés dans l'espace prévu par la loi.

⁵ Pour l'histoire, voir la contribution de Charles Heimberg dans cette publication



éducation dans l'ensemble des systèmes éducatifs de notre continent. **On met souvent en avant la diversité de nos cultures et de nos traditions, entre nos États et nos systèmes, à l'intérieur des uns et des autres. Un autre regard complémentaire et tout aussi nécessaire souligne les convergences, celles des défis qui nous sont posés et des problèmes que nous avons à résoudre, celles des références avec lesquelles nous construisons ces problèmes et les évaluons.** Nous sommes ici très largement dans un monde commun. Dans une réunion récente à laquelle je participais, un collègue anglais soulignait qu'une partie croissante de la population mondiale, et donc de plus en plus d'élèves, pratiquaient de fait au moins deux langues, la langue maternelle et la langue sociale et scolaire. Enfin, toujours au-delà de nos frontières, nous partageons une conception de l'École, conception qui repose sur l'affirmation de l'éducabilité de la personne et sur la contribution de l'éducation scolaire à la construction d'un espace public citoyen, d'une société commune. Condorcet en France, Decroly en Belgique, Dewey aux États-Unis, Kant en Allemagne et bien d'autres chercheurs, intellectuels et pédagogues mettent cela en avant depuis plus de deux siècles. Pour pouvoir vivre ensemble, il nous faut un minimum de langages et de références communs. L'école a aussi, d'abord ?, cela comme légitimité et comme finalité.

2 Relations entre Éducation aux droits de l'homme (ÉDH) et Éducation à la citoyenneté démocratique

Il n'y a évidemment aucune contradiction entre l'ÉDH et l'ÉCD. Les droits de l'homme sont le socle de toute conception du droit positif dans nos démocraties⁶. Je ne développe donc pas cette orientation. Je me limite à nouveau à énoncer quelques remarques qui sont autant de directions de travail et d'objets de débats.

La première remarque concerne les relations entre les termes de citoyenneté et de droits de l'homme autour de la **tension entre appartenances singulières et universalité**. La citoyenneté renvoie aux appartenances singulières ; qu'on le veuille ou non, qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en attriste, c'est un fait ! Chacun d'entre nous est muni, à sa demande, d'un passeport qui lui est accordé par la puissance publique, l'État auquel il fait allégeance ; ce passeport qui lui donne le droit de sortir et de rentrer, d'être défendu par les autorités diplomatiques, etc., ne lui appartient pas mais appartient à l'autorité publique. Une autre approche serait de considérer nos droits face à la justice et les manières différentes selon lesquelles cette dernière est rendue tout en ayant des principes largement communs dans nos sociétés démocratiques. Les droits de l'homme sont présentés comme universels dès lors que la Déclaration de 1789 d'une part porte ce titre, d'autre part est la référence en la matière. Toutefois chacun connaît les critiques qui lui sont adressées au nom même des particularités, des différences culturelles et historiques dont la légitimité tend à s'accroître. Selon certains, les droits de l'homme seraient une construction occidentale et donc impossible à 'imposer' aux autres cultures. À cela deux réponses, au moins. La première, tout à fait triviale, affirme que l'origine d'une idée, d'une découverte, d'un principe venant d'une culture particulière ne l'invalide pas a priori dans les autres cultures ; ce n'est pas parce que le 'zéro' est une invention venant d'Asie qu'il est illégitime ! La seconde renverse le

⁶ À nouveau ce n'est pas le lieu ici de faire place aux débats dont les droits de l'homme sont l'objet. Ils sont une construction historique et, comme tels, le résultat, toujours provisoire, de nombreux débats, conflits et controverses. Si l'on met de côté les courants traditionalistes refusant l'idée d'une universalité fondatrice de l'égalité entre les humains (Joseph de Maistre, par exemple), il existe aussi tout un courant de juristes contemporains qui tout en proclamant leur accord avec l'égalité juridique de ces mêmes humains, sont hostiles à l'idée de droits de l'homme comme construction contestable de l'école du droit naturel (par exemple Michel Villey).

propos en posant que **les droits de l'homme sont la seule conception du droit actuellement disponible qui soit « universalisable »**. Autrement dit, construire un monde commun ne peut se faire qu'avec l'affirmation de l'égalité des personnes, affirmation qui a deux conséquences contenues dans l'article 1^{er} de la Déclaration universelle : l'égalité en droits et l'exigence de fraternité. Cela ne supprime ni n'invalide les différences de cultures, de religions, de langues, etc., ni l'inégalité des conditions. Dès lors l'ÉDH se doit d'affronter les tensions qui en résultent. Il est aussi très clair qu'il y a là une affirmation 'anthropologique', une conception de l'humain qui déclare l'égalité, en particulier celle des hommes (au sens du masculin) et des femmes. Enfin, la citoyenneté démocratique se réclame des valeurs des droits de l'homme. Précisons, les droits de l'homme ne sont pas des valeurs puisque ce sont des droits, mais les mots qui les désignent et les qualifient, ces droits ou leurs titulaires, tels que liberté, dignité, égalité, etc., sont des mots-valeurs, eux-mêmes fondations de nos systèmes juridiques et donc, en principe, sociaux et politiques.

La deuxième remarque porte sur les valeurs et avec elles les **conflits de valeurs**. Il est temps d'aller au-delà d'une sorte d'unanimisme mou qui s'exprime principalement autour de deux termes affirmés comme deux valeurs essentielles aujourd'hui : le respect et la tolérance. Trop d'unanimité fleure dangereusement les accords trop faciles, des 'concepts-slogans' qui deviennent des concepts-obstacles. Je ne ferai pas de jeux de mots déplacés sur les ambiguïtés de certaines formules qui emploient le mot de respect autour, par exemple, de 'tenir en respect'. Je n'insiste pas plus sur la dérive potentielle de terme de tolérance qui peut flirter aisément avec l'indifférence au bout de la tolérance. Je préfère évoquer la construction qu'en fait le philosophe Paul Ricœur lorsqu'il distingue trois âges de la tolérance dans le monde occidental : celui de l'équilibre des rapports de force qui rend impossible l'élimination de l'autre que je suis dès lors obligé de tolérer ; celui de la reconnaissance d'une commune humanité qui conduit à abolir l'esclavage ou à proclamer certains universalismes ; le moment où je reconnais l'autre comme m'étant nécessaire, où je me reconnais comme limité et comme ayant besoin de l'autre pour m'accomplir comme être humain. Les deux premiers âges peuvent être datés mais nous restent contemporains, le premier autour du XVI^e siècle, le second à partir du XVIII^e ; le troisième est une conquête permanente.

Si les valeurs demandent à être considérées avec rigueur, il est aussi important de faire place aux tensions qu'elles portent et qui les constituent, au fait que **dans toute situation humaine, plus encore dans toute décision mettant en cause des personnes, les valeurs se présentent (presque) toujours en conflits**. Une tension indispensable à prendre en compte est celle qui place les valeurs entre héritage et invention. En effet, toute personne arrive dans un monde, une société, une culture, où les valeurs sont 'déjà là' ; elles s'imposent d'abord à nous aussi bien qu'aux élèves comme un donné. Mais d'un autre côté, le sens de ces valeurs évolue, d'autres valeurs s'imposent, les hiérarchies entre elles se modifient. Plus encore, chacun est invité à prendre part à, à prendre sa part de, cette dynamique permanente d'invention des valeurs. Dès lors, on rejoint la question de l'autonomie, intention souvent proclamée de la formation scolaire.⁷ Là encore, il est essentiel de ne pas se payer de mots, par exemple en ne considérant pas l'autonomie comme un fait, comme un état que l'on pourrait évaluer comme

⁷ Il conviendrait ici de faire place à une lecture critique des usages qui sont souvent faits des stades du jugement moral de Kohlberg. Ce dernier, poursuivant les travaux de Piaget, a construit un modèle du développement du jugement moral dans lequel le stade ultime est celui de l'autonomie complète caractérisé par une morale fondée sur des principes universels posés par une conscience autonome et libre de toute contrainte. Si on peut adhérer à une telle construction comme outil d'analyse du développement moral, on ne saurait en faire sans autre forme de procès une approche normative pour l'action. Ainsi, par exemple, on ne peut identifier morale et loi, rapport à la morale et rapport à la loi. Dans toute société, il y a des valeurs qui



atteint par telle ou telle personne, mais comme un mouvement, un projet toujours en cours de réalisation et dont le cheminement n'est aucunement linéaire. Enfin, les valeurs sont en tensions et en débats dans la quasi-totalité des situations sociales un peu intenses. Pour ne citer qu'un seul exemple, nous connaissons tous, dans nos débats sur l'École et plus largement dans de nombreux lieux de la société, les tensions entre l'égalité et la liberté, entre égalité et équité, entre exigences des moyens et exigences de résultats, etc.

Le troisième ensemble de remarques concerne les **compétences sociales** dont la construction et le développement sont attendus de l'ÉCD aussi bien que de l'ÉDH. L'une et l'autre se proposent de mettre la personne, en l'occurrence l'élève, en situation de construire des comportements, des manières de vivre en société qui sont réputés conformes aux valeurs et aux principes, de la démocratie et des droits de l'homme. Ce sont donc des compétences dont on attend la manifestation dans la vie sociale. Dans nos sociétés complexes, ces compétences s'étendent sans fin ; tenter de les lister est une aventure chimérique et sans doute inutile si elle cherche trop de précisions. J'en ai proposé un classement autour de quelques grandes familles dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur l'ÉCD. Aussi je suggère ici une autre entrée, plus exactement une mise en garde. Une étude comparative des curriculums formels de sept États européens⁸ met en évidence une accumulation de bonnes intentions et d'attentes. Nul doute ! Si nos Écoles formaient les jeunes générations à ces compétences, l'avenir de nos sociétés se présenterait comme une image terrestre du paradis ! Mais, une telle avalanche de bons principes et de bons sentiments fait aussi un peu peur. Elle fait peser sur l'École un poids dont on ne peut imaginer la lourdeur ; elle risque de donner l'image d'une ÉCD qui n'atteint jamais ses objectifs, résultat peu propice à susciter de l'enthousiasme et du désir si ce n'est de la conviction. Il nous faut dès lors être au clair avec ce que signifient les écarts, les fossés, entre les compétences citoyennes attendues et, d'une part la société réelle, d'autre part les possibilités de l'École, enfin celles des élèves, qui ne sont à cet égard ni meilleures (hélas !) ni pires que celles des adultes. Dès lors, l'attitude utile n'est pas de se désoler de ces écarts mais d'en faire un objet de travail, un enjeu de la formation ; c'est aussi dans ces écarts que se situent la liberté humaine et nos capacités d'initiatives. Enfin, aussi bien pour l'ÉCD que pour l'ÉDH, les compétences et objectifs sont des intentions et non des réalités ; les unes et les autres dessinent des orientations qui nous sont utiles pour définir les enjeux d'apprentissage, construire les pratiques d'enseignement et les dispositifs de participation dans nos Écoles, progresser dans ce champ difficile qu'est l'évaluation, etc.

Ma dernière remarque rappelle que ces deux éducations reposent sur une forte dimension juridique. Il ne s'agit pas de faire des juristes mais des citoyens, des personnes informées de leurs droits et de leurs obligations, ayant réfléchi aux valeurs qui légitiment les sociétés démocratiques, aux exigences qu'appelle leur développement. Qu'on ne dise surtout pas que le droit est un objet abstrait et éloigné de notre expérience quotidienne. De mille façons, tous les jours, chacun de nous agit dans le cadre des libertés conférées par la loi, pose des actes qui sont requis par elle, fait appel à tel ou tel de ses aspects, etc., pour ne pas parler de la résolution des conflits.

De nombreuses enquêtes apportent des résultats convergents quant aux images que les adultes ont des élèves et les élèves des adultes, en matière de comportements face au droit. Combien de fois en-

préexistent au sujet, il y a des règles auxquelles il convient d'obéir, y compris de manière tout à fait primaire, il y a des procédures complexes et protectrices des libertés pour établir la loi, etc. C'est à partir de là que se construit l'autonomie du sujet.

⁸ Angleterre, Espagne (Catalogne), France, Italie, Portugal, Roumanie, Suède. Analyse en cours d'élaboration dans le cadre d'une participation à un projet Comenius. Texte provisoire sur le site www.proformar.org/elcae/anex_seminaires/anex_lille/annexe_4_audigier.doc

tend-on dire par les adultes, notamment par les enseignants, que les élèves ne pensent qu'à leurs droits, et inversement par ces derniers que l'école est un lieu d'obligations et de contraintes, un lieu de non-droit ? Une analyse sincère du fonctionnement de nos établissements et des relations entre les personnes met en évidence que le droit, les droits, restent souvent à la porte de ces lieux. Les élèves y font rarement l'expérience du droit ; les élèves travaillent rarement, pour ne pas dire presque jamais, cette dimension, ce cadre essentiel de la vie sociale. Faire appel au droit n'est en rien nier l'autorité. Le penser n'a pas grand sens car cela tendrait simplement à dire que nos sociétés qui se réclament du droit démocratique seraient des sociétés sans autorité ! Je rappelle brièvement les trois principales fonctions du droit, ce qui me sert de transition avec mes ultimes propos qui portent sur quelques aspects plus pratiques de l'ÉCD et de l'ÉDH :

- **le droit définit nos libertés.** Les droits sont d'abord des libertés. Nos libertés se développent et sont mises en œuvre dans le cadre du droit. On ne peut pas d'un côté prononcer des discours et des appels sur l'autonomie de la personne, la nécessité d'avoir des citoyens libres et responsables, habitués de l'esprit d'initiative, etc., et de l'autre laisser en friche toute formation des élèves en ce sens ;
- **le droit définit un ensemble de règles** considérées comme **nécessaires pour accomplir un certain nombre d'actes** : contracter une assurance, avoir l'âge autorisé pour acheter du tabac, être écouté par la justice en cas de divorce des parents, contracter un mariage, conduire un véhicule à moteur à deux roues, etc. Il est essentiel que les jeunes connaissent aussi ce type d'obligations qui correspondent en même temps à des droits, qui sont nécessaires pour que les espaces de liberté ainsi délimités puissent être socialement viables ;
- le droit définit un cadre, des principes, des procédures pour régler les conflits dans une société démocratique, pour que les conflits soient résolus selon des principes-valeurs d'égalité et de justice. Cela implique, par exemple, l'appel à un tiers et donc le refus de se faire justice soi-même, la recherche d'une 'vérité' des faits par le débat contradictoire, etc. Chacun mesure aisément l'importance éducative citoyenne qu'il y a à inscrire ces principes dans le fonctionnement des établissements.

3 Des acquis forts à partager

Jusqu'à présent tout en restant généraux mes propos ont esquissé quelques relations explicites avec la vie dans les établissements et avec les pratiques d'éducation citoyenne que l'on peut y développer, qui s'y développent. J'espère que les thèmes abordés et les thèses développées sont suffisamment évocateurs de l'expérience scolaire pour que chacun les nourrisse de nombreux exemples. Dans ce dernier moment, je prolonge les réflexions précédentes par l'énoncé de quelques prudences et de quelques exigences pour mieux fonder et mettre en œuvre ces pratiques. En effet, ce qu'il conviendrait de faire est largement connu et diffusé. La littérature pédagogique sur le sujet est très abondante ; les propositions pratiques sont nombreuses ; les mots clés sont connus : participation, expérience scolaire, autonomie des élèves, respect de la parole, écoute, conseils à diverses échelles, etc. Cela ne signifie pas que ces idées soient si répandues et inspiratrices des pratiques et des enseignements. Toutefois, plus que de les rappeler, il me semble plus important de les interroger, de relever certains dangers et certaines difficultés de façon à ce que l'ensemble de l'ÉCD puisse progresser. Tout ceci est dans le prolongement de mes propos liminaires sur les tensions propres à cette éducation, sur la nécessité de les



expliciter, de les travailler et de renoncer à les éliminer. Il faut faire avec elles et les considérer comme un élément et une raison de notre dynamisme et de nos initiatives.

Que ce soit dans les travaux et publications du Conseil de l'Europe ou dans cette très abondante littérature pédagogique que je viens d'évoquer, un consensus se dégage autour de l'importance de 'faire vivre' des expériences de citoyenneté et de démocratie aux élèves. À ce niveau de généralité, l'accord ne peut qu'être partagé. Toutefois, les difficultés et les questions surgissent dès que l'on va un peu plus loin et que l'on s'interroge sur le contenu de ces expériences et sur la ou les conceptions de la démocratie et des droits qui les fondent. Ici, deux questions s'imposent : la première concerne les références théoriques et pratiques qui inspirent ces expériences ; la seconde porte sur la nécessité de compléter celles-ci par un travail de réflexion permettant le recul, la prise de distance. Il n'est pas vrai que l'expérience est spontanément productrice de connaissances ; il n'est pas vrai que sa signification, son intérêt et ici, dans l'école, sa contribution à l'éducation des élèves, soient directement accessibles aux acteurs. La maîtrise des connaissances et des valeurs n'implique pas une sorte de conformité des comportements et des actions aux unes et aux autres ; nous savons tous que le meilleur spécialiste des droits de l'homme peut commettre les pires injustices dans sa vie professionnelle ou privée. Il n'y a pas à opposer connaissances et expériences. L'une et l'autre sont aussi nécessaires à l'éducation citoyenne et à... la vie.

Quant à l'indispensable rigueur dans les références convoquées pour inspirer, mettre en œuvre et évaluer les pratiques et les enseignements, je ne prendrai qu'un exemple lié aux dispositifs de participation, celui de la représentation et de la délégation. Si des formes de démocratie directe peuvent exister au niveau d'une classe, nous savons que, dès que les élèves, plus largement les personnes, sont nombreux, il faut faire appel à la représentation, à la délégation. Un minimum de culture politique est nécessaire pour réfléchir aux dispositifs à mettre alors en place et s'interroger, par exemple, sur le mandat impératif, sur le retour régulier aux mandants, sur les modes de désignation des représentants, depuis les différentes formes d'élection jusqu'au tirage au sort (comme dans la démocratie masculine et ethnique à Athènes), etc. Les enquêtes montrent que, pour une grande majorité d'élèves, la 'vraie démocratie' est d'abord la démocratie directe et que celle-ci est marquée par les caractères de l'immédiateté et de la réversibilité. Or, nous savons bien, surtout en Suisse où l'expérience de cette démocratie est particulièrement développée, que celle-ci ne fonctionne sur aucun des deux caractères précédents ; elle fait appel à des procédures et à des règles qui ont leurs raisons et sont destinées autant à préserver une certaine efficacité des pouvoirs que le respect des opinions et des choix des citoyens. L'École n'est pas une démocratie en réduction ; c'est un acquis toujours bon à rappeler. Mais lorsque l'on met en place des dispositifs qui sont censés s'inspirer de pratiques dites démocratiques et permettre aux élèves de s'y initier, il est important d'en faire une analyse rigoureuse et de réfléchir à ce qu'implique leur scolarisation.

Le fait que l'École n'est pas une démocratie est un acquis, viens-je d'écrire. Il n'y a pas d'égalité entre les élèves et les enseignants, les autres adultes présents dans les établissements scolaires. Il n'y a pas d'égalité parce que les rôles, les statuts, les compétences, les responsabilités, etc., sont différents. Mais les élèves sont des personnes à part entière. Ils sont donc, comme les adultes, en situation d'égalité des droits, égalité dont l'exercice est modulé d'une part par l'âge des élèves, d'autre part par les finalités de l'institution scolaire. Du côté de l'âge, je renvoie à la Convention des droits de l'enfant qui a été ratifiée par l'ensemble des États européens ; elle appelle notamment protection, prestation et participation. Du côté des finalités, la mise en œuvre du droit à l'éducation commande. Le principe de l'égalité des droits, même s'il se manifeste de façon spécifique pour des mineurs, a des conséquences

immédiates dans le fonctionnement des établissements, par exemple dans les manières de résoudre les conflits, avec l'appel à un tiers, le débat contradictoire nécessaire à la recherche de la vérité, etc. Une autre référence au droit concerne la sanction et le pouvoir de sanction. Celle-ci doit être adaptée, proportionnelle. Elle doit aussi, selon les finalités propres de l'école, être éducative. Ainsi, par exemple, que penser du travail supplémentaire lorsqu'il est destiné à sanctionner un comportement ? Quant au pouvoir de sanction, les conseils doivent ici être interrogés du point de vue de la séparation des pouvoirs. On observe souvent des expériences de conseils qui ont très bien commencé, notamment dans une phase de travail sur les règles collectives et les différents niveaux de leur élaboration, conseils qui vont achopper sur la question du pouvoir de sanction, la même institution législative se muant en exécutif et en judiciaire.

J'entends bien que cet appel au droit ne saurait être un appel constant et mobilisé au moindre écart. Il n'est évidemment pas question de transformer les établissements scolaires en tribunaux permanents. Observons d'abord que, dans une grande majorité d'établissements, l'expérience scolaire se déroule sans incidents particuliers ; les élèves travaillent, les enseignants font leur métier. Ailleurs, lorsque les situations plus tendues tendent à augmenter, les autorités scolaires mettent en place des dispositifs de médiation, dispositifs moins lourds que ceux qui font référence au judiciaire. À nouveau, l'exigence de rigueur face aux références utilisées pour construire et mettre ces dispositifs en œuvre s'impose. La médiation comporte un risque puisqu'elle cherche d'abord un accord entre les parties, accord qui peut suivre des principes de justice, accord qui peut aussi entériner un rapport de force plus favorable à l'une des parties qu'à l'autre. Ce risque ne délégitime en rien la médiation, il appelle à la vigilance.

4 Pause

Il est impossible de conclure de manière convenue sur un tel objet. Plus qu'une thèse à exposer, j'ai choisi dans ces quelques pages d'ouvrir différents thèmes de travail et de débat. De nombreux écrits, théoriques et pratiques, sont disponibles pour les nourrir. Aussi, poursuivant dans la même veine, c'est par trois nouveaux motifs que j'achève ma présentation.

Nos systèmes scolaires manquent terriblement de mémoire ! J'ai précédemment fait état de l'abondance des travaux, des expériences et des publications qui exposent, analysent, relatent de nombreuses initiatives en matière d'ÉCD et d'ÉDH. Le développement de ces éducations devrait donc être aisé. Or, on constate que ces initiatives n'inspirent guère au-delà d'un noyau de personnes motivées et convaincues. 10 à 20 % des enseignants, plus largement des adultes sont disposés à bousculer leurs habitudes, à s'engager dans de nouvelles pratiques, à mettre en place des dispositifs de participation, à collaborer avec leurs collègues, à développer la formation des délégués, à travailler sur les dimensions juridiques, etc. Mais, quoi qu'en décident les autorités scolaires,⁹ il est difficile d'aller au-delà de ce noyau. Alors ? Mauvaise volonté, repli sur soi, conceptions divergentes de l'école, pruden-ces, rêves d'un âge d'or mythique, difficultés liées à certains environnements... ? Sans doute un peu de ceci et/ou un peu de cela, souvent ? J'invite à déplacer le regard et à nous arrêter un moment sur l'organisation de l'École, sur ce que certains sociologues appellent la forme scolaire.

⁹ J'ai noté dès le début de cette contribution les ambiguïtés des attentes à l'égard de ces éducations. Ces ambiguïtés ont leur traduction immédiate dans les attitudes, les décisions, les propos de nombreuses autorités éducatives.



Ouvrir la réflexion sur cette forme scolaire comme obstacle à l'ÉCD ou à l'ÉDH constitue mon deuxième motif. Par forme scolaire, on entend l'ensemble des dispositifs et des modes d'organisation qui caractérisent l'École : découpage du temps qui est aussi découpage des savoirs et découpage de l'expérience que les élèves font des savoirs ; découpage des savoirs en disciplines distinctes, elles-mêmes organisées en progressions selon différentes échelles de temps, année, trimestre, semaine, heure ; regroupement des élèves par âge, avancée régulière de ces générations ; existence de lieux spécifiques ; enseignement confié à un maître généralement polyvalent au primaire, plus spécialisé au secondaire I, plus spécialisé encore au secondaire II ; etc. Or, lorsque l'on définit l'ÉCD ou l'ÉDH, on cherche toujours d'une manière ou d'une autre à « sortir » de cette forme scolaire, à inventer autre chose. Il ne s'agit pas de nier les savoirs. Je pense avoir suffisamment argumenté sur l'importance du droit et de la formation politique, en me limitant à ces deux dimensions, pour n'être pas qualifié de quelqu'un d'hostile à ces savoirs. Mais leur mise en œuvre, les situations d'apprentissage qu'il est important de construire, les nécessaires collaborations entre disciplines, le lien avec l'expérience de la vie scolaire, etc., plus encore la construction du sens par les élèves, sont autant d'éléments qui appellent des évolutions profondes de cette forme scolaire. L'ÉCD et l'ÉDH, lorsqu'elles sont durablement et heureusement mises en place témoignent de ces évolutions. Nous y retrouvons ces orientations déjà suggérées : travail en commun et collaboration entre enseignants ; changement de position des enseignants, des adultes, par rapport aux pouvoirs et aux libertés dévolus aux élèves ; mise en place de dispositifs d'écoute, de régulation, de décision, de pouvoir ; installation de formes plus dynamiques de travail avec la place faite aux débats, mais aussi aux incertitudes. À cette liste non limitative, j'ajoute l'intérêt des collaborations extérieures, l'ouverture vers l'ailleurs, vers d'autres acteurs, ouverture qui permet en particulier de sortir de cette opposition un peu vaine entre l'École d'un côté et ce qui serait la 'vraie' vie de l'autre, opposition aussi vaine que celle de l'école, sanctuaire et monde de la raison, contre la vie, monde des intérêts, des opinions et des passions.

Enfin, il faudrait revenir aux concepts même de citoyenneté et de droits de l'homme, aux évolutions de leurs significations et à leurs conséquences théoriques et pratiques. Pour être bref, nous passons d'une citoyenneté d'appartenance et d'obéissance où l'accent était mis sur le respect de la loi, l'importance des institutions politiques à toutes les échelles et sur le fait d'appartenir à une communauté politique relativement stable, à une citoyenneté participative, délibérative et instrumentale. Ces mouvements qui s'inscrivent sur la longue durée du siècle, voire plus, sont à analyser et à interpréter avec prudence. Il serait naïf et peu historien d'y voir simplement l'affirmation de la liberté individuelle et de l'autonomie de la personne et de penser le passé comme étant un moment de contrainte et de définition obligée des appartenances. Mais ouvrir la réflexion vers les identités individuelles et collectives c'est ouvrir un autre chapitre qui accompagne aussi l'ÉCD et l'ÉDH.

Indications bibliographiques complémentaires

Le lecteur trouvera la liste des récentes publications de l'auteur et des indications bibliographiques sur le site <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.htm>.

Pour les publications de l'auteur, cliquez dans la rubrique 'publications'

Audigier F. & Heimberg, C. (2004). Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? Colloque *Droit à l'éducation, migrants*. Genève, FPSE. Sur le site de la HEP Bejune.

Audigier F., (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, coll. Chercheurs et praticiens.

Audigier, F et Bottani, N. (éd.). (2002). Éducation et vivre ensemble. Actes du colloque La problématique du vivre ensemble dans les curricula. Genève, SRED, Cahier 9.

Audigier, F. (2000). « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, Éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? » In Pfander-Mény, L. et Lebeau, J.-G. dir. *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon, CRDP, pp.23-40.

Gagnon, F., Mc Andrew, M., Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Paris : Harmattan.

Heimberg, C. (2001). "Comment enseigner l'État et le lien social dans une perspective démocratique? Quelques réflexions", in Nourrisson, D. (dir.). *Enseigner l'État. Actes du colloque IREHG (Information, Recherche, Education civique, Histoire, Géographie). 20-21-22 janvier 2000*. Lyon : Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon, pp. 225-234.

Heimberg, Ch. (1997). Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire. *Histoire des manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIXe-XXe siècles)*. *Revue Historique Vaudoise*. Lausanne : Société vaudoise d'histoire et d'archéologie, p. 5-16.

Heimberg, Ch. (2001). L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler. *Revue Suisse d'Histoire*, vol. 51, N° 3, p. 345-353.

L'Éducateur (2002) Dossier sur l'éducation à la citoyenneté. 13/2002.

Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. Paris : ESF. (*court et clair*).

Schnapper D. et Bachelier, C. collaboration. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Gallimard, Folio. (*très clair et présente bien les débats actuels*)

Xypas C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF.



L'école sociale de la citoyenneté

Patrice Meyer-Bisch

Enjeu

Une perspective programmatique, selon laquelle l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) est un but à atteindre, ne peut satisfaire une approche par les droits de l'homme. Selon celle-ci, il s'agit d'un droit à respecter et à mettre en oeuvre immédiatement par des mesures qui portent des fruits tangibles, dans notre contexte actuel marqué par une montée de l'apathie politique. L'ECD, comprise de façon synthétique, incluant: l'éthique et le fonctionnement politiques, les droits de l'homme, la tolérance, la compréhension interculturelle et le développement durable, est en général traitée dans les Organisations intergouvernementales et par les Etats comme un programme à réaliser indépendamment de la mise en oeuvre d'un droit exigible immédiatement pour tous : le droit à l'éducation. Or elle en est une composante.

Mais comment traiter d'une façon immédiatement contraignante une perspective aussi large ? L'ECD est non seulement une partie essentielle du droit à l'éducation, mais aussi de droit de participer à la vie culturelle de la communauté, et par ce biais à l'ensemble des droits humains. C'est pourquoi cet objectif ne peut être considéré comme un parmi d'autres, voire comme c'est souvent le cas dans nos pays, un après d'autres. Plus encore, il fait partie du « noyau dur » du droit à l'éducation, déjà présent dans l'éducation de base. L'ECD doit être comprise aujourd'hui comme une des premières conditions à remplir pour réaliser le « droit à une éducation adéquate » : adéquate à une société démocratique, c'est-à-dire à une société dont l'objectif est le développement des libertés par leur interaction.

L'apathie politique n'est pas seulement un problème préoccupant au regard du niveau de culture démocratique avec les risques que cela entraîne pour la paix, les discriminations, la pauvreté et le respect de la diversité culturelle, c'est un déni de droit qui nous commande une obligation de résultat, et donc une remise en question d'une partie au moins des paradigmes actuels. La priorité est de placer ce thème au cœur du débat public, et de susciter un système permanent d'observation et de pilotage incluant tous les acteurs concernés. La thèse soutenue ici est que l'ECD, partie essentielle du droit à l'éducation, a, comme tout droit humain, une double fonction individuelle et sociale, de protection et de développement :

- du droit de chacun à l'exercice de sa citoyenneté dans toutes les dimensions, civile, culturelle, économique, sociale ;
- du niveau de culture démocratique, largement dépendant du rôle d'apprentissage que les acteurs de la formation ont à jouer.

1 L'école démocratique, premier acteur d'une « société apprenante »

Voici la thèse : dans la mesure où la tradition démocratique s'inscrit dans la modernité, l'école en est acteur essentiel de démocratisation, entendons par là un progrès dans la culture (conscience et exercice) populaire de la citoyenneté, selon ses diverses dimensions. L'époque actuelle, tout en conservant plus ou moins la notion de développement, semble avoir oublié celle de progrès démocratique. La ma-

ajorité considère la démocratie comme un état, l'exercice d'un ensemble de procédures aboutissant aux décisions à la majorité, alors qu'elle est une école sociale permanente, une « société apprenante ».

Il faut une réponse claire à la question classique : à quoi l'école peut-elle éduquer ? Nous avons à nous situer entre deux conceptions extrêmes :

- une école apolitique dispensatrice de savoirs acquis (instruction), laissant à la liberté individuelle et privée les choix moraux et politiques : cette école permet la « reproduction sociale », en adaptant les enfants et les adolescents à la société telle qu'elle est ;
- une école apte à induire de nouveaux comportements moraux (éducation) et capable de contribuer à une modification de la société.

Faut-il choisir entre conservatisme et progressisme ? Y a-t-il une troisième voie ? La première approche néglige le fait que l'école est un espace public, une réalité sociale, et qu'il est impossible de la réduire à une classe d'individus qui seraient les bénéficiaires, ou les clients, des enseignements dispensés. L'école est une petite société en elle-même qu'il faut bâtir en prenant des positions claires – éthiques – sur ce qui est permis, défendu et encouragé. L'espace même de l'enseignement est social, les interactions entre les membres de la « communauté scolaire » sont une partie essentielle de la formation de l'intelligence individuelle par l'interaction.

La seconde approche, au contraire, s'appuie sur une illusion qui consiste à croire qu'un enseignant a le pouvoir – et le droit – de former la conscience de ses élèves et que, en amont, il est possible de produire une formation professionnelle apte à transformer l'enseignant ; cela signifie que, plus haut encore au niveau de l'autorité publique stimulée par les ONG, quelqu'un a l'autorité d'édicter le juste et l'injuste. En réalité, l'éthique ne se diffuse par voie pyramidale : elle est plus ou moins présente dans les différents acteurs du système scolaire, parents compris.

L'approche par compromis est peut-être la pire et la plus répandue : elle consiste à estimer que l'école est neutre, hormis quelques principes généraux de moralité qu'il faut inculquer de haut en bas. Pourquoi la pire ? Parce qu'elle ne garde de l'éthique que l'aspect comportemental, elle conduit à l'« éthiquement correct », au vernis.

Où tracer une troisième voie, la voie synthétique plus haute, la contradictoire du compromis ? La logique démocratique est résolument progressiste, mais elle ne peut s'appuyer sur des illusions. Nous devons trancher : l'école ne peut être réduite à une fonction de « reproduction sociale » avec toutes les inégalités que cela signifie, elle a une fonction progressiste consacrée par les lois scolaires de nos Etats, et qui consiste à :

- garantir l'égalité d'accès et promouvoir la meilleure formation possible pour chacun,
- élever progressivement le niveau général de l'enseignement,
- former des citoyens.

Entre l'« instruction » qui serait la simple transmission d'un savoir, et l'« éducation » qui a pour objectif la modification des perceptions de la conscience et des comportements, il est possible de désigner l'« enseignement » comme l'apprentissage des signes qui permet à chacun de se situer par rapport aux savoirs et à autrui. Telle serait la mission de l'école.

Naturellement, elle n'est pas le seul acteur dans cette mission. L'espace le plus adapté, le plus intime et exigeant en principe, est certes la famille. On voit cependant que l'enfant et l'adolescent construi-



sent eux-mêmes leur liberté dans le passage d'un lieu à un autre (famille, l'école des copains, l'école des maîtres, les autres groupes et les médias). Il me semble qu'en démocratie, l'école considérée comme communauté (maîtres, élèves, parents, administration et personnels de service) n'a pas la légitimité de proposer une société fondée sur une morale particulière (hormis les écoles confessionnelles), mais elle a pour mission de promouvoir l'éthique de la démocratie, et donc de contribuer à une « démocratisation » de la société par un enseignement des libertés et des responsabilités.

On peut répondre ainsi à la *question cruciale* : l'école a comme mission d'adapter les apprenants *aux dynamiques* de la société existante, et ainsi d'élever le niveau de la culture démocratique, en visant un progrès dans l'effectivité des lois. L'outil d'enseignement passe par des phases d'instruction et d'éducation, mais son objectivité est l'effectivité des droits. Les « signes » à enseigner concernent l'exercice des droits, libertés et responsabilités.

Les acteurs de formation (individus et institutions) ont la responsabilité d'un « dépôt » culturel actif, d'une transmission de savoir incluant sa pratique dans une société de plus en plus anémique en proie à un relativisme culturel qui autorise toutes les formes d'apathie. Par « dépôt culturel actif » j'entends une tradition qui est toujours à réinterpréter : la mission de l'école est d'enseigner une interprétation de la culture démocratique qui prend sa source dans ses savoirs fondateurs (les différentes disciplines), de sorte que chacun puisse ensuite apporter dans la société cette capacité d'interprétation et de rénovation.

Cette position permet d'apporter une réponse à une formulation plus générale de la question cruciale : si la démocratie est une culture qui s'apprend, par où commencer dans la mesure où il est assez évident que toutes les institutions, école comprise, sont plus ou moins le reflet d'un même niveau de démocratie ? La réponse serait celle-ci : il n'est pas possible de rêver à une école largement en avance sur la société dans laquelle elle baigne, car celle-ci la rejetterait, mais on peut accepter que l'école ait une fonction républicaine progressiste consistant à enseigner les lois qui tissent le lien politique. Enseigner à l'école une culture démocratique signifie qu'il est possible et juste de prendre l'esprit de la loi un peu plus au sérieux que dans l'ensemble de la société.¹⁰ Simplement dit, dans le domaine de l'éducation à l'éthique et à la citoyenneté, les acteurs de formation ont la mission difficile, non seulement de maintenir un consensus sur les droits fondamentaux, mais de promouvoir le passage d'un « consensus passif » à un « consensus actif ».

2 La société apprenante : recueil et apprentissage de l'intelligence sociale

Deux postulats de la modernité me semblent devoir à présent être réhabilités dans leur délicate complémentarité :

- *recueil* : la rationalité est diffuse parmi les individus, en conformité du principe d'égalité, ce qui signifie qu'il faut en priorité la recueillir pour piloter une société démocratique (et pas seulement par des élections) ;

¹⁰ On pourrait appeler cela : le principe de « la différence progressive ». On peut faire le même raisonnement avec la fonction des juges : ils ne peuvent pas être trop en avance sur la société quant à l'interprétation exigeante des lois : s'ils sont en arrière, ils contribuent au déclin de la loi, s'ils sont un peu en avance, ils font progresser l'interprétation et préparent le terrain à de nouvelles normes et procédures ou à l'extension de celles qui existent. Il ne s'agit pas ici d'inflation des normes, puisqu'un progrès juridique ordonné s'accompagne nécessairement d'une réduction du maquis de réglementations inutiles ou obsolètes. Les Universités ont aussi cette fonction progressiste, que l'on peut généraliser sans doute à tous les acteurs culturels (écrivains, cinéastes, etc.) et juridiques.

- *apprentissage*: cette rationalité n'est pas simplement innée, elle s'apprend par une interaction organisée.

2.1 Le recueil de l'intelligence sociale: l'observation démocratique

La prise en compte actuelle de la diversité culturelle nous rappelle l'importance de l'action politique d'écoute et de valorisation qui consiste à recueillir l'intelligence diffuse parmi les individus, leurs associations, organisations et institutions. En fait, nous assistons à un énorme gaspillage, un déficit d'«intelligence sociale».¹¹ L'intelligence sociale est celle qui structure les liens sociaux et est secrétée par eux ; elle est ce qui permet l'autodétermination d'une communauté au niveau des familles, des villages, des associations diverses, des régions ou de tout un peuple. Alors qu'elle est la base même de toute culture démocratique, elle est largement négligée. On suppose qu'il suffit qu'elle s'exprime périodiquement par le goulet des élections pour qu'elle soit ensuite prise en compte par le pouvoir ainsi légitimé. Cette conception ignore la complexité : elle réduit, puis capte et détourne, la production permanente d'intelligence sociale, la seule qui puisse pourtant constituer le lien politique au sens de l'Etat de droit : les individus / sujets liés par leur droit approprié en commun et non par un cadre administratif imposé.

En d'autres termes, il s'agit de «l'intelligence du terrain». Cette expression a cependant l'inconvénient de donner à croire que le terrain fournit seulement une complexité que la théorie ignore. L'intelligence sociale, celle que génère le croisement des regards de ceux qui souffrent, se révoltent ou pardonnent, qui s'engagent et se font des promesses mutuelles, qui sont témoins les uns des autres, ne fournit pas qu'une vision «compliquée» des problèmes; elle enseigne ce qui est fondamental, la complexité du lien entre les hommes, le tissu social.

En l'occurrence, l'intelligence du lien entre apprenants et enseignants. *Enseigner*, c'est donner des signes, ceux qui indiquent les liens entre l'individu et autrui, entre lui et les autres êtres vivants, entre lui et les choses et finalement entre lui et lui. Il s'agit, par exemple, d'enseigner le *passage social* parole - écriture - livre - lecture - parole. C'est l'expérience du passage créateur de nouvelles impressions entre celui qui écrit et celui qui lit. C'est enfin la démonstration que toute lecture / écriture authentique est à la fois découverte de soi et lecture / écriture sociale, interculturelle, intergénérationnelle. On le voit, la difficulté est plus grande dans un monde accéléré et bruyant. L'écriture est l'inverse du zapping ; l'apprentissage de la démocratie est du côté de l'écriture, elle est l'enseignement que les choix se font dans la durée car ils impliquent une responsabilité.

2.2 Les libertés s'apprennent : l'action démocratique

L'hypothèse philosophique

Il faut un long travail de formation. Une conception « nue », ou naturaliste des libertés laisse supposer qu'il suffit de ne pas empêcher une liberté pour qu'elle puisse naturellement s'exercer (soit directement par la censure, par exemple, soit indirectement par la limitation des moyens). Cette conception

¹¹ Voir les documents sur notre site concernant la recherche que nous menons au Burkina Faso sur les indicateurs du droit à l'éducation de base. Les équipes qui ont mené ces enquêtes ont remarqué partout une grande intelligence sociale, nous constatons un immense déficit dans le recueil et la stimulation de cette intelligence par les systèmes. Ce problème est général.



néglige le *travail culturel*, sans lequel l'individu est dépourvu de capacités: l'accession – non seulement à une information produite, mais à l'acte mutuel et permanent d'information – suppose une formation. Nous constatons ici que deux droits /libertés / responsabilités sont jumeaux : information et formation (éducation) s'exercent l'une par l'autre. C'est une conception du libéralisme qui est en jeu ; une conception naturaliste néglige *l'épaisseur culturelle* ; une conception démocratique, mettant l'accent sur le travail nécessaire à l'exercice des libertés, prend en compte l'ampleur de la formation culturelle. Il s'agit d'accès à la culture, c'est pourquoi nous pensons qu'il convient d'interpréter ce couple information / formation dans la logique des droits culturels. Le droit à l'information n'est pas réductible au droit d'accès à un produit, c'est le droit de maîtriser une culture, un « droit de participation à la vie culturelle de la communauté »¹², un droit d'adéquation aux conditions nécessaires à l'interaction au sein d'un espace public.

3 Comment enseigner l'éthique sans faire la morale ?

Face à ce constat, celles et ceux qui proposent un enseignement à la citoyenneté et non une "leçon de chose civique", passent pour des moralistes, surtout s'ils prétendent enseigner les droits humains. Est-ce du droit ou de la morale? Les deux: ils sont une pratique de la démocratie, une morale politique. Autant dire qu'ils ne peuvent être une matière classique d'enseignement, et pourtant, les droits humains sont la base du dialogue citoyen. Comment tenir cette quadrature du cercle? *Enseigner* un droit c'est montrer les *signes* d'un lien juste (de droiture) entre les personnes, proches ou lointaines; c'est à la fois idéal et concret. Mais comment *montrer* sans faire la morale ?

Est-ce faire la morale que d'indiquer clairement qu'il y a des «interdits fondateurs», sans lesquels aucune société n'est possible ? Des interdits qui nous engagent, non seulement l'interdit de la lapidation ou autres pratiques pénales cruelles et dégradantes, mais aussi l'interdit de laisser des êtres humains – parfois des peuples entiers – dans la misère ? Les droits humains ne sont pas une morale, mais ils indiquent *un seuil* à partir duquel les morales commencent. En-deça de ce seuil, derrière l'interdit, il n'y a que violence. Enseigner les droits de l'homme, c'est montrer un fil rouge, qui n'est pas relatif; ce fil constitue la «droiture» de notre lien social, la loi. L'éducation à la citoyenneté commence avec l'interprétation de ce fil rouge, le seuil à partir duquel s'esquissent les différentes compréhensions de la société.

3.1 La scène de l'école : le théâtre de la démocratie

S'il n'est pas question d'imposer une morale particulière, il est essentiel d'enseigner l'universel de la morale : le respect des droits fondamentaux. Telle est la base. Prenons l'image du théâtre grec construit un peu en forme de coquille St-Jacques. L'enceinte n'est pas celle de l'amphithéâtre : tous les jeux ne sont pas permis. La diversité culturelle – diversité des opinions, des formations et des origines sociales – se trouve dans les gradins. Cette diversité est orientée vers la scène, protégée par le « mur de scène » qui assure le recueil dans cet espace des voix, des gestes, des images et fixe le décor dans une durée déterminée. Le mur de scène désigne le seuil de culture devant lequel jouent les acteurs culturels (les montreurs de savoirs, metteurs en scène, enseignants) : leur rôle est de montrer le va et vient

¹² Art. 27 de la Déclaration universelle et art. 15 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

entre la diversité des situations et l'histoire interprétée de la condition humaine, entre les gradins et la scène.

L'espace public démocratique auquel l'école participe et pour lequel elle a mission de former les apprenants n'est pas qu'un échange d'opinions. Celles-ci sont amenées à converger vers la scène, là où des savoirs éprouvés sont interprétés. Le mur qui se trouve derrière la scène est essentiel : il signifie que tout n'est pas permis, que l'enseignement consiste à montrer les signes de distinction entre échec et réussite, médiocrité et excellence.

Les droits humains sont comme l'armature de ce mur, ils indiquent les « inter - dits » fondateurs, les dits qui lient toute la société en la traversant - nos lois fondamentales - non pas comme les plus petits dénominateurs communs, mais comme des idéaux contraignants. C'est ici que se trouve l'enjeu. Même pour l'interdit du meurtre qui semble facile à respecter, ce n'est pas évident, non seulement quand il s'agit de la peine de mort, mais du respect du droit à la vie des populations les plus pauvres. Que dire alors de l'interdit du mensonge ? Il est fondateur de toute société, car la confiance définit notre espace social de liberté, c'est la confiance mutuelle qui nous sépare de la jungle. Et pourtant, le mensonge s'insinue partout, y compris en politique, ce qui n'encourage pas les élèves à s'intéresser à la chose publique.

Il semble que la désaffection des jeunes et des moins jeunes pour la politique au sens large est en bonne part liée au peu de fiabilité perçue du discours politique. Au-delà de l'appel à la tolérance, l'exigence de respect de l'identité de l'autre, de sa culture, de sa religion, de son mode de vie, passe par la conscience de ces interdits, comme autant de limites du bien commun qu'il convient de redessiner et de réhabiliter.

L'école est non seulement apprentissage de l'espace public, mais elle est elle-même un espace public, au cœur de la cité. Elle doit présenter une scène de haute qualité pour permettre à tous les acteurs, ici les apprenants, d'être attirés et d'entrer sur la scène publique. La mise en scène publique des élèves, tel est l'objectif de l'enseignement d'une culture démocratique. Qui peut élever et maintenir l'école à cette place ?

3.2 La notion d' « interdit fondateur »

Sous prétexte de ne pas faire la morale, on fait aujourd'hui la morale de la neutralité. C'est une des pires, car elle légitime le relativisme, c'est-à-dire l'abandon de toute morale sociale. L'idée de « l'interdit », c'est un « dit » qui traverse la communauté comme le lien droit de la loi, une sorte de fil rouge qui, en indiquant ce qu'il ne faut pas faire, non seulement de façon active, mais aussi passive, ce qui montre un sens. La face négative du commandement semble finie (l'interdit est délimité); elle dévoile pourtant la face positive de l'obligation qui, elle, est infinie. Les interdits fondateurs (ceux qui sont essentiels au maintien du lien communautaire par des valeurs communes) sont ainsi les fondements des libertés, comme leur base d'envol.

Nous pouvons saisir deux niveaux :

- les interdits fondateurs de toute société : l'interdit du meurtre des membres de la communauté, de l'inceste, de la trahison, etc. marquent les règles de survie d'une population.



- les interdits fondateurs d'une société démocratique passent au niveau universel : l'interdit du meurtre concerne tout homme, de même que les plus difficiles, les interdits de la discrimination et du mensonge.

Les premiers interdits protègent une communauté de la violence interne et renvoient la violence à l'externe. Les interdits universels n'autorisent plus qu'une manière de traiter la violence : la non-violence. Toute violence faite à la dignité humaine est proscrite, il convient de trouver un chemin de droit pour la garantir. Naturellement, il faut distinguer entre :

- un interdit oppressif, celui qui ferme les chemins de liberté : face à ceux-là, c'est la transgression qu'il convient d'enseigner ;
- un interdit libérateur, celui qui, en interdisant les chemins d'esclavage, libère les espaces de confiance et de créativité.

On peut alors interpréter chaque droit de l'homme comme un interdit fondateur, que l'on pourrait sommairement résumer en cinq familles :

- Le meurtre et la discrimination, correspondant aux droits civils
- le mensonge, correspondant aux droits culturels
- le vol (vol simple, vol indirect, usure, corruption) correspondant aux droits économiques
- l'extrême pauvreté correspondant aux droits sociaux
- la pollution, correspondant aux droits écologiques.

Le "tu ne tueras pas", ne consiste pas seulement à ne pas poignarder, mais à ne pas laisser mourir de faim ou de honte, à ne pas cracher au visage: "le visage de l'autre qui me commande", selon les analyses d'Emmanuel Levinas. On peut s'interroger s'il est possible d'élargir l'interdit du meurtre à celui de toute discrimination arbitraire (on rejoint ici le sens du prochain, la lutte contre le racisme et l'exclusion). Nous sommes au niveau des droits civils. L'exercice des libertés démocratiques n'a de sens que s'il s'inscrit dans une prise de conscience et un respect de ces interdits. Il s'agit d'un respect pour les normes fondamentales d'un espace public démocratique. Chaque droit de l'homme définit un interdit qui fonde une liberté et une responsabilité

Toute culture interdit et s'évalue à la qualité de ses interdits : elle interdit l'inhumain, non comme un plus petit dénominateur commun que chacun devrait accepter, mais plutôt comme un « sens interdit » : dans cette direction réside la honte, donc il ne suffit pas de ne pas tuer, de ne pas manger n'importe quoi, de ne pas pratiquer l'inceste, mais il faut aller dans l'autre sens. L'interdit est dynamique : il ne fait pas que montrer un en-deça qu'il ne faut pas franchir, il montre une limite difficile à tenir. C'est sur ce seuil de démocratisation que se tient l'école.

Simone Weil définissait ainsi «la grandeur d'âme»: la capacité à percevoir ensemble l'extrême souillure et l'extrême pureté. Autre façon de désigner la conscience morale, non dans le sens des fondamentalistes qui, à la place de la *distance*, mettent un *mur* net entre le bien et le mal (même s'ils le déplacent au gré des fluctuations plus ou moins conscientes de leur propre idéologie). Les fondamentalistes religieux ou politiques ne comprennent pas la distance et la complexité. Pour eux, chacun est dans le vrai ou le faux, le bien ou le mal, et peut facilement basculer du bien vers le mal. C'est un conflit d'idéologies radicales (réduites à des «racines» simples et opposées). Nietzsche a défini au

contraire «au-delà du bien et du mal» des moralistes la distance par l'*échelle* des valeurs qui va de la bassesse à la hauteur: plus les échelons sont nombreux et donc plus la distance entre le haut et le bas est grande, plus l'homme est créateur. A l'inverse des fondamentalismes de toutes sortes, cette perspective place nos libertés à l'*intérieur de la distance*, dans l'extension de leur grand espace, et si elle trace aussi un *sens interdit* aux violations des droits humains, ce n'est pas un mur entre le bien et le mal, mais une opposition de sens.

Ce sens interdit est l'«inter-dit» fondateur, un «dit» «inter-» subjectif traversant la société, une base à partir de laquelle s'ouvrent droits, libertés et responsabilités sur une diversité de degrés, mais aussi de chemins (d'échelles, de cultures), les mille et une cultures.¹³ Face à cette gradation des libertés, toute bonne conscience est exclue: nous devons répondre d'une dignité infinie, à mille et une questions ouvertes posées par autant de visages en situations singulières.

Quiconque n'a pas les moyens d'affronter son passé et ses mensonges n'a devant lui que la fuite vers un mensonge de plus en plus intenable, générateur de toute violence, d'explosion et d'implosion.

L'interdit qui nous concerne le plus est celui du mensonge. Interdit culturel par excellence. On ne peut pas affirmer simplement le respect de la vérité, puisque nul ne peut prétendre la détenir, mais on peut interdire les falsifications. L'exemple le plus clair est celui des faussaires de l'histoire, ceux qui ne peuvent accepter la leçon du meurtre, le surgissement d'un absolu dans l'histoire.

Conclusion

Il est clair que l'intelligence sociale inquiète par nature toutes les institutions car elle les déborde. Tout se passe comme si ce qui est concret dans le tissu social (etc.) était confusion pour les institutions. Celles-ci ont besoin de compartimenter leurs responsabilités pour les faire correspondre à un budget et à une autorité de contrôle : ce qui est clair pour elles est alors abstrait sur le terrain, parce que déconnecté. C'est à cet obstacle institutionnel que se heurte notre méthode systémique. Information et formation se répondent comme l'envers et l'endroit d'un même droit, c'est pourquoi on a aussi bien peur de la mixité de l'information que de celle de l'enseignement.

¹³ Voir de Nietzsche: Ainsi parlait Zarathoustra, notamment: Des mille et un buts.



L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté démocratique

Charles Heimberg

Histoire, éducation à la citoyenneté démocratique, quel est le rapport ? Qu'est-ce qui relie ces deux termes ? Est-ce autre chose qu'un lieu commun ? Et à quelles conditions ? En réalité, dans le passé, l'histoire et l'instruction civique ont été le plus souvent associés, et cela dès le début de l'école laïque, publique et obligatoire. Mais va-t-il pour autant de soi que l'histoire scolaire soit toujours et forcément ouverte à la dimension citoyenne ? Et que la citoyenneté à l'école se nourrisse toujours de l'apport particulier de l'histoire ? Autrement dit, de quelle histoire scolaire, de quelle éducation à la citoyenneté s'agit-il ?

J'aimerais défendre ici l'idée qu'il importe que l'histoire enseignée soit toujours imprégnée d'une solide dimension citoyenne, d'une propension à l'investigation, d'une capacité de faire vraiment construire un regard lucide sur le monde et un sens critique. Mais également que la dimension citoyenne dans le projet scolaire donne l'occasion aux élèves de travailler sur des problèmes de société, d'apprendre à débattre et à construire leurs propres opinions et identités en partant d'une analyse des faits et en mobilisant notamment les modes de pensée historiens.

L'association de l'histoire et de l'instruction civique remonte à une époque où les finalités de l'enseignement public étaient différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui : elles s'inscrivaient alors dans une école normative et prescriptive qui voulait surtout intégrer les catégories sociales dites « dangereuses » dans la nouvelle société industrielle. Morale et civisme se mêlaient ainsi à une histoire scolaire qui était conçue comme une présentation des grands personnages et des légendes du passé national, alors que l'on se trouvait dans ce domaine en pleine phase d'« invention de la tradition », pour reprendre les termes d'Eric Hobsbawm et Terence Ranger, en pleine émergence des États-nation. L'histoire et l'instruction civique étaient aussi très proches en ce sens qu'elles correspondaient chacune à une sorte de « catéchisme » laïque, civique et national.

Aujourd'hui, au sein d'une école qui entend désormais promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique et donner les moyens aux élèves d'exercer cette citoyenneté au cours de leur vie d'une manière consciente et critique, l'histoire scolaire joue, ou devrait jouer, un rôle fondamental à travers les questions particulières qu'elle pose aux sociétés. En tant que discipline scolaire, elle est bien sûr une reconstruction qui s'appuie sur des références académiques correspondantes. Il importe toutefois de bien préciser à quelle approche de l'histoire elle se réfère lorsqu'elle poursuit de tels objectifs que l'on peut qualifier de « citoyens ». Je vous parlerai donc d'histoire pour en arriver à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Je vous en parlerai du point de vue de l'école, parce que l'école joue forcément un rôle central dans l'apprentissage de la démocratie.

Le grand historien de l'Antiquité Arnaldo Momigliano a distingué de manière très pertinente deux formes différentes d'intérêt pour le passé. D'abord, celle des antiquaires, « *ces hommes qui s'intéressent aux faits du passé sans jamais s'intéresser à l'histoire* ». Dans la mesure où « *l'interprétation d'objets isolés [est] leur exercice favori* », ils sont capables « *d'apprécier des faits sans lien entre eux* », ce qui ne « *semble pas relever d'une recherche sérieuse* ». Ensuite, celle que l'on pourrait désigner comme relevant des investigateurs, ceux qui sont attentifs aux changements et tisseurs de liens à travers le temps. Momigliano avait une certaine admiration, et pas le moindre mépris, pour ces antiquaires. Il

soulignait simplement qu'ils ne faisaient pas le même métier que lui. Bien qu'elle évoquât des personnages des Temps modernes aujourd'hui disparus dans la mesure où il n'est désormais plus autant nécessaire qu'alors d'exercer une garde attentive des vestiges culturels, l'image d'Arnaldo Momigliano me paraît quand même s'appliquer fort bien à l'histoire enseignée d'aujourd'hui. En effet, pour qu'elle réponde vraiment aux finalités citoyennes qui lui sont généralement attribuées, et qui impliquent effectivement qu'elle soit de nature investigatrice, cette histoire scolaire devrait être préalablement définie et ses caractéristiques essentielles désignées.

Je n'évoquerai ici que quelques définitions très générales en invoquant un ou deux auteurs de grande renommée. Marc Bloch, tout d'abord, qui a si bien défini l'histoire, et tout ce qui concerne la vie des sociétés humaines autour d'elle, à partir des termes de changement et de différences : « *En un mot, nous dit-il, il n'y vraisemblablement pas de meilleure définition de l'histoire que celle-ci : l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences* ». Voilà qui nous ramène à cette nécessité de tisser des liens entre les faits et les époques qu'invoquait Momigliano.

L'histoire étudie ainsi la manière dont les hommes, à différents moments et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts, ont répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et des héritages, etc.). C'est un regard sur le monde d'hier et d'aujourd'hui qui permet de donner du sens, de l'épaisseur et de la consistance aux faits et aux réalités qui sont observés, une manière aussi de mettre du temps dans les actions humaines. Dans le cadre scolaire, cette histoire devrait être plurielle et ouverte à des valeurs humanistes, tout en étant tournée vers la société dans l'optique de la formation citoyenne de tous les élèves.

Dans ses *Douze leçons sur l'histoire*, Antoine Prost présente un tableau synthétique complet des contenus de la discipline. Par sa prise en compte de la dimension temporelle, l'histoire :

- interroge les sociétés anciennes par des récits (la diachronie) et des tableaux (la synchronie), en les considérant sur une variété d'échelles, dans le temps et dans l'espace ;
- interroge le changement par des comparaisons et des mises en relations où l'analyse rétrospective (soit la quête des causes) est plus difficile, mais plus féconde, que celle des successions (soit la quête des conséquences) ;
- interroge son propre rapport au présent et à la cité, c'est-à-dire les usages publics de l'histoire, ainsi que l'histoire des traces ultérieures des réflexions sur le passé (soit l'histoire de l'histoire).

L'histoire mobilise surtout différents modes de pensée autour de la comparaison, de la périodisation et de la pluralité des durées, ainsi que de l'usage public de l'histoire. Mais elle se doit aussi d'affronter préalablement deux questions relatives aux thèmes de ses réflexions :

- Sur quelle documentation, quel type de sources, se fondent les données factuelles dont il est question ? De quelles catégories sociales, de quelle partie de l'humanité, de quels points de vue sont-elles susceptibles de nous parler ?
- Dans quelle perspective identitaire la thématique a-t-elle été posée ? Quelle culture commune s'agit-il de faire construire ? S'agit-il d'une histoire mondiale, d'une histoire européocentrée, d'une histoire interculturelle ou de l'histoire d'une identité particulière ?

Ces questions nous rappellent que l'histoire, dans la mesure où elle étudie des sociétés humaines, et même si elle doit s'en tenir à une posture de quête de la vérité, débouche naturellement sur une plura-



lité d'explications et de points de vue possibles. Quand elle s'interroge sur les manifestations de la mémoire, elle touche aussi à la pluralité des identités. Or, l'historien n'est pas seulement le dépositaire d'un catalogue de ces diverses identités, il doit les mettre en perspective, proposer des hypothèses d'interprétations. Et pour ce faire, il est amené à faire des choix, notamment par rapport à la nécessité de ne pas négliger l'histoire des vaincus, ce que le philosophe Walter Benjamin nous a d'ailleurs magistralement rappelé en invoquant la nécessité de « *brosser l'histoire à rebrousse-poil* ».

L'histoire investigatrice permet de développer une description dense des faits du passé en multipliant les focales d'observation. Pour Reinhardt Koselleck, elle permet aussi de construire une temporalité critique, c'est-à-dire un rapport entre le passé comme champ d'expérience, le présent comme temps de l'initiative et le futur comme horizon d'attente que l'on retrouve dans toutes les situations du passé. De ce point de vue, elle nous pousse en quelque sorte à bien tenir compte du « présent du passé », dans le sens que tous les acteurs de toutes les contextes historiques se sont trouvés dans leur propre temps de l'initiative, qu'ils ont ainsi dû faire des choix malgré l'incertitude de ce qu'ils étaient en train de vivre et en fonction de leur propre horizon d'attente.

Mais qu'en est-il sur le plan scolaire ? Comment désigner cette spécificité historique dans le projet éducatif ? Les termes ne sont pas fixés et la littérature didactique est encore balbutiante, mais les différents points de vue proposés ont bien des points communs. Robert Martineau appelle de ses vœux la construction scolaire d'une véritable pensée historique. Bernard Eric Jensen évoque de son côté la notion de conscience historique tout en constatant qu'elle entre très difficilement dans les objectifs et les pratiques réelles des systèmes d'enseignement, tous plus ou moins enclins à privilégier un récit linéaire et désincarné des événements du passé. Pierre-Philippe Bugnard revendique la pertinence d'une conceptualisation de l'histoire enseignée. Nicole Lautier distingue un rapport interne (chaud) et un rapport externe (froid) que les élèves, et les enseignants, entretiendraient avec l'histoire. Nicole Tutiaux-Guillon propose trois activités historiques (la mise en relations, l'interprétation et la généralisation) comme autant de moyens d'échapper au sens commun. Enfin, en Italie, Ivo Mattozzi prône la construction par les élèves d'une véritable conscience temporelle que la culture historique, par ses contenus, devrait permettre d'exercer, notamment autour d'activités élaborées dans le cadre d'une médiation didactique.

Dans ces différents points de vue, il est beaucoup question de conscience historique. Or, celle-ci se construit en lien étroit avec des valeurs démocratiques et une prise en compte de la dimension citoyenne de l'histoire. Pour ma part, j'aimerais aussi défendre ici l'idée d'une histoire scolaire qui ne soit pas seulement un récit prétendument exhaustif de l'histoire humaine et de ses faits marquants, mais plutôt une succession de séquences pédagogiques donnant aussi à voir et à construire les modes de pensée de l'histoire - la comparaison, la périodisation ou l'analyse critique des usages publics de l'histoire dans la société, etc. - qui devraient jouer un rôle important dans l'apprentissage de l'histoire par tous les élèves. Une histoire scolaire qui soit une occasion de comprendre le présent sous l'éclairage du passé, mais aussi d'aborder des faits de société par leur mise à distance temporelle.

Une programmation de l'histoire enseignée qui tienne compte de ces différents critères, qui sache mettre en avant les concepts et modes de pensée formant le regard particulier que l'histoire porte sur le monde et qui dresse suffisamment de ponts entre le passé et le présent mène forcément à mobiliser la dimension citoyenne de cette discipline. C'est donc d'abord son renouvellement et son caractère problématisé qui assurent aujourd'hui son rapport étroit avec l'éducation à la citoyenneté démocrati-

que. Mieux encore, un objectif particulier de cet enseignement-apprentissage concerne la distinction entre l'histoire et la mémoire, c'est-à-dire l'identification du sens et des manifestations de la mémoire dans le but de promouvoir un certain « travail de mémoire », terme qui me paraît préférable, comme l'a suggéré Paul Ricœur, à celui de « devoir de mémoire ». Or, ces manifestations de la mémoire font également partie des manifestations de la citoyenneté. Raison pour laquelle il me paraîtrait très utile que des mesures soient prises pour créer des lieux, en quelque sorte des maisons de la mémoire, comprenant par exemple des expositions permanentes ou temporaires, une médiathèque et une salle de conférence ou projection de multimédias, dans lesquels puisse s'effectuer avec les enfants et les adolescents un véritable travail de mémoire, sur toutes les tragédies de l'histoire humaine.

Mais il ne suffit pas de faire de l'histoire à l'école pour éduquer et faire construire un rapport critique à la citoyenneté démocratique. Un prolongement de l'histoire scolaire et aussi, pour ses apports particuliers, de la géographie scolaire, est également nécessaire. L'éducation à la citoyenneté démocratique existe déjà au sein de l'école et peut se développer à toutes sortes de niveaux - global, disciplinaire, spécifique. Il est ainsi important que des espace-temps spécifiques puissent être régulièrement consacrés à des travaux de recherche et de réflexion sur des problèmes de société que les élèves seraient en mesure d'enrichir en mobilisant leurs connaissances d'histoire et en exerçant les modes de pensée de cette discipline.

Cela me fait alors aborder un autre aspect de l'apport de l'histoire scolaire à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Il me semble en effet essentiel d'affirmer la nécessité de cet apport pour permettre à l'éducation à la citoyenneté démocratique d'éviter de tomber dans l'écueil de pratiques prescriptives et moralisatrices. Les connaissances qui ont été construites dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires se trouvent en effet au cœur de ce que l'école apporte de spécifique en terme de socialisation des jeunes générations. Il paraît donc pertinent de les prendre aussi en considération dans la manière dont l'école, qui est amenée à répondre à des demandes sociales nouvelles dans les domaines par exemple de l'éducation à la santé, du développement durable ou de l'éducation aux médias, mais aussi dans celui de la citoyenneté, conduit les élèves à prendre conscience de certains problèmes de société et de certaines responsabilités qui leur incombent.

La notion de prise de conscience est à cet égard significative : en effet, soit l'élève prend conscience de certaines réalités ou de certaines valeurs en les construisant par le biais d'appropriations de connaissances, d'apprentissages ou d'expériences mettant en jeu les contenus et modes de pensée disciplinaires ; soit cette prise de conscience risque au contraire de se réduire à une prescription normative par laquelle des réalités ou des valeurs lui seront présentées comme telles, dans une perspective plus fermée, sans la moindre appropriation, sans la moindre construction didactique. C'est là tout le risque d'une procédure pédagogique au bout de laquelle la quête d'attitudes particulières prendrait le dessus sur la mobilisation des connaissances et des modes de pensée de chaque discipline scolaire. Or, pour ne prendre très rapidement que quelques exemples, les élèves pourront sans doute apprendre à trier les déchets dans le cadre scolaire, mais ils s'approprièrent mieux, et plus efficacement, les modalités et la raison d'être de ce tri des déchets en étudiant les mécanismes globaux de leur production, et parallèlement, dans une perspective systémique, les mécanismes de la fabrication, de la consommation, de la distribution, de la répartition inégale, du gaspillage et de la pollution, ainsi que leur évolution dans le temps, à partir des concepts organisateurs et des modes de pensée de l'histoire et de la géographie. En d'autres termes, si l'école démocratique veut vraiment former des citoyens lucides et responsables, elle ne saurait se contenter de leur prescrire des attitudes, fussent-elles tout à fait pertinentes. Il en va d'ailleurs de même pour l'éducation à la santé, qui ne relève pas seulement d'un problème individuel,



mais qui met en jeu la manière dont chacun gère sa propre santé en fonction de ses intérêts particuliers alors qu'elle devrait être analysée à l'échelle de la société, en termes de coûts de la santé comme en termes de droits humains, de responsabilité sociale comme d'horizon d'attente. Dans le même sens, la meilleure éducation à la paix réside aussi, sans doute, dans l'étude historique et critique des diverses causes et des mécanismes de la guerre. Finalement, même l'éducation routière, qui ne peut bien sûr se passer d'un discours prescriptif par rapport aux exigences immédiates de la sécurité des jeunes, pourrait aussi être renforcée si elle était prolongée par des mises en perspective et des analyses systémiques des problèmes qu'elle soulève, par exemple autour de l'impact économique ou de la pertinence éthique de certaines mesures de répression ou d'aménagement.

La situation actuelle de la citoyenneté dans les écoles n'inspire pas forcément beaucoup d'optimisme. Elle risque en effet de n'être plus nulle part à force d'être revendiquée à tout propos. Elle peut donner lieu à des pratiques intéressantes et innovantes, mais il reste beaucoup à faire du point de vue du droit de chaque élève à être sensibilisé, mis au contact de ces problématiques citoyennes. Cela dit, tous les acteurs de l'école publique ne définissent pas la citoyenneté de la même manière, entre pacification sociale, institutions politiques et construction d'un point de vue critique. Et l'idée de la pertinence d'une pédagogie non prescriptive dans ce domaine a aussi un certain chemin à parcourir. Pourtant, la qualité de citoyen ne peut pas se décréter mécaniquement, elle implique une certaine évolution progressive et des mécanismes d'appropriation. En Suisse, où nous avons battu tous les records en mai de cette année par le nombre de questions posées lors d'un même scrutin, il n'y a pourtant aucune raison de penser qu'un jeune devienne subitement compétent dès lors qu'il a passé le cap de ses 18 ans. L'école a donc la responsabilité de le préparer sérieusement à réfléchir à ces questions de société, y compris sur des thèmes qui regardent d'autres pays et se posent à une échelle plus globale.

Il ne s'agit pas seulement de faire comprendre aux élèves les mécanismes institutionnels des prises de décision, mais plutôt de les initier aux enjeux réels de ces décisions en termes de lien social, de solidarité, d'éthique ou d'horizon d'attente. Des questions transversales comme la complexité de l'organisation sociale et de ses échelles, le caractère universel des droits humains, la diversité des dimensions que revêtent ces droits (formels, politiques, sociaux, culturels, relatifs à l'environnement, etc.), la pluralité des points de vue et des intérêts identifiables dans la société, voire encore l'existence de légitimités contradictoires, leur permettront d'engager cette prise de conscience et cette réflexion. Mais il s'agit également de les aider à mobiliser pour cela leurs connaissances en sciences sociales, celles notamment qui résultent de leurs apprentissages scolaires. En effet, comment traiter ces questions de société sans les inscrire dans l'épaisseur des temps et des durées, des rythmes du changement et des permanences ? Comment les traiter sans l'histoire ? Dans ce sens, une histoire enseignée qui aura habitué l'élève à maintenir une certaine distance critique face aux données ou aux images qui lui sont soumises, à rechercher dans le passé l'origine éventuelle de certains problèmes, à comparer les situations en faisant la part de ce qui peut et de ce qui ne peut pas être placé sur un même plan, à considérer la diversité des durées, la pluralité des identités et celle des points de vue possibles, cette histoire-là l'aura sans doute mieux préparé à exercer sa citoyenneté d'une manière consciente et éclairée. C'est la raison pour laquelle, à condition qu'on leur laisse suffisamment d'espace dans le projet éducatif, et pour autant que cela n'entraîne pas des pratiques prescriptives, visant des attitudes plutôt que l'appropriation de savoirs, l'association de l'histoire et de l'instruction civique devrait se prolonger aujourd'hui par une association de l'investigation historique et de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Bibliographie

- Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire », in *Œuvres*, Paris, Gallimard, Folio-essais, volume III, 2000 (1940), pp.427-443.
- Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 (1949).
- Marc Bloch, « Que demander à l'histoire? », in *Histoire et Historiens*, Paris, Armand Colin, 1995, pp.29-43 (p.34 pour une citation tirée d'un texte de 1937).
- Le cartable de Clio*, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, n° 1-4, Le Mont-sur-Lausanne, Éditions LEP, 2001-2004 (notamment pour des textes de Pierre-Philippe Bugnard (2001), Nicole Tutiaux-Guillon (2002), Luigi Cajani (2002) et Ivo Mattozzi (2003).
- Diogène*, « La responsabilité sociale de l'historien », Paris, n° 168, 1994.
- Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, sous la direction de l'Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, Montréal, APEIQ, 2002.
- Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.
- Eric John Hobsbawm et Terence Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Identités, mémoires, conscience historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.
- Bernard Eric Jensen, « L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in *Détournements de l'histoire*, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, pp.89-104.
- Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979).
- Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.
- Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999.
- Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp.61, 65 et 181 pour les citations.
- La politica allo specchio. Istituzioni, partecipazione e formazione alla cittadinanza*, a cura di Oscar Mazoleni, Lugano, Giampiero Casagrande editore, 2003.
- Pratiques citoyennes*, Genève, Département de l'instruction publique (La Joie de lire et Cycle d'orientation), 2001, (1999 pour la 1^{ère} édition).
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (Points-Histoire), 1996.
- Antoine Prost, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp.127-140.
- Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp.3-12.
- Nicole Tutiaux-Guillon, « En quoi une analyse didactique des enseignements et des apprentissages peut-elle aider à faire face aux problèmes scolaires ? », in *Les révolutions industrielles. Enjeux scientifiques et enjeux d'apprentissage*, sous la direction de Michel Pierrot et Maurice Bedouin, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp.29-40.



La place de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation à la citoyenneté dans la formation des enseignants

Sonja Rosenberg

1 Les objectifs du Conseil de l'Europe en ce qui concerne les enseignants

Au Conseil de l'Europe, le débat se centre sur toute une série de propositions concernant la **formation initiale et continue** des enseignants.

Le Conseil de l'Europe demande notamment les compétences suivantes : connaissance de la dimension politique, juridique, sociale et culturelle de la participation des citoyens à la vie de la société ; acquisition des compétences clés ; interdisciplinarité et travail d'équipe ; pédagogie fondée sur les projets et didactique interculturelle ; connaissance de méthodes spécifiques d'évaluation. Dans ce but, estime le Conseil de l'Europe, il convient de mettre en place des programmes spéciaux de formation à la démocratie dans la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que des mesures de sensibilisation dans toutes les disciplines. Enfin, il souhaite voir se créer des centres de conseil et de documentation axés sur la méthodologie de la formation à la démocratie.

2 Comment peut-on et doit-on réaliser ces objectifs ?

La précision des objectifs formulés par le Conseil de l'Europe pourrait faire croire qu'il suffirait maintenant de s'atteler à leur réalisation pour améliorer l'éducation à la citoyenneté. Mais les travaux et la réflexion de divers auteurs dévoilent diverses difficultés de mise en œuvre. Tout le monde s'accorde à reconnaître la nécessité d'encourager plus énergiquement l'éducation à la citoyenneté pour contribuer à la préservation de la démocratie, et les demandes en ce sens sont parfois vigoureuses – et cela depuis bien avant qu'aient été publiés les résultats de la dernière étude IEA. Mais c'est au niveau de la mise en œuvre que l'on se heurte inévitablement à des problèmes de contenu et de méthode. Les avis divergent. Arrêtons-nous sur quelques-unes de ces difficultés ou domaines problématiques.

- Faut-il préparer un **programme de base universel** à l'intention des enseignants (et des écoles) ? Dans l'affirmative, comment s'y prendre dans une société démocratique alors que les contenus d'un tel programme sont déjà politiques en eux-mêmes et nécessitent donc un débat démocratique, voire une négociation ?

Pour Reichenbach (2002), les sociétés démocratiques se distinguent dans l'idéal par le fait qu'elles accordent en principe à leurs membres le droit de remettre en question leurs mythes fondateurs. Cela revient à dire qu'elles sont capables de s'autotransformer et doivent le rester. Faut-il en conclure que les programmes d'éducation à la citoyenneté sont ouverts à la discussion et doivent le rester ?

Le dossier 11A/B de la CDIP sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse constate, dans son état des lieux, une grande diversité dans les modes de mises en œuvre et les conceptions de l'éducation à la citoyenneté en fonction du lieu et de la région linguistique. Pour Oser et Reichenbach, les grandes différences entre cantons ne tiennent pas aux thèmes abordés dans le programme ; la Suisse

alémanique a étendu les objectifs de l'éducation à la citoyenneté à l'acquisition de compétences interdisciplinaires, tandis que la Suisse romande se concentre sur l'éducation civique dans un sens plus strict.

Audigier et Oser n'en recommandent pas moins de préparer un programme s'appuyant sur de clairs points de référence (Audigier 2002) et intégrant des stratégies argumentatives culturelles (Oser, Reichenbach, 2000).

► **Que faire dans les situations où la démocratie engendre des injustices ?**

Dans son ouvrage *Vom Stummbürger zum Stimmbürger* (2003), Regula Stämpfli rappelle que la démocratie ne saurait être assimilée à la justice et qu'il faut donc se garder de porter une appréciation précipitée sur les règles démocratiquement établies. Là encore, il est indispensable de faire preuve d'esprit critique.

Elle donne pour exemple le faible niveau de participation, malgré une confiance marquée dans les institutions. Le vote des femmes a aussi été long à obtenir jusque dans les derniers recoins du pays ; leur participation pleine et entière à la vie politique ne remonte qu'à 1971. Regula Stämpfli évoque également à ce propos les diverses définitions du « peuple » selon les cantons : dans certains, des catégories d'étrangers ont le droit de vote, dans d'autres non. Elle indique d'autre part qu'aussi renommé qu'il soit, le système démocratique de la Suisse présente les pires statistiques de formation pour ce qui est de la mobilité sociale. Elle en conclut qu'une démocratie développée peut parfaitement s'accommoder d'inégalités au sein de la société.

► **Comment tenir compte de l'âge de développement des enfants, des adolescents, voire des futurs enseignants, dans la préparation d'un dispositif pédagogique fondé sur le développement (programme en spirale) ?** Selon Oser et Reichenbach (2000) « pour définir une didactique axée sur le développement (...) il faudrait préciser quels aspects de la vie démocratique ont une importance particulière à quelle phase ou échelon de développement ». Et d'ajouter qu'il n'existe malheureusement pas encore de théorie des stades de développement de la conscience politique.

« Un enseignement suivi requiert des accords supracantonaux concernant le curriculum, concernant les filières politico-pédagogiques dans les hautes écoles et universités, concernant finalement la mise en situation des problèmes en fonction des contenus obligatoires définis par la spirale du curriculum », estiment Oser et Reichenbach. Il faudrait créer en Suisse un « centre de recherche et de documentation assorti d'une chaire pour l'éducation à la citoyenneté », qui « devrait étudier les aspects ayant trait à la motivation, aux structures cognitives, aux connaissances et aux activités de chaque tranche d'âge tout en les transposant et en les évaluant sur le plan de la didactique des disciplines et de son enseignement » (*ibid.*).

Indiquons toutefois avec Oser, Ullrich et Biedermann que la période comprise entre quatorze et vingt-cinq ans correspond manifestement à une phase sensible pour ce qui est de la participation citoyenne (pour ne pas dire de la socialisation). Cela exige des compétences abstraites d'appréciation et d'analyse, ainsi qu'une certaine distance par rapport à ses propres positions ou à son rôle dans la société.

Ce qui revient à dire que ces aspirants – le plus souvent jeunes – à la profession enseignante ne doivent pas seulement être préparés à l'enseignement de la citoyenneté qu'ils devront dispenser



aux enfants et aux adolescents, mais qu'ils doivent impérativement se former eux-mêmes sur le plan politique car ils se trouvent encore dans la phase « sensible ». L'exigence est donc *double*.

3 Points à débattre

Compte tenu des problématiques évoquées ci-dessus, les grandes questions suivantes seraient à débattre dans le contexte de la formation des enseignants.

- a) Quelle appréciation faut-il porter sur l'état des lieux de la formation des enseignants en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté ?
- b) Qu'est-ce qui serait **souhaitable** en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté des enseignants eux-mêmes (par exemple dans le contexte de la vie quotidienne dans les organismes de formation des enseignants et pour ce qui est de leurs programmes de formation dans le domaine de la citoyenneté) ?
- c) Faut-il définir un programme universel (national) d'éducation à la citoyenneté dans la formation des enseignants et l'introduire pour tous les groupes d'âge ? Dans l'affirmative, quels en seraient les fondements ?
- d) Sur quels thèmes et structures devrait en priorité travailler la recherche et développement ?

Notes bibliographiques

Audigier, François, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, 25.5.2000

Audigier, François, « L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/2002 (451-466)

Conseil de l'Europe, Recommandation 12/2002 sur l'éducation à la citoyenneté démocratique : *Education for Democratic Citizenship 2001-2004* du Comité ministériel aux pays membres

Fatke, Reinhard et Niklowitz, Matthias, « Die Anfänge der Demokratie. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Gemeinden », *Neue Zürcher Zeitung* 13.5.03, p. 65

Oser, Fritz et Ullrich, Manuela & Biedermann, Horst, *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen ECD des Europarats zu handen des BBW*, Université de Fribourg, 2000

Oser Fritz et Reichbach Roland, *Politische Bildung in der Schweiz*, dossier CDIP 11A, Berne 2000

Oser, Fritz, « Unter dem Durchschnitt: Einige Resultate und Stärken bzw. Schwächen unterschiedlicher Darstellungsweisen von Ländervergleichen am Beispiel IEA-Civic-Education », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/2002 (487-505)

Oser, Fritz et Biedermann, Horst, *Jugend ohne Politik. (Ergebnisse zur IEA-Studie)*, Editions Rüegger 2003

Reichenbach, Roland, « Zur Moralisierung der politischen Bildung der Pädagogik », *Neue Zürcher Zeitung* 13.5.03, S. 63

Reichenbach, Roland, « Die Bildung des demokratischen Kopfes - zwischen Demosorientierung und Ethnosorientierung », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/2002 (383-398)

Stämpfli, Regula, *Vom Stummbürger zum Stimmbürger. Das abc der Schweizer Politik*, Orell Füssli, 2003



La participation chez les enfants et les adolescents : ce qui se passe actuellement en Suisse

Carsten Quesel

La participation recouvre l'implication dans les décisions engageant une collectivité. Elle présente trois aspects : la consultation, la cogestion et la coresponsabilité. En participant, on n'est plus seulement un membre d'une collectivité, on en devient un acteur, qui doit se prononcer sur les questions de pouvoir.

Dans les pays démocratiques, les occasions de participation sont très diverses. Les élections et votations en sont la forme privilégiée. Mais il y a aussi l'action au sein d'un parti ou du Parlement, le lancement d'initiatives citoyennes ou de mouvements de protestation. Il faut toutefois souligner que la participation ne se borne pas aux organismes et mouvements politiques : les familles, les entreprises, les associations ou les communautés religieuses doivent aussi prendre des décisions qui les engagent. Les possibilités de participation varient énormément en fonction de la situation.

La question du degré auquel les pays démocratiques ont besoin que la vie de la société s'appuie sur une participation allant au-delà du système politique demeure controversée. Le projet d'éducation à la citoyenneté démocratique lancé par le Conseil de l'Europe en 1997 repose sur l'idée que c'est une extension souhaitable si l'on souhaite résorber les tensions au sein d'une société et favoriser la collaboration internationale.¹⁴ Il s'agit surtout de favoriser les processus d'apprentissage de la citoyenneté et de rendre les jeunes aptes à participer activement à la vie politique. Nous allons examiner plus attentivement dans les lignes qui suivent certains aspects du débat sur les possibilités de renforcement de cet engagement civique en Suisse.

L'étude Unicef

La première question qui se pose à propos de cette disposition à la participation est celle de l'expérience qu'en ont effectivement les enfants et les adolescents dans leur environnement social. Une étude de l'Unicef portant sur près de 13 000 élèves de neuf à seize ans en Suisse donne un résultat à double tranchant:¹⁵ si les enfants et les adolescents seraient très désireux de participer aux décisions qui façonnent leur environnement, leur participation effective est très variable. C'est dans la famille que les possibilités sont les meilleures, comme en témoignent 48 % des jeunes interrogés. Elles augmentent avec l'âge ; à partir de douze ans, quatre enfants sur cinq estiment qu'ils peuvent prendre part aux discussions chez eux, mais on ne sait pas clairement avec quel degré d'influence. C'est par exemple sur l'aménagement de leur chambre, le choix de leurs habits ou l'utilisation de leur argent de poche qu'ils ont le plus de maîtrise. À l'école, la participation est une réalité pour 39 % des jeunes interrogés, avec peu de variations selon l'âge. La participation est réduite en ce qui concerne les cours et les notes ; elle est relativement bonne sur des aspects plus accessoires de la vie scolaire, comme l'aménagement de la salle de classe et certaines actions (fêtes, sorties, etc.) ne mettant pas en cause

¹⁴ Cf. Conseil de l'Europe, Adopted texts on education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

¹⁵ Reinhard Fatke / Mattias Niklowitz, 2003: "Den Kindern eine Stimme geben". Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Etude réalisée pour le comité suisse de l'Unicef. Zurich, Institut de pédagogie.

l'autorité des enseignants. On est donc tenté de penser que cette participation aurait une fonction de diversion : les jeunes y ont droit surtout lorsqu'elle laisse intacts la hiérarchie et les rapports de pouvoir. Ce qui se confirme quand on passe à la vie publique : seuls 7 % des jeunes interrogés possèdent une expérience de la participation au sein de leur commune. Les enfants et les adolescents n'ont pratiquement aucun rôle notable dans les décisions de la commune, sans parler de l'échelon cantonal et national.

Parlements d'enfants et de jeunes

Même s'il est exact que les jeunes ne sont guère associés à la vie quotidienne politique, il faut insister sur quelques exceptions de taille : la *Fédération suisse des Parlements de Jeunes* (FSPJ) regroupe à l'heure actuelle plus d'une quarantaine de parlements communaux, régionaux et cantonaux d'enfants et de jeunes, rassemblant plus de 1 500 délégués.¹⁶ Ces chiffres varient toutefois énormément : le travail des parlements d'enfants et de jeunes ne s'inscrit pas dans la continuité. Quand un groupe parvient à constituer un parlement à la suite d'une initiative, cela ne veut pas du tout dire que ses membres auront suffisamment de successeurs quelques années plus tard pour reprendre le flambeau, une fois qu'ils seront sortis de l'adolescence. Bien souvent, les parlements disparaissent faute de relève.

Il est donc d'autant plus important pour la pérennisation de la participation citoyenne que la classe politique vienne à la rencontre des enfants et des jeunes. Une idée intéressante serait la constitution d'un parlement virtuel des jeunes à l'échelon national, que propose la motion soumise par la conseillère nationale Evi Allemann (PS) le 11 mars 2004 au Conseil fédéral. Il s'agirait d'offrir aux jeunes une plate-forme d'échange politique. Ce qui veut dire que les jeunes devraient avoir la possibilité de soumettre au Parlement et au Conseil fédéral des motions de jeunes.

Le gouvernement ne voit pourtant pas cette idée d'un très bon œil. La déclaration du Conseil fédéral datée du 12 mai 2004 propose le rejet de la motion, et cela pour diverses raisons. La participation virtuelle risquerait de creuser encore le fossé entre les jeunes politisés et non politisés ; des individus ou des groupes organisés pourraient chercher davantage encore à détourner à leurs fins ces organisations politiques de jeunes ; et on pourrait voir apparaître une concurrence malsaine avec d'autres formes de participation. En ce qui concerne l'idée de motions de jeunes, le Conseil fédéral juge que l'on ne saurait privilégier la consultation d'un groupe social particulier à l'échelon fédéral.

Si la mobilisation politique des enfants et des jeunes suscite ici une crainte indirecte de déstabilisation, la FSPJ estime pour sa part que la création d'un parlement virtuel de jeunes contribuerait à renforcer la démocratie. Mais le fait que cette revitalisation lie la participation à un style de vie marqué par le confort et l'éparpillement ne laisse pas de poser des problèmes : le parlement virtuel de jeunes serait « rapide, n'engageant à rien et accessible à tout moment » ; on pourrait y dire son mot et y participer à des décisions d'un clic de souris, sans engagement durable.¹⁷ Même s'il est exact que cette formule remporterait les suffrages de nombreux jeunes, c'est un modèle de participation suspect du fait qu'il n'est assorti d'aucun droit ou devoir : un engagement politique qui ne coûte aucun effort n'a pas grande valeur.

¹⁶ Pour plus d'informations sur la FSPJ, consulter son site (<http://www.fspj.ch>).

¹⁷ Cf. communiqué de presse sur la motion du 11.3.2004 consultable sur le site www.fspj/material.



La participation à partir de la naissance ?

En Suisse, un grand nombre d'initiatives visent à renforcer la participation parmi les enfants et les adolescents. *Lobby Enfants Suisse* invite par exemple les neuf à quinze ans à s'exprimer au sein d'un conseil d'enfants.¹⁸ Les adultes présents ne sont que des invités, chargés de noter les préoccupations des enfants, de faire fonction de démultiplicateurs et de réagir quand ils ont le pouvoir de prendre des décisions. Ce statut d'invité leur confère un rôle marginal : ce sont les enfants qui sont les experts de leur propre monde et c'est en tant que tels qu'ils doivent être entendus. Si les objectifs du conseil des enfants sont démocratiques, son recrutement ne l'est toutefois pas : la participation ne se fonde pas sur des élections mais sur l'initiative individuelle (il suffit de vouloir et de pouvoir participer). Cela donne un système ouvert, mais dans lequel la participation est en grande partie le fruit du hasard.

L'ordre du jour du conseil est fixé par les enfants présents. Une grande diversité de sujets controversés y figurent, depuis le port du foulard jusqu'aux places d'apprentissage, en passant par la protection de l'environnement. Il a été proposé à la session du 28 février 2004 d'instaurer le droit de vote dès la naissance. Sachant qu'il s'agit d'un des buts déclarés des adultes représentant le Lobby, il n'est pas impensable que ce choix ait été parachuté d'en haut.

Pour le Lobby Enfants, l'élimination de toute barrière d'âge est la conséquence logique du processus de démocratisation.¹⁹ Le droit de vote serait actuellement un privilège de l'âge incompatible avec le principe d'égalité que pose la Déclaration des droits de l'homme. Les enfants seraient des êtres humains dès leur naissance, et il n'y aurait donc aucune raison de leur refuser le droit de vote. Il serait injuste que les adultes décident du sort des jeunes ; et il ne serait pas moins injuste qu'un couple sans enfant possède le même poids politique qu'une famille qui en a. L'argument du manque de maturité ne tiendrait pas car la maturité s'acquerrait à l'usage – et le plus tôt serait le mieux. De plus, les adultes ne sont pas soumis à un test d'intelligence avant de pouvoir voter, et la démence sénile n'entraîne pas la perte des droits civiques.

Ce reproche du manque de maturité politique s'applique d'ailleurs aussi, selon le Lobby, à de nombreux adultes mal informés, qui fondent leurs décisions politiques sur des ouï-dire et des impressions fugitives. Dire qu'un enfant ne peut en fait ni marcher ni parler ne reflète qu'imparfaitement la réalité : il faut accorder aux enfants comme aux adultes le droit de ne pas s'intéresser à la politique. Personne ne peut être contraint à voter. Mais chaque individu doit être considéré comme un sujet politique, qu'il exerce ses droits à huit ans, à dix-huit ans ou à quatre-vingts, voire ne les exerce jamais. L'abstention restera ouverte à tout le monde. Sachant qu'il n'y a pas de critères précis pour fixer une limite d'âge, toute limite d'âge est par principe mauvaise. Chaque enfant doit avoir le droit de s'insérer dans la vie politique à son rythme, et ce rythme ne doit dépendre que de l'intérêt de l'enfant, une fois abandonnée la logique de l'exclusion sur le critère de l'âge. Prétendre que les enfants sont manipulables par les adultes ne vaut guère mieux que de dire que la politique est une affaire bien trop « malpropre » pour eux : ces deux arguments sont maintenant discrédités, après avoir été utilisés dans les campagnes contre le vote des femmes.

L'initiative « Droit de vote dès la naissance » est une provocation rafraîchissante – même s'il reste à voir à quel point elle est réaliste. Elle soulève en tout cas toute une série de questions. Il faut tout

¹⁸ Voir <http://www.kinderlobby.ch>.

¹⁹ Voir <http://www.stimmrechtalter0.ch>.

d'abord rappeler que le principe de l'égalité des droits admet parfaitement des restrictions, du moment qu'elles possèdent une légitimité démocratique. Une seconde objection paraît cependant plus importante : l'extension des droits politiques aux enfants pourrait en fait aller à l'encontre de l'intention de l'initiative et déclencher une démobilisation politique croissante. Le lien entre l'exercice des droits politiques et l'âge adulte crée un faible appel moral à la maturité et au sens des responsabilités. Le parallèle avec le droit de vote des femmes est trompeur dans la mesure où il est scientifiquement prouvé que les enfants sont plus manipulables que les adultes.

Conclusion

L'initiative provocante « Droit de vote dès la naissance » soulève en fin de compte la question de savoir si les appels à la participation citoyenne ne recèlent pas un risque de dévalorisation. À y regarder de plus près, il n'est pas vraiment prouvé que l'extension des droits de codécision se traduit toujours par un renforcement de la démocratie. Aussi vieux jeu que cela puisse paraître, il n'est pas mauvais de souligner à propos de la participation des enfants et des adolescents le lien entre droits et devoirs. En politique, le jeu est toujours « pour de vrai ».



Lutter contre les discriminations pour mieux défendre les droits humains

Gabriela Amarelle

Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique visent à faire prendre conscience de l'existence de valeurs fondamentales communes afin de construire une société plus juste et plus tolérante. Ces objectifs se conjuguent au positif, mais la réalité suisse et européenne est moins réjouissante. Car la discrimination – qu'elle soit consciente ou non – fait partie de notre réalité sociale alors que nous sommes liés au principe « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droit ». L'égalité des chances, ainsi que l'égalité de traitement, constituent encore de nos jours un objectif essentiel de la politique sociale en Suisse et en Europe. Lutter « contre » la discrimination, le racisme, la xénophobie, c'est aussi lutter « pour » un monde meilleur - lucidité comprise.

S'engager concrètement en faveur des droits humains

Les droits humains nous concernent toutes et tous, quotidiennement, ici en Suisse. Mener une vie conforme à la dignité humaine est un droit exigible par chacune et chacun d'entre nous. Les exigences sociales mises en évidence par la nouvelle Constitution expriment sans équivoque les droits fondamentaux qui nous relient. Le principe de l'égalité de traitement, consacré à l'art. 8 sur l'égalité, constitue un socle fondamental pour la défense des droits humains en Suisse. Dans un Etat de droit, il est important que les droits humains soient garantis pour tous et respectés par tous. La démocratie en dépend.

En ce sens, le racisme ne constitue pas qu'une menace pour les victimes. Il menace aussi les valeurs fondamentales de notre société. Selon la définition du Service de lutte contre le racisme, « il y a discrimination raciale lorsque des êtres humains sont privés de certains droits en raison de leurs particularités physiques, de leur origine ethnique, de caractéristiques culturelles, de leur appartenance religieuse, ou qu'ils sont traités de manière injuste ou intolérante, qu'ils sont humiliés, offensés, menacés ou que leur vie et leur intégrité corporelle sont mises en danger ». Par particularités physiques, on entend la couleur de la peau, ainsi que d'autres caractéristiques corporelles visibles. L'origine ethnique indique l'appartenance linguistique et culturelle d'une personne. La langue et le nom font partie des caractéristiques culturelles et l'appartenance religieuse de la confession de foi.

Le meilleur ancrage pour lutter contre la discrimination passe par la défense des droits humains fondamentaux. Mais les seules connaissances théoriques et juridiques ne suffisent cependant pas à effectuer un travail de prévention et de sensibilisation, ainsi que pour apporter une aide efficace au bon moment. Apprendre à identifier et reconnaître les problèmes de discrimination constitue la première étape à franchir.

Des engagements concrets de la Confédération

Favoriser la mise en réseau par le biais du Service de lutte contre le racisme et soutenir financièrement des projets ciblés constituent des réponses concrètes de la Confédération pour agir contre le racisme et promouvoir les droits humains. La mise sur pied du *Fonds de projets contre le racisme et fa-*

veur des droits de l'Homme jusqu'en 2005 vise également à contribuer à l'engagement sur le terrain des associations et des bénévoles, ainsi qu'à développer une nouvelle dynamique dans ces domaines.

L'un des objectifs du *Fonds de projets contre le racisme et en faveur des droits de l'Homme* est de marquer d'une empreinte durable l'engagement de la Confédération dans ces thématiques. De ce fait, la formation est un secteur clé pour assurer l'impact des activités entreprises dans le cadre du Fonds au-delà de son existence.

Agir sur la formation professionnelle

Le monde du travail a besoin de compétences dans les domaines de la lutte contre la discrimination et l'égalité des chances. En effet, on ignore trop souvent qu'au-delà des graves conséquences individuelles, la discrimination a un coût pour les entreprises, pour la formation professionnelle, pour la société dans son ensemble.

Pour répondre aux besoins multiples en matière de lutte contre la discrimination, la formation professionnelle constitue un moyen d'action essentiel. A l'heure de redéfinir le paysage des filières professionnelles, il convient de considérer à sa juste mesure la lutte contre la discrimination en mettant sur pied des modules de formation spécifiques ou en complétant l'offre existante en tenant compte de cette thématique. Quelle que soit la voie choisie, les offres en formation, pour être efficaces, se doivent de répondre aux besoins du terrain et de sensibiliser aux droits humains sans prescrire.

Dans cette perspective, le Service de lutte contre le racisme vient de publier une étude²⁰ qui offre un inventaire et une évaluation de toute l'offre de formation – de base et continue – dispensée aux professionnels des secteurs de l'enseignement, du travail social, des soins infirmiers et de l'administration publique en général. Elle porte sur les trois thématiques suivantes : lutte contre le racisme, prévention des discriminations et promotion de l'intégration culturelle des populations suisses et étrangères. Cet état des lieux couvre l'offre en formation en Suisse romande et au Tessin.

Ce n'est évidemment pas un hasard si pour cette première suisse, l'accent est porté sur les professionnels de la fonction publique. En tant qu'agents de l'Etat, leur rôle est évidemment particulièrement important en matière de prévention des discriminations. Par leur métier, les assistants sociaux, les enseignants, les agents de police ou les infirmiers sont souvent confrontés à des situations difficiles dans lesquelles l'articulation entre le personnel et le professionnel n'est pas toujours évidente. Ces métiers de l'humain méritent une attention soutenue en matière de formation de base et continue. Des mesures de soutien relativement simples s'avèrent nécessaires :

- Consolider les exigences minimales en formation de base
- Aménager l'offre de formation dispensée notamment par les hautes écoles et par les organismes spécialisés dans les thématiques concernées pour en faire bénéficier les employés des secteurs mal pourvus en formations
- Valoriser les compétences linguistiques et interculturelles des employés de provenance étrangère

²⁰ Agents de la fonction publique aux prises avec la diversité culturelle: Quelle formation en matière de prévention des discriminations?, Service de lutte contre le racisme, Berne, 2005. Etude réalisée pour le SLR par Sylvain Fattebert, Marc Rüegger et Sandrine Salerno. Elle peut être commandée gratuitement auprès du Service de lutte contre le racisme.



- Aborder les questions de discrimination dans tous les services, avec tous les collaborateurs et collaboratrices, plutôt qu'en formation continue avec les seules personnes intéressées.

Cet état des lieux esquisse enfin trois profils de formation dans les domaines suivants :

- Formation pour le personnel de guichet
- Animation centrée sur la collaboration des services publics avec les associations de défense d'usagers étrangers
- Formation-intervision de formateurs engagés dans ces problématiques

En identifiant les forces et faiblesses de l'offre de formation dans ces domaines et en proposant des pistes pour agir, cette publication constitue une aide appréciable pour monter des projets dans le domaine de la formation.

Si la lutte contre le racisme et les discriminations ont obtenu un statut de reconnaissance et d'utilité publique, le contexte actuel est également à la stigmatisation des étrangers. L'année 2005, consacrée « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation », doit être utile pour agir concrètement en matière de prévention des discriminations et mettre à profit les leviers d'action qui existent.



Les thèmes et les partenaires de l'éducation à la citoyenneté en Suisse : vers une perception élargie

Christian Fallegger

L'éducation à la citoyenneté traverse en Suisse une phase de mutation. A entendre les encouragements (trop timides encore) du monde politique ou à lire les plans d'étude des écoles, on observe qu'une large frange des milieux scolaires et politiques a pris conscience de la nécessité, à court ou moyen terme, d'ouvrir ce chantier. Dans cette phase de transition et de réorientation, et malgré les obstacles qui se dressent encore sur le chemin d'une perception plus largement partagée de la nécessité de réformes, on observe néanmoins quelques élans réjouissants, annonciateurs de lendemains plus riants. On le doit à un grand nombre de personnes et d'organismes qui s'occupent activement de relancer l'éducation à la citoyenneté et de la revaloriser comme elle le mérite.

Concrètement, on dirait que le débat s'est récemment intensifié entre de grands acteurs, même s'il n'a pas (encore ?) atteint un très large public, et cela surtout dans le sillage de la recherche, mais aussi des activités de divers milieux scolaires et d'efforts déployés par des ONG pour aborder ce thème.

Mais quels rôles jouent ces acteurs ? Quels sont les sujets largement débattus ?

Parlons tout d'abord des recherches publiées sur l'état de l'éducation à la citoyenneté en Suisse. Il convient de signaler particulièrement divers travaux : le diagnostic posé par l'université de Fribourg *Entre pathos et désillusion : la situation de la formation politique en Suisse*, mais aussi d'autres études, en particulier le rapport de la CDIP rédigé par les professeurs Fritz Oser et Roland Reichenbach, ainsi bien sûr que les congrès qui se sont tenus à Lucerne en octobre 2003 (OFES-Conseil de l'Europe) et à Fribourg en septembre 2004 (Université de Fribourg et partenaires).

Le plus précieux apport de ces deux colloques est indéniablement d'avoir fait le point de l'état actuel du débat dans le monde sur les aspects et problèmes de l'éducation à la citoyenneté au fil des divers exposés et ateliers. Il est également utile qu'une telle visibilité ait été donnée par deux fois à l'éducation à la citoyenneté au sens large, englobant aussi la formation informelle et d'autres aspects comme l'apprentissage tout au long de la vie en Suisse. Enfin, le réseau suisse a ainsi gagné en notoriété par un marché de l'information, ne serait-ce qu'en raison de la présence de nombreuses organisations travaillant dans ce domaine, ce qui l'a consolidé. Un inventaire des publications a également révélé la richesse thématique de ce domaine.

Organismes de formation : leur à l'horizon

Les organismes et établissements de formation sont d'importants partenaires de l'éducation à la citoyenneté. Peu d'universités et de hautes écoles spécialisées ont introduit dans leurs programmes la notion d'éducation à la citoyenneté. Elle trouve sa place en histoire, où les priorités sont toutefois différentes et mettent naturellement l'accent sur l'aspect historique proprement dit. On ne trouve pas encore en Suisse de coopération transdisciplinaire avec les services de sciences politiques et de didactique de la politique.

Mais une leur apparaît à l'horizon : une intégration plus poussée de la formation à la citoyenneté dans les programmes se dessine ici ou là. Les hautes écoles pédagogiques de Lucerne et d'Argovie et

de Soleure associent leurs efforts, l'université de Fribourg fait fonction de locomotive. La haute école pédagogique de Zurich a elle aussi lancé des tentatives et des initiatives pour intégrer l'ECD dans ses programmes ; elle va procéder à un inventaire des contenus qui en relèvent dans l'enseignement de l'histoire dispensé dans de nombreuses écoles, dans un but de sensibilisation.

Au niveau des écoles et des divers degrés, on observe même déjà des signes concrets de renouvellement : des programmes intégrant la formation politique sont en préparation, par exemple dans les gymnases de Lucerne, où s'est formé un groupe de travail spécifique (LIPB, *Luzerner Initiative für politische Bildung*). Le système d'action à la base semble lentement porter ses fruits.

Milieus politiques : les promesses de réforme de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas encore tenues

L'engagement des décideurs politiques semble, lui, encore bien timide. Les apparitions sur les podiums s'accompagnent volontiers de déclarations et d'appels en faveur de l'éducation à la citoyenneté, mais rares sont ceux et celles qui s'y impliquent à fond. Depuis l'intervention parlementaire d'Ursula Wyss (PS, BE 2000), peu de signes sont perceptibles dans l'Assemblée fédérale qui dénoteraient une détermination d'aller de l'avant. Les résultats alarmants de l'étude IEA n'y changent rien. Quant aux directeurs cantonaux de l'instruction publique, s'ils ont toujours affirmé l'importance de l'éducation à la citoyenneté, ce sont pourtant d'autres points programmatiques qui ont été retenus comme prioritaires pour la période législative 2004-07.

Le rôle actif et innovant des ONG dans la participation citoyenne

De nombreuses ONG s'occupant de la participation citoyenne des enfants et des adolescents jouent déjà un utile rôle d'encouragement. Certaines ont récemment lancé des initiatives intéressantes.

Le *Lobby Enfants Suisse* arrive en tête des efforts de défense des droits de l'enfant : le droit de vote dès la naissance est un point symbolique important, comme l'a souligné à plusieurs reprises son président, Felix Wettstein, aux congrès de Lucerne et de Fribourg (voir à ce sujet l'article de Carsten Quessel).

Pro Juventute possède déjà une longue tradition en ce qui concerne la participation. À Fribourg comme à Lucerne, elle a présenté la mise en œuvre de son programme « Kinder lernen ihre Rechte kennen » (les enfants découvrent leurs droits). Elle est particulièrement active dans ce domaine dans le canton de Zurich, où elle s'appuie sur des enseignants spécialisés pour organiser dans le primaire des journées de promotion des droits des enfants et des adolescents. Cette campagne cofinancée par le canton de Zurich se poursuit en 2005.

Nouvelles formes d'information sur l'Internet

Deux associations mettent l'accent sur une présence innovante sur l'Internet. L'Association suisse pour les droits de la personne (MERS) réunit sur son site Internet (www.humanrights.ch) un gros volume de ressources de formation et d'idées didactiques sur la formation aux droits humains en langue allemande. Il en va de même pour l'association infoklick.ch. Le projet Menschenland.ch offre aux jeunes – suisses et étrangers – une plate-forme où échanger sur leur expérience et présenter leurs points



de vue personnels pour chercher ensemble des solutions. Il s'agit surtout d'exploiter l'important réservoir d'idées et de créativité dont disposent les jeunes. Une liste organisée sur les droits de l'enfant transforme pour les jeunes une promenade sur l'Internet en une intéressante chasse au savoir et aux principaux mécanismes politiques.

Le large ancrage des parlements de jeunes en Suisse reste un important facteur de continuité dans la participation citoyenne des jeunes. L'activité de la Suisse se manifeste à l'échelon international, mais aussi national avec les sessions annuelles au Palais fédéral, voire dans les parlements cantonaux et locaux. Il faut enfin mentionner à titre d'exemple des initiatives isolées à l'échelle interrégionale : les « Nations unies des étudiants », par exemple, qui se sont présentées au congrès de Lucerne, proposent chaque année des sujets internationaux de débats parlementaires entre diverses écoles secondaires. Les élèves de l'école de Musegg, à Lucerne, organisant eux-mêmes cette rencontre, elle représente une double forme de participation.

Disons enfin que la présence de ces partenaires est prometteuse. Il est évident que les pouvoirs publics doivent maintenant suivre ; 2005, l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation, constitue une occasion idéale.

Adresses Internet des partenaires cités

- www.kinderlobby.ch
- www.humanrights.ch
- www.infoklick.ch
- www.ProJuventute.ch
- www.jugendparlament.ch
- www.vns-pzm.ch



Apprendre et vivre la démocratie en Europe

Marino Ostini

Tel est le slogan qui est utilisé tout au long de l'année 2005 - Année européenne de la citoyenneté par l'éducation - dans les 48 Etats européens signataires de la Convention culturelle du Conseil de l'Europe. C'est un événement politique qui pourrait avoir une importance certaine dans le contexte d'autres événements majeurs, géographiquement placés en Pologne, au centre de la re-naissance d'une Europe démocratique qui n'en finit pas de croître.

Année 2005. En décidant de faire de cette année l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, le Conseil de l'Europe souhaite attirer l'attention sur le rôle capital de l'éducation. Qu'elle soit formelle ou non formelle, initiale ou continue, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation a un rôle majeur pour le développement d'une citoyenneté active, de la qualité de la participation à une société démocratique et pour la promotion de la culture démocratique. C'est avec les travaux réalisés depuis 1997 dans le cadre du projet « Education à la citoyenneté démocratique » (ECD) que les bases ont été créées pour la mise à jour, voire la remise en question, de ce que fut et est encore l'éducation civique. Le moteur principal de ce projet fut l'ouverture des pays d'Europe centrale et orientale à des besoins éducatifs très concrets en matière de formation de leurs futurs citoyens. Ce fut en même temps un exercice très bénéfique pour les « vieilles » démocraties pour repenser la manière dont on formait ses citoyens, pour revoir la manière dont ils vivaient et exerçaient la démocratie. Dès 1997, il y eut aussi progressivement un renouveau des réflexions relatives à l'éducation aux droits de l'homme (EDH), une éducation vue par certains comme tout aussi fondamentale pour l'exercice des responsabilités et des droits citoyens dans un état de droit. Mais en joignant ECD et EDH, il devint clair que la citoyenneté ne pouvait absolument pas se limiter à un concept juridique et politique.

Deux documents majeurs ont mené à la constitution d'une référence politique des travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine : la Déclaration et programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens, adoptés en 1999 par le Comité des ministres à Budapest et la Résolution dite de Cracovie, adoptée en 2000 par la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation. Ces « gestes politiques » ont débouché sur un autre document majeur, la recommandation (2002)¹² du Comité des ministres aux Etats membres, qui fournit des lignes directrices claires pour le développement de contenus et de méthodes en matière d'ECD. Enfin - pour revenir à nos propos initiaux - il est important de comprendre que cette année 2005 de la citoyenneté se place dans le contexte de deux manifestations majeures pour le Conseil de l'Europe : le 50^{ème} anniversaire de la Convention culturelle européenne (décembre 2004-mai 2005) et le 3^{ème} Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe organisé à Varsovie les 16 et 17 mai 2005, à l'invitation des autorités polonaises.

L'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation a été officiellement lancée à Sofia en décembre 2004, sur invitation des autorités bulgares. On y a réaffirmé les objectifs principaux :

Sensibiliser le public à la manière dont l'éducation, tant formelle que non-formelle, peut contribuer à la citoyenneté et à la participation démocratique, favorisant par là même la cohésion sociale, la compréhension interculturelle et le respect de la diversité et des droits de l'homme ;

Renforcer l'engagement des Etats membres à faire de l'ECD/EDH un objectif prioritaire de l'élaboration des politiques éducatives et engager une réforme durable à tous les niveaux du système éducatif ;

Fournir aux Etats membres un cadre et des instruments leur permettant de réfléchir au rôle de l'éducation dans le développement et la promotion de la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme afin de résoudre les problèmes sociétaux concrets et de favoriser l'inclusion sociale ;

Encourager les initiatives et la création de partenariats permettant l'accès à l'information pertinente et le partage des connaissances, cela autant à l'intérieur du Conseil de l'Europe, dans et entre les Etats membres, et avec d'autres acteurs et organismes [internationaux], afin de promouvoir l'ECD et l'EDH et de favoriser la création de réseaux.

Cette Année s'adresse avant tout aux décideurs et aux professionnels de l'éducation, soient-ils dans le formel ou dans le non-formel, dans l'enseignement de base, dans la formation professionnelle, dans l'enseignement supérieur, en éducation des adultes. Il est toutefois important de miser sur l'effet multiplicateur que les initiatives de ces décideurs et professionnels pourront avoir. Tout au long de la Conférence de lancement tenue à Sofia, il a été rappelé que la participation de tout un chacun aux processus de décision ayant cours dans une société démocratique reste la clé de voûte de toute formation citoyenne. Cela s'apprend, cela se vit, pendant toute une vie, dans la famille, à l'école, sur le lieu de travail, dans la communauté.

Le ministre bulgare de l'éducation, M. Igor Damianov, la Secrétaire générale adjointe du Conseil de l'Europe, Mme Maud de Boer-Buquicchio, le professeur invité, Mme Vedrana Spajic-Vrkas, dans sa conférencière inaugurale, le rapporteur général, M. David Kerr, le prof. Krzysztof Ostrowski, président du comité ad-hoc d'experts pour l'Année ont tous tenu à renforcer l'appel aux Etats membres pour que cette année ait des effets au delà de 2005. Il sont essentiellement de trois ordres :

1. Il s'agit d'établir, d'utiliser, d'adapter et de tester des instruments servant de référence pour les décideurs politiques, les formateurs d'enseignants et les établissements éducatifs. Une mallette pédagogique a été produite pour l'Année, encore perfectible et susceptible d'être amplifiée au fur et à mesure que de nouveaux outils auront été complétés. Outre la mallette pédagogique, un site web spécifiquement dédié à l'Année a été créé, répondant aux besoins évolutifs en matière d'information et de documentation.
2. Il s'agit d'élaborer les cadres et les mécanismes d'une future coopération européenne en matière d'apprentissage de la démocratie, pouvant englober l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme et l'éducation à la paix. Entre autres propositions, la Déclaration dite de Wroclaw de décembre 2004 suggère « la création de normes européennes ... et la création d'un pôle d'excellence pour la formation de formateurs ».
3. Il s'agit d'encourager la coopération interinstitutionnelle, les partenariats multidisciplinaires et transversaux et la constitution de réseaux. Parmi les points d'ancrage cités, il y a la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable et le programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies.

La mallette pédagogique ECD présentée à Sofia contient pour l'instant quatre types d'instruments destinés en principe aux décideurs, aux enseignants, aux documentalistes et aux chercheurs. Son ordonnancement reste discutable et, handicap majeur, son contenu est encore largement en anglais. A peine la moitié des documents ont pour l'instant été traduits en français. Quelques-uns sont disponibles en



allemand, mais il reste un grand effort à faire pour qu'ils soient disponibles dans toutes les langues nationales. Surtout si l'on veut atteindre rapidement les objectifs fixés : sensibiliser le grand public à l'ECD, faire connaître les politiques nationales et régionales existantes, stimuler les discussions autour d'actions novatrices, renforcer les capacités à tous les niveaux et dans tous les secteurs des systèmes éducatifs.

La mallette pédagogique, dans sa présentation actuelle, contient :

- une liste de questions-clés à l'intention des décideurs
- l'étude pan-européenne sur les politiques nationales en ECD
- l'étude pan-européenne sur la participation à l'école
- un glossaire des termes-clés de l'ECD
- une analyse de la participation citoyenne inspirée de l'étude de l'IEA
- une étude sur la gouvernance démocratique dans l'enseignement supérieur
- des lignes directrices pour la formation des formateurs à l'ECD et à l'EDH
- le manuel COMPASS pour l'EDH
- le module de formation « T-kits » à l'intention de la jeunesse européenne
- la Charte européenne pour une école démocratique sans violence
- un module pour le développement de l'assurance-qualité de l'ECD à l'école

Il s'agit, pour les pays membres, de faire un choix stratégique sur l'utilisation de son contenu, vu les contraintes de temps, de ressources et de la vitesse à laquelle ces outils seront disponibles dans les langues nationales. Vu du point de vue de la Suisse, il est souhaitable d'utiliser, dans un premier temps, les outils disponibles aussi en français et en allemand et de faire des choix pour la traduction d'un nombre restreint de textes à utiliser pendant l'Année. Il s'agira ensuite de planifier systématiquement l'utilisation des autres outils dès 2006, sur le principe de la consolidation durable d'actions éducatives aussi bien dans le domaine scolaire que dans celui du secteur de la jeunesse, de l'éducation des adultes, de l'enseignement supérieur.

Les participants réunis à Sofia pour le lancement de l'Année ont suggéré que le Communiqué final et le Plan d'Action soient soumis au Comité des ministres du Conseil de l'Europe, lui demandant de les transmettre à toutes les instances concernées de l'Organisation, telles que l'Assemblée parlementaire, le Congrès des Pouvoirs Locaux et Régionaux, la Banque de développement du Conseil de l'Europe, ainsi qu'aux Comités Directeurs concernés. Au delà du Conseil de l'Europe, il faut noter que cet appel s'adresse également indirectement aux Organisations intergouvernementales et non-gouvernementales représentées à Sofia :

Commission européenne, UNESCO, OSCE, Comité international de la Croix Rouge, UNMIK, British Council, Goethe Institut, Kultur Kontakt Austria, Open Society Institute, CIDREE, European Schoolnet, European Youth Forum, ESIB, entre autres. L'UNICEF, l'OCDE et l'EAEA (European Association for Education of Adults), bien que non représentées à la conférence de lancement, ont déjà fait des propositions concrètes pour relier certaines de leurs initiatives à l'Année.

Au niveau des Etats membres, le réseau des coordinateurs nationaux a envisagé trois grandes phases pour l'Année :

- manifestations de lancement de l'Année au printemps 2005
- activités de sensibilisation et de développement, surtout entre avril et août 2005
- utilisation en tout ou en partie de la mallette pédagogique, dès que les outils seront utilisables dans les langues nationales.

Il sera de la responsabilité conjointe du Conseil de l'Europe, des Etats membres et des organisations intergouvernementales et non-gouvernementales ayant concrètement apporté leur soutien à l'Année de transformer cette dernière en une entreprise durable. Au delà des activités spécifiques promues durant l'Année, c'est en dernière instance au Comité directeur de l'éducation de proposer, à l'automne 2005 déjà, les grandes lignes d'un nouveau programme à moyen terme 2006-2009 pour l'ensemble des activités éducatives du Conseil de l'Europe. Pour sa part, en juin 2006 le Comité ad hoc d'experts pour l'Année (CAHCIT) aura à livrer son évaluation sur les résultats obtenus avec l'Année. En clair, au plus tard à l'automne 2006 les instances concernées du Conseil de l'Europe auront accepté un nouveau programme ECD/HDH qui aura également tenu compte des recommandations émises lors du 3^{ème} Sommet des Chef d'Etat et de gouvernement réunis à Varsovie en mai 2005.

Quoi qu'il en soit, il sera toujours bon de se rappeler qu'aucune démocratie ne saurait fonctionner sans citoyens informés, actifs et responsables.

