

# L'enfant, citoyen à l'école

Jacqueline Costa-Lascoux

---

*Les pays européens sont devenus des sociétés multiculturelles. La question est alors celle de la transmission et de la pratique de valeurs communes. Les conflits de cultures sont aussi des conflits de normes et de lois. L'apprentissage des droits de l'Homme à l'école est, en ce sens, une expérience très positive. Les cours d'éducation civique, en France, montrent que les concepts et l'argumentation juridiques sont bien acceptés par les élèves ; ils sont l'occasion de discuter librement de discriminations, d'égalité et de justice ; ils sont également un moyen de réformer la pédagogie et l'école.*

---

## RÉVOLTES ET CONFLITS DE CULTURES

Les émeutes de Los Angeles, comme celles de Brixton, de Bruxelles ou de Vaux-en-Velin, soulignent la violence des conflits de cultures, lorsque ceux-ci se greffent sur la marginalisation économique et sociale. Ces brusques flambées de révolte ne sont pas des revendications, encore moins des grèves ou des mouvements organisés comme ceux qui illustrèrent l'histoire ouvrière, le féminisme ou les luttes pour les indépendances. Elles sont, sous une forme paroxystique, l'expression de l'intolérance, d'une situation jugée opprimente et qui explose au moindre différend. Elles concernent principalement une classe d'âge, les 10-18 ans, encore sur les bancs de l'école ou à la sortie du système scolaire (1).

En des termes souvent désabusés, nombre d'enseignants et de travailleurs sociaux des

« quartiers défavorisés », ou des « zones d'éducation prioritaire », en France, témoignent d'incidents quotidiens. Le problème n'est pas celui des jeunes « étrangers ». Ce sont majoritairement de jeunes nationaux, nés dans la ville, qui sont aux premières lignes. De même, l'explication dépasse les conditions de vie. Si l'exiguïté des logements et le chômage des parents entraînent certaines privations et des difficultés matérielles évidentes, leur situation est loin d'être aussi dramatique que celle des années 30 ou de la guerre. Les adolescents, que les médias ou les politiques ont qualifié de « casseurs », expriment autre chose, une « mal-vie » ressentie comme une humiliation, qui n'est pas circonstancielle.

Dans la majorité des démocraties occidentales, des lieux rupture apparaissent. Le tissu social se délite sous la pression des inégalités ; des minorités discriminées se forment ; les intolérances religieuses, ethniques ou raciales se durcissent —

les anglo-saxons parlent de « minorités visibles ». Tout se passe comme si un Nord-Sud, un « échange inégal », s'instaurait à l'intérieur même des sociétés développées. *« Qu'ils aient ou non la nationalité française, cela ne joue plus »,* remarquait une enseignante de collège à Argenteuil. *« On est comme des enseignants "sans frontières" ou dans la coopération, des "enseignants du monde", qui tentent de répondre dans l'urgence. La violence, le machisme, la racisme, le sectarisme religieux sont trop lourds à porter, aujourd'hui, pour une jeune enseignante amoureuse de Voltaire ou de Baudelaire. On baisse les bras, on se réfugie dans la maladie ou on part ailleurs. En réalité, je fais de l'alphabétisation, du gardiennage, du maintien de l'ordre... Je ne vais pas tenir longtemps dans ce métier que j'avais, pourtant, choisi ».* En écho, *« les parents font le même constat : ils ne tiennent plus leurs enfants ; les pères ont perdu leur prestige ou sont absents... On parle d'éducation, mais laquelle ? Et si c'était notre culture qui était en train de craquer, la foi perdue en la démocratie que des jeunes des milieux marginalisés exprimeraient avec violence ! »*

Les expériences pédagogiques réussies et la promotion sociale par l'école d'un nombre non négligeable de jeunes existent et il conviendrait de les faire connaître, de les encourager. Toutefois, on ne peut nier un phénomène socio-culturel, qui contribue largement à la crise actuelle du système éducatif et qui s'observe, à des degrés divers, dans tous les pays confrontés à un « melting pot » culturel. Les pays d'immigration, notamment, sont des sociétés particulièrement dynamiques, mais il ne faut pas en attendre une douceur de vivre consensuelle. Elles sont porteuses de changements, traversées de contradictions qui subvertissent le besoin croissant de sécurité.

Dans la majorité des établissements scolaires, plus particulièrement dans les grandes villes, des jeunes d'origines diverses se côtoient. La condition juridique des deuxièmes générations est symptomatique de ce kaléidoscope. Certains cumulent plusieurs nationalités, d'autres ne savent pas au juste laquelle ils possèdent. A leur tour, les institutions les identifient au gré des déclarations ou au vu d'un document produit par un parent. Ainsi, les jeunes « Beurs » sont français... et parfois inscrits sous la nationalité algérienne de leurs parents, sur la foi de leurs dires ou parce que l'on continue à les désigner comme tels. De toute

façon, ils ont la double nationalité. Or, comment exprimer son identité, exercer ses droits et accomplir ses obligations (des droits politiques aux obligations militaires), quand la détermination même du statut national reste confuse ou ambivalente ?

Nombre de jeunes dénoncent le racisme là où la machine administrative bloque, simplement parce que les données d'identification des personnes ne satisfont pas aux catégories du droit de la société de résidence. A cela, s'ajoute l'ignorance de la loi et des réglementations administratives, le décalage entre la lettre des textes et les « pratiques de guichet ». Enfin, au-delà de cette donnée sociologique générale, les jeunes de la deuxième génération intériorisent rarement les conditions imposées par le droit comme une échelle de valeurs ; celles-ci leur apparaissent arbitraires, des « tracasseries » éloignées de leurs préoccupations. Le rejet de la loi s'accroît lorsque la norme sous-jacente heurte une conception différente de l'identité personnelle ou des relations familiales. Le pluralisme devient alors conflits de normes et de lois. Les codes se brouillent. Les plus malins se livrent à une manipulation au gré de leurs intérêts ; les plus démunis subissent l'incertitude et l'anomie générale.

## L'ÉCOLE CONFRONTÉE AU PLURALISME

Au moment où l'école devient un lieu d'apprentissage des droits de l'Homme et des valeurs fondamentales à travers l'éducation civique, où elle s'ouvre à l'interculturel, chacun se prend à douter de la force intégratrice des règles, de la cohérence de la notion de citoyen, de la définition du sujet de droit. Deux tensions contraires se combinent pour distendre le lien social. D'un côté, la construction d'un espace européen, qui oblige à penser en termes d'harmonisation, d'accords ou de conventions internationales, d'Union européenne, pour dépasser les frontières des particularismes. De l'autre, les conceptions de la nationalité/citoyenneté et le fonctionnement des institutions diffèrent considérablement d'un pays à l'autre ; des crispations nationales ressurgissent. Faut-il souligner la difficulté d'une approche comparative entre des systèmes éducatifs aussi divers que contradictoires ? Les disparités ne sont pas

de pure forme ; elles touchent fondamentalement au partage entre le public et le privé, à l'opposition entre enseignements confessionnels et laïcité (2).

L'élargissement de l'espace européen, la fréquence des échanges et des communications, la volonté de créer une Union communautaire se heurtent, en sens inverse, à des localisations accentuées, à des chauvinismes régionaux, à des revendications minoritaires, qui favorisent les replis et les dissensions. Les sociétés européennes n'ont, certes, jamais été homogènes ni consensuelles, mais l'histoire avait progressivement construit des États-nation, dont les systèmes de régulation, fondés sur la référence à la démocratie et aux droits de l'Homme, semblaient avoir atteint un relatif équilibre. L'école était devenue le moyen privilégié de la formation à cet idéal ; elle est, aujourd'hui, la première suspectée d'aggraver les écarts.

Depuis le milieu des années quatre-vingts, l'accroissement des inégalités sociales, la montée des intolérances, l'apparition d'une « nouvelle pauvreté » au sein des sociétés développées ont entamé la croyance en la vertu des Institutions. Tous les États européens prônent, désormais, des « politiques d'« intégration » contre l'exclusion sociale et l'éclatement en minorités séparées, en conférant la responsabilité initiale au système éducatif (3).

Lorsque l'école se heurtait à des conflits de classes ou à des phénomènes de cultures régionales ou rurales, dans une société en voie d'industrialisation et d'urbanisation, la foi en la mission de l'école restait entière. Le jacobinisme français, réducteur des disparités, se donnait parfois bonne conscience, jusqu'à confondre égalité des chances et vertu égalisatrice de l'enseignement. Cependant, la disparition progressive de l'analphabétisme et l'indéniable progrès social qui en résultèrent encourageaient cette vision positive qui a favorisé la démocratisation des systèmes éducatifs. Il est trop simple de juger l'école de la République à l'aune des déceptions présentes.

Aujourd'hui, les discours se font pessimistes mêlant l'appréciation du « niveau » ou de l'« échec » scolaires aux craintes d'un éclatement du système. La question des valeurs fondatrices, celles de l'éthique et celles du civisme, est ainsi passée au premier plan des préoccupations des pouvoirs publics. Le renouveau de l'éducation civique en est l'exemple topique, autant par

l'enthousiasme initial de ses défenseurs (4)... que par le découragement qui suivit les réformes, faute de moyens conséquents et d'une volonté constante des pouvoirs publics d'en généraliser l'enseignement.

## LE RENOUVEAU DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

En France, l'essor de l'éducation civique date du milieu des années quatre-vingts, période où les politiques publiques relatives à l'intégration vont, elles aussi, connaître un développement décisif.

En 1984, le Ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, décide de rénover les collèges en instituant plus de concertation dans l'école. La démocratisation vise la vie dans l'établissement et la diffusion du savoir au plus grand nombre. Parallèlement, l'éducation civique, fort peu enseignée alors, malgré une longue tradition remontant à Condorcet et à Jules Ferry, fait l'objet d'une rénovation.

*Un premier train de mesures sera pris avec les instructions de 1985, et la loi d'orientation (n° 89-486) du 10 juillet 1989 sur l'Éducation nationale, avec le rapport annexe sur « Les missions et les objectifs fixés par la Nation et sur l'école au service des élèves et des étudiants », consacrerà l'éducation civique dans le cursus scolaire : « On naît, on devient un citoyen éclairé [...]. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation [...], d'exercer sa citoyenneté ». Savoirs, apprentissages et valeurs constituent les trois piliers de l'éducation civique.*

A peine un mois plus tard, la loi (n° 89-548) du 2 août 1989, dite *loi Joxe*, relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France, fera référence dans son article 2 à « l'instruction civique ». En voulant rendre hommage à la discipline, hommage d'autant plus remarquable qu'il se situait dans un texte hors du secteur de l'éducation, le législateur se trompait d'expression, reprenant le vocable périmé d'« instruction ». Le lapsus était révélateur des attitudes ambiguës des pouvoirs publics sur l'enseignement du civisme à l'école.

La politique d'éducation prônant l'enseignement des droits de l'homme et des valeurs républicaines eut sa reconnaissance académique : dès le

4 août 1989, deux jours après la *loi Joxe*, une note de service fut publiée sur la prise en compte de l'éducation civique pour l'attribution du diplôme national du brevet des collèges. Désormais, des sujets d'examen pouvaient porter sur la matière et plusieurs académies inscriront des questions du programme d'éducation civique à l'épreuve du brevet, en 1990 et 1991. Cette légitimation dans le cursus de l'élève n'est, cependant, pas allée jusqu'à instituer un CAPES ou une agrégation dans la matière. L'avènement de l'éducation à la citoyenneté n'a pas bénéficié du même appui que l'enseignement de l'économie et des sciences sociales, devenue une discipline à part entière.

### FORCES ET FAIBLESSES D'UN ENSEIGNEMENT TRANSDISCIPLINAIRE

Les cours d'éducation civique, lorsqu'ils ne furent pas imposés au plus jeune enseignant ou au dernier arrivé comme une surcharge de service, révélèrent la vertu de l'apprentissage de la citoyenneté, dès l'école élémentaire. Au début de l'expérience, pourtant, beaucoup semblaient ne pas y croire. Certains évoquèrent avec ironie le souvenir de l'instruction civique de leur enfance et les chefs d'établissement craignaient les réactions des parents d'élèves. L'éducation civique serait-elle un embrigadement ? Quelques intellectuels allèrent jusqu'à critiquer cet « élitisme républicain », qui masquerait un nouveau mode de sélection — par la connaissance du droit et des institutions — et une sorte d'impérialisme ethnocentrique au mépris des différences culturelles.

Les uns et les autres se trouvèrent très vite démentis dans les faits : l'éducation civique affirma son originalité didactique ; les enseignants y découvrirent, certes, un surcroît de travail, mais aussi un outil remarquable d'innovation pédagogique ; les élèves exprimèrent leur intérêt pour un enseignement qui, là où l'expérience fut menée dans sa logique pluridisciplinaire, changea la vie même de l'établissement. En moins de cinq ans, le pari était gagné, notamment avec l'adhésion des jeunes « issus de l'immigration », qui y trouvèrent une liberté de parole : « *On peut discuter de ce qu'on vit tous les jours, dira un jeune marocain, de l'injustice, du racisme... et on apprend nos droits. Maintenant, l'histoire m'intéresse : c'est comme un film, il faut avoir vu le début* ».

La confrontation des manuels d'éducation civique, l'analyse des projets d'action éducative sur les thèmes abordés dans cet enseignement, les expériences pédagogiques sur les droits de l'Homme, les enquêtes auprès d'enseignants et les entretiens avec des élèves font apparaître quelques grandes tendances (5). L'avènement du droit à l'école et l'enseignement des « valeurs de la démocratie », loin de fermer la communication avec les élèves, libère la relation pédagogique, débride des didactiques trop incitatives et programmées. Le lien entre celui qui détient le savoir et l'élève se fait moins unilatéral. Un dialogue s'instaure, une argumentation se construit sur des thèmes qui font appel à une connaissance transdisciplinaire et à une réflexion que les élèves approfondiront, plus tard, au cours de philosophie, pour leur propre appréhension des valeurs. La continuité sémantique entre l'analyse historique et l'étude critique de l'actualité se révèle, au-delà de l'événementiel. L'éducation civique encourage le libre examen.

### L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ

La recherche dirigée par François Audigier à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) sur l'éducation aux droits de l'homme a souligné les perspectives nouvelles de cet enseignement : « *Eduquer aux droits de l'homme, c'est, à la fois, mettre les élèves en situation de construire les connaissances sur les droits de l'Homme et les inviter à adopter des « règles de vie et de vouloir » conformes à ce qui fonde ces droits. Ces deux dimensions sont indissociables ; que seraient les connaissances sur les droits de l'Homme si elles n'avaient pour finalité d'inspirer des pratiques ? Les unes prennent sens par rapport aux autres et inversement ; mais elles ne représentent pas deux faces interchangeable d'un même projet. Si d'une part, la transmission d'un corpus de connaissances, clairement situé et reconnu comme fondamental dans nos sociétés et, d'autre part, la dimension éducation font partie des finalités, constamment réaffirmées, du système éducatif français, l'éducation aux droits de l'homme pose un problème particulier ; adhérer aux droits de l'homme est le fruit d'une libre décision* ».

L'éducation civique, cependant, recouvre un champ plus large que l'éducation aux droits de

l'Homme. Elle apporte une réflexion sur le civisme, elle enseigne la vie des institutions, elle s'appuie sur les piliers du droit d'un système national tout en ouvrant sur les rapports Nord-Sud et sur un monde de la tolérance. Du milieu immédiat de vie, l'école et la commune, à la réflexion sur l'« écolo-gie monde », l'élève est invité à situer son expérience personnelle. Il y apprend la relativité et, sans que cela soit incompatible, la responsabilité. « *Ce que j'ai aimé au cours d'éducation civique, c'est de se sentir solidaire des autres, d'être moins violent avec les autres. On a travaillé avec le professeur de français, avec le professeur de biologie et avec le professeur d'histoire sur le racisme et sur l'égalité. J'ai jamais autant lu, jamais autant cherché des documents avec des copains. Et, à la fin, on a fait une pièce de théâtre, qu'on a pris en vidéo, c'était super !* ». De tels témoignages d'élèves sont fréquents (6). On peut alors s'interroger sur la raison du faible écho de ces expériences dans l'Éducation nationale, dans les médias et la classe politique, comme si tout ce qui allait dans le sens d'une utopie positive dérangeait les mentalités et les habitudes.

Avec l'éducation civique, la référence à la loi et aux institutions acquiert une connotation normative. L'impératif législatif se veut dissuasif et instigateur ; il introduit des valeurs, des règles et des sanctions appliquées à des comportements précis. Or, en fait, cette rigueur plait aux élèves ; ils apprennent une « gymnastique intellectuelle » tout en relativisant la « justice des hommes » dans le temps et dans l'espace. Ils apprennent que la loi peut être rigoureuse... et révisable. L'histoire des institutions, lorsqu'elle est rapportée, par exemple, à l'évolution du statut de la femme, aux droits des enfants, à la condition des « minorités religieuses », à l'asile politique, au développement de la législation du travail ou à la protection de l'environnement fournit autant de thèmes de réflexion sur la liberté et sur l'égalité, plus encore sur la justice. Tous les enseignants de collège attestent ce goût prononcé des élèves à discuter de la justice et de l'équité. L'éducation civique devient alors un enseignement des libertés fondamentales.

Un collectif de professeurs d'un collège parisien, dans une zone d'éducation prioritaire, racontent la passion des élèves pour l'organisation judiciaire à partir de la visite d'un tribunal et leur intérêt pour les libertés de la défense après avoir assisté à un procès d'Assises. La coopération

entre le collège et la magistrature révéla une attention réciproque, qui changea la vision des élèves sur la délinquance et sur la justice. Cela permit, ensuite, d'aborder des textes littéraires ou historiques, des œuvres cinématographiques, avec un autre regard.

L'usage de définitions précises, le discours discursif et le raisonnement par analogie, les méthodes d'interprétation jurisprudentielle font de la pédagogie par le droit un remarquable outil de formation. L'éducation civique n'est plus cette « instruction civique », sorte de « catéchisme laïc », qui fut si souvent brocardé. Elle se veut un apprentissage de la citoyenneté par l'enseignement des droits dans une société démocratique. En cela, les professeurs d'histoire sont particulièrement bien armés pour travailler sur documents, réfléchir à la chronologie des événements et des institutions, faire revivre la mémoire des peuples.

Lorsque les ouvrages d'éducation civique - huit éditeurs français ont publié des ouvrages consacrés à cette matière pour les classes du primaire et du collège - traitent de la décentralisation, de la loi contre les discriminations, du droit de l'environnement ou des libertés publiques, en utilisant les diverses sources du droit, ils présentent des cas pratiques, proposent des exercices sur documents ou des interrogations obligeant l'élève à une argumentation sur la norme et ses applications. Le droit, pourtant, n'a-t-il pas alors tendance à renforcer une technicité et un ésotérisme de la langue, qui iraient à l'encontre de ce que l'éducation civique prétend atteindre : la capacité à se forger un jugement individuel ?

## ÉTHIQUE ET INITIATION AU DROIT ?

« Pour éviter la morale, avoue un professeur, on se rabat sur le droit ». Or, les deux ne sont pas incompatibles, mais ils obligent à surmonter plusieurs difficultés. L'initiation au droit, que suppose l'éducation civique, rebute plus d'un enseignant. Le manque de formation, la crainte de ne pas en maîtriser les outils conceptuels, le caractère apparemment rébarbatif de la langue et de la rhétorique des juristes ont, de prime abord, dressé des obstacles jugés parfois insurmontables ou du moins nécessitant beaucoup d'énergie et de temps. Les « volontaires » de l'éducation civique ont, pourtant, vite appris à s'en saisir. Les droits de l'Homme, notamment, et les prérogatives atta-

chées aux libertés fondamentales fournissent aux élèves des thèmes inépuisables de réflexion et un entraînement à la dialectique.

Des élèves qui ne prenaient pas la parole, se découvrent de bons avocats. Plusieurs enseignants, témoignent notamment de l'éveil de jeunes « immigrés » au cours d'éducation civique : « *Eux qui se sentent si souvent hors de la classe lorsqu'il s'agit de disciplines académiques, révèlent un goût et un art de l'argumentation exceptionnels en éducation civique. Leur implication sur les grands thèmes de société ou sur des questions de philosophie politique récompense tous les efforts entrepris* » (enseignant de collège à Saint-Denis).

En revanche, les chapitres consacrés aux institutions locales ou régionales, sont considérés comme trop ardu. Les droits de la personne « parlent » aux élèves, alors que la « machine bureaucratique » semble décourager, si ce n'est lorsqu'on organise une visite des administrations avec un contact avec les personnes qui y travaillent. Sur ces questions techniques, « *le risque est de faire du droit à la façon dont Monsieur Jourdain faisait de la prose ou de confondre les trasseries administratives avec l'impératif catégorique* », avouera un professeur de lettres d'un collège parisien. La tentation est autant d'être naïvement juriste qu'idéologue. Du moins croyait-on à ces dérives éventuelles de l'éducation civique, en 1985. Les enquêtes auprès des enseignants montrent qu'il n'en est rien. Outre l'aspect expérimental et volontaire que garde cet enseignement, actuellement, l'hétérogénéité du public scolaire oblige à une formidable rénovation de la pédagogie. La pluralité culturelle pousse à un travail d'explicitation pour aider à percevoir, comprendre et surmonter les différences. L'éducation civique, dans les faits, prouve que l'examen lucide des disparités culturelles est le plus sûr moyen de résoudre, sans violence, les contradictions et les conflits.

## LE DÉPASSEMENT DES DIFFÉRENCES

L'éducation civique touche inévitablement à quelques grands concepts philosophiques, qui forment autant d'interrogation sur l'identité, la liberté, la justice... mais aussi, en négatif, sur

l'intolérance et la discrimination. La notion de personne est au cœur du concept d'identité. Mais quelle identité ? L'identité individuelle ou bien les multiples identités collectives qui sont revendiquées sous les oriflammes de la nationalité, de l'ethnie, du peuple, ou sous une bannière religieuse ? Les différences de cultures et de valeurs s'expriment dès l'école ; encore faut-il les expliciter.

Dans les milieux défavorisés, des jeunes, en nombre croissant, se définissent par une origine, une appartenance, un lieu, des adjectifs ethniques ou religieux, employés en substantifs, autant de systèmes de références englobants qui étouffent le libre arbitre ; ces identités sont affichées comme des signes de rébellion contre les représentants de l'autorité. Les élèves se nomment en s'objectivant, par le nom de leur quartier ou de leur origine, voire par un sobriquet — tels les Zoulous, les Beurs et les Beurettes —, pour tourner les propos racistes en dérision. Cet « étiquetage » va à l'encontre des progrès de la liberté individuelle, à contre-courant de l'autonomie de la volonté ; il s'inscrit à rebours des valeurs prônées par les jeunes des milieux favorisés, par les enseignants eux-mêmes, dans le projet d'une *Europe des citoyens*. En revendiquant le « stigmate » de leur exclusion, certains jeunes finissent par exister par cette seule marque extérieure, par une visibilité sociale dépréciée. L'éducation au civisme tend à rompre cette logique de la victimisation imposée, puis revendiquée.

L'éducation civique participe, par ses objectifs et ses méthodes, à une démarche démocratique. L'apprentissage du civisme dans une société pluraliste passe par la diversité des messages, la pluralité des sources... et par la maîtrise d'un matériel lui-même composite : de l'étude d'un article de loi à un extrait de jurisprudence, d'un texte littéraire à une analyse de presse, de l'écrit à la vidéo. L'éducation civique, par essence transdisciplinaire, permet d'ordonner cette diversité pour dégager les principes fondamentaux d'une éthique sociale et individuelle.

Mais, il ne faut pas trop miser sur la belle architecture de la loi, sur l'illusion d'un ordonnancement qui formerait le ciment des valeurs communes. Le droit lui-même se fissure, sous la pression d'une accumulation de textes disparates et la lourdeur des institutions, sous la poussée des forces contraires d'une internormativité mal maîtrisée. La crise de l'école et la crise de la loi se

conjuguent dans une situation de pluralisme conflictuel.

La mosaïque des cultures, la constitution de *minorités marginalisées* et les stratégies identitaires (7) ébranlent l'institution scolaire autant que l'édifice de la loi. Réfléchir à la fonction de l'éducation civique pour un public scolaire hétérogène revient à tenter de démêler les enjeux divers qui interviennent dans la transmission des valeurs et des savoirs. La volonté de forger des normes communes contre l'éclatement de nos sociétés et contre une disparité conflictuelle des mœurs, fait du civisme un instrument de solidarité. Il relativise les appartenances et essentialise la liberté de chacun dans un ensemble disparate sans cesse à reconstruire.

Tandis que la pédagogie cherche un minimum de sens partagé, qui organise l'« enseignement pour tous » et favorise l'« égalité des chances », des processus de segmentation des sociétés développées en sociétés « duales » sont à l'œuvre. Il se produit une diglossie tant normative que linguistique. Les cours d'éducation civique abordent, au-delà de l'apparence des mots, la « crise d'identité » de jeunes en voie de marginalisation. Les contresens, malentendus ou subversions de sens sont nombreux... à l'image du verlan, des tags et autres codes en marge de l'école. L'apprentissage de la citoyenneté libère une autre expression, plus créatrice et plus participative.

### L'AVÈNEMENT D'UNE AUTRE CITOYENNETÉ ?

La socialisation des jeunes ne peut emprunter le chemin balisé d'un processus linéaire. Si, dans la majorité des États européens (8), l'éducation aux droits de l'Homme, le droit dans l'éducation (**Law in education**), le civisme et l'éthique motivent des réformes de l'enseignement, les solutions adoptées dans chaque pays traduisent une extrême disparité.

La dérive de l'enseignement, au Royaume-Uni, vers une école marquée par les minorités ethniques, véritable émiettement de la formation en une pluralité de modèles différentiels, est patente : comment en est-on ainsi arrivé à des écoles pakistanaises ou bangladeshies, dans lesquelles les filles sont séparées des garçons, écartées de certains enseignements, des filles pour lesquelles on négocie des heures particulières

d'ouverture des piscines afin qu'elles puissent se baigner habillées dans une eau « non souillée » et surveillées par des femmes ? L'ethnisation des relations sociales, en Grande-Bretagne, conduit à une fragmentation du système d'enseignement et à sa dépréciation — par ailleurs accentuée par une restriction drastique des crédits. La Commission pour l'égalité raciale en vient à proclamer que les réussites scolaires doivent refléter, proportionnellement, la composition ethnique ou raciale de l'environnement de l'école.

Dans le même temps, les Pays-Bas concluent officiellement au relatif échec de leur politique d'« émancipation des minorités », et l'Allemagne, prise dans l'aventure de la réunification, tente de trouver une base commune et partagée à une conception du civisme et de la démocratie. Les systèmes se télescopent dans un espace européen si difficile à unifier. La réflexion sur l'éducation aux droits de l'Homme et sur l'éducation civique devient alors la seule base commune à la lutte contre les intolérances et les discriminations.

### EN GUISE DE CONCLUSION

La question posée par l'éducation civique est fondamentale : la démocratie peut-elle se contenter d'une égalité formelle en espérant qu'elle entre progressivement dans les mœurs et les pratiques ? L'urgence des revendications d'égalité réelle dans des sociétés clivées en de nouvelles strates sociales oblige à penser les droits des élèves en termes de citoyenneté et la transmission des savoirs en terme d'apprentissage de la liberté de pensée. Cela conduit à faire des choix normatifs. L'école, sous prétexte du respect des différences ne saurait accepter des cultures discriminatoires et intolérantes. Le sexisme, le sectarisme religieux, le racisme, qui tentent de se justifier par la tradition culturelle, apparaissent à la lumière de l'éducation civique pour ce qu'ils sont : des anachronismes incompatibles avec la philosophie des droits de l'Homme (9).

L'embarras généré par une interrogation aussi essentielle pour l'avenir des sociétés démocratiques explique, en grande partie, la timidité des pouvoirs publics lorsqu'il s'agit de promouvoir l'éducation civique à l'école. Pourtant, c'est bien des libertés fondamentales dont il est question, lorsque des élèves refusent d'étudier Voltaire

parce qu'auteur « blasphématoire » assimilé à Salman Rushdie, agressent une enseignante parce que femme, ou finissent pas avouer qu'acheter un journal « *c'est la honte ! On est pas des intellectos !* ». A avoir accepté toutes les expressions culturelles comme équivalentes, et, dans le même temps, à prôner la rentabilité économique du

savoir, on s'expose à une perte de sens... et de crédibilité. La réussite de l'éducation civique, lorsque des enseignants ont cru en sa vertu pédagogique, montre, pourtant, que l'apprentissage de la citoyenneté est le plus sûr moyen d'éclairer les intelligences et de ratisser le bien social sur la trame des libertés.

## NOTES

- (1) Pour la France, cf. notamment les travaux de François DUBET : **La galère. Jeunes en survie**, Paris, Fayard, 1987 ; « Jeunes et marginalités », **Regards sur l'actualité**, n° 172, juillet 1991, pp. 3-9. De façon comparative, cf. **Violence et résolution des conflits à l'école**, par Jamie Walker, Conseil quaker pour les affaires européennes. Conseil de l'Europe, juillet 1989, DECS/EGT (89) 24. Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1990.
- (2) Cf. J.M. LECLERCQ et C. RAULT, **Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire ?**, Paris, La Documentation Française, 1989, Notes et études documentaires, n° 4899. Citons également la publication par **les Cahiers de l'Union rationaliste** de monographies par pays de plusieurs systèmes éducatifs, pendant l'année 1991.
- (3) Cf. **Projet « Réussir l'intégration »**, n° 227, automne 1991 ; Dossier : intégration **Pouvoirs locaux**, n° 10, 1991 ; **Intégration et exclusion dans la société française contemporaine**. Gilles FERREOL (éd.), Presses Universitaires de Lille, Mutations/sociologie, 1992, 454 p., et notamment « Jeunes et banlieues » par C. BACHMANN, « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire », par B. CHARLOT ; Jacqueline COSTA-LASCOUX, **De l'immigré au citoyen**, Paris, La Documentation française, 1990, 160 p.
- (4) Cf. **Éducation civique et philosophie politique**, Ouvrage collectif, A. COLIN, 1992, 256 p.
- (5) Jacqueline COSTA-LASCOUX, « Le droit à l'école. L'expérience de l'éducation civique », **Droit et société**, n° 19, 1991, pp. 223-241 ; « Liberté, égalité et civisme au collège », **Migrants formation**, n° 86, septembre 1991, pp. 128-139 et, plus généralement, il convient de consulter l'ensemble de ce n° spécial de *Migrants-formation* « Identités et communautés » pour des points de vue différents.
- (6) Fr. AUDIGIER et G. LAGELEE, **Éducation aux droits de l'Homme**, INRP, Coll. Rapports de recherches, 1987, n° 13.
- (7) Cf. l'enquête menée par Éliane MONTCONDUIT dans des établissements parisiens, citée dans « Le droit à l'école » supra.
- (8) Cf. **Stratégies identitaires** (ouvrage collectif sous la direction de Carmel CAMILLERI et Hanna MALEWSKA-PEYRE, Paris, PUF, 1990.
- (9) Cf. « Le droit à l'école »... article précité.
- (10) Voir Laurence CORNU et Joël ROMAN « École et citoyenneté », in **La citoyenneté** (ouvrage collectif sous la direction de C. WIHTOL DE WENDEN), Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988, pp. 309-320 et deux ouvrages fondamentaux : Claude NICOLET, **L'idée républicaine en France**, Paris, Gallimard, 1982 ; Catherine KINTZLER, **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen**, Paris, Minerve, Coll. Folio/Essais, 1987, 314 p.