

La citoyenneté

Introduction

Jacques THULLIER
Inspecteur de l'Éducation nationale
Professeur au CNEFEI

POURQUOI un dossier – faut-il dire un de plus ? – sur la citoyenneté ? Il y a seulement trente ans – en 1968 ! – la citoyenneté figurait parmi les références vitupérées par l'air du temps. Aujourd'hui, comme on sait, le thème fait florès. On n'en tirera certes pas argument pour sacrifier aux facilités d'un improbable balancier de l'histoire. Car la citoyenneté, en effet, ne saurait être assignée comme simple problème d'époque, biffé ou ignoré avant, à nouveau balayé après, avec ensuite promesse de revenir au titre d'on ne sait quel cycle des avatars. Rendue à ce qui lui reste fondamental, la citoyenneté se présente, au plan de la philosophie politique, comme la forme même de notre modernité. Il y va, au-delà du juridique, pour nombre de philosophes, de la liberté et de l'humanité de l'homme. Tout son enjeu réside en effet dans la question de savoir comment peut se réaliser un genre humain dont la perfectibilité, sans cesse, est éprouvée par les aléas de l'histoire, c'est-à-dire par

ce qui faisait Montaigne déjà se représenter le monde comme une « vaste branloire ».

Que la politique constitue la voie obligée de cette quête de l'humanité par elle-même, voilà qui peut sans doute s'apprécier diversement. Les époques se marquent à cet égard par la façon dont elles se saisissent ou se dessaisissent du problème, à la manière dont elles le pensent ou ne le pensent pas. Aujourd'hui, le regain d'intérêt pour le thème de la citoyenneté, tout en faisant fond sur le concept hérité de la révolution française, enveloppe une roborative réaction contre les effets délétères de ce qui a pu être reconnu comme un effacement du politique, une perte de sens de la Cité, une dévitalisation de la *res publica*. Et plus précisément, on peut même aller jusqu'à dire que, au moins en première approximation, ce regain s'inscrit dans notre actualité comme une contestation de l'héritage légué par les contestataires de Mai 68. La dissolution de la conscience républi-

caine, en effet, a laissé le champ libre à l'ultralibéralisme. Le contexte dans lequel, à nouveau, fait irruption le thème de la citoyenneté est tout à la fois celui d'un atomisme social, d'une montée en puissance des inégalités et d'une exaspération des exclusions. Pour mettre un cran d'arrêt à cette décomposition sociale, il faut retrouver en soi le sens du geste rousseauiste du contrat. Car ce que révèle à nouveau la dépression post-soixante-huitarde, c'est que l'homme n'est pas seulement un être de besoin mais aussi un être de droit. La promotion de valeurs comme l'égalité des chances, le droit au travail, l'intégration, etc., ne fait corollairement que réfléchir la réinscription du politique dans le souci contemporain. Ce n'est donc pas un hasard si, dans ces années-là – en 1985 précisément – la citoyenneté a été réaffirmée avec un panache de héraut comme une finalité de l'école.

Le dossier

L'école dite en perte de sens est d'abord une école oublieuse de ses fins. Qu'on la juge par exemple à l'aune de son inadaptation au marché de l'emploi apparaît à cet égard symptomatique ! Et que par ailleurs on la somme d'entreprendre une éducation à la citoyenneté pour tenter de dissoudre la violence qui la saisit ne vaut évidemment pas mieux. Il faut sortir enfin de cette façon de poser le problème et en inverser les termes, cesser donc de prendre ainsi la fin pour un moyen : que

doit alors être l'école si elle se donne entre autres fins celle de former des citoyens ? Mais cette question même comporte un préalable : celui de savoir de quoi on parle quand on parle de citoyenneté. Car les discours ambiants qui se saisissent du thème, sous une forme ou sous une autre, ont trop tendance, comme l'écrit ici même José Seknadjé-Askénazi, « à lui faire jouer un rôle de garde-fou du calme social ». Pour autant, la clarté sur les principes ne suffit pas. Il est une autre dimension que ce dossier s'est attaché à prendre en compte : celle des actions possibles. La citoyenneté, par nature, sauf à se payer de mots, implique au fond que les citoyens se comportent comme les brebis d'Épictète (1) : toute la question en effet est de savoir comment les principes peuvent s'incarner dans des pratiques concrètes.

Du côté des fondements philosophiques

L'article de Jacques Billard montre d'abord que la récurrence du thème de l'éducation à la citoyenneté, comme celle aussi de la violence et de l'incivisme, doit se comprendre comme l'indice d'un problème mal posé. Entre l'hypothèse d'une méchanceté native de l'homme et celle de la corruption de sa bonté naturelle par une société mauvaise, il faut restituer sa place à celle d'une « intériorité » de l'homme, c'est-à-dire à celle « d'un sujet susceptible de vouloir lui-même être ce qu'il est ». La socialisation et la citoyenneté sont

(1) « Les brebis ne vont pas montrer à leurs bergers combien elles ont mangé, mais après avoir bien digéré la pâture qu'elles ont prise, elles portent de la laine et du lait ; toi de même, ne débite point aux ignorants de belles maximes ; mais si tu les a bien digérées, fais-le paraître par tes actions », *Manuel*, fragment XLVI.

interprétées dans la perspective d'un processus de civilisation, en soi non spontané et en l'état non achevé, si tant est qu'il puisse l'être. Dans le registre de l'incivilité, l'innocence barbare de qui n'est pas entré dans la civilisation prête sa forme à la « liberté première » qui s'exprime dans le choix de la « violence ludique ». Or, ce qui permet le passage de la « barbarie » à ce qu'on nomme aujourd'hui la socialisation, c'est l'éducation, et notamment l'éducation civique. Socialisation et civilités sont donc des conquêtes. « Pourtant la citoyenneté, c'est autre chose », écrit Jacques Billard. La citoyenneté dérive de principes rationnels. Si elle « ne définit en aucune manière un état supérieur de l'humanité », elle se donne du moins en son abstraction même comme la condition de possibilité de la liberté et de « l'humanité en général ».

À l'école ordinaire

Bernard Defrance montre que l'éducation à la citoyenneté passe par l'introduction des principes du droit dans les pratiques d'école. Or, la mise à la question de l'école sous le rapport du droit révèle d'abord sa porosité à l'air du temps : s'y déploie en effet une « contre-éducation civique cachée » où les abus de toute sorte, dont notamment la confusion entre l'autorité et le pouvoir, nourrissent l'expérience quotidienne des élèves. En dépit de la perte de « repères » liée à l'atomisme social que renforce le repli égoïste sur la sphère privée, ce que l'auteur traduit pour les lycéens dont il parle dans les termes d'un « règne du chacun pour soi », ces derniers ne laissent pas cependant de subir cette « zone de

non-droit permanent » qu'est l'école avec un sentiment, confus certes, mais réel, d'injustice. Il importe donc, non point de faire fi de l'expérience ou de la forcer, mais de remonter aux principes pour l'organiser, et donc de les inscrire dans les établissements comme « règles de fonctionnement institutionnel ». Quant aux lycéens, ils doivent comprendre, eux, qu'à défaut de pouvoir tabler sur un consensus des valeurs, il y a nécessité de se mettre au moins d'accord sur les principes qui rendent possibles non seulement le débat mais aussi, par suite, « l'élaboration collective des règles et lois ». Sous ces deux conditions, l'école se donnerait alors des chances d'être en mesure d'apprendre véritablement à « vivre ensemble ».

L'article de François Audigier et de François Robert, présente le questionnement et quelques résultats, provisoires en l'état, d'une recherche en cours menée par une équipe de l'INRP sur l'observation de pratiques en éducation civique. Il porte ici sur des paroles de collégiens relatives à la façon dont ils perçoivent les rapports (ou leur absence) entre l'éducation civique et la vie scolaire. Les entretiens-discussions engagés avec des élèves de 6^e et de 5^e s'inscrivent dans le contexte d'un renouvellement des programmes d'éducation civique au collège, dont « la nouveauté réside dans la présence d'une approche juridique (non exclusive) des valeurs civiques » - comme par exemple la citoyenneté. Entre autres conclusions (provisoires), les auteurs observent que cette discipline renouvelée ne permet « d'apprendre à discuter, à argumenter, à juger » que si ces compétences sont par ailleurs pleinement mobilisées dans

les pratiques quotidiennes de la classe. Mais en même temps, ils montrent que les débats, au collège, sur l'égalité des droits, la citoyenneté, en bref, sur les constructions juridiques qui figurent aux programmes, ne doivent pas dissimuler l'asymétrie des relations entre les adultes et les collégiens : ce serait oublier que l'école est un espace éducatif. Ainsi considérée, l'éducation civique joue sa crédibilité dans sa capacité à être « un levier de transformation des pratiques éducatives ».

Dans le domaine de l' AIS

Dans le champ de l' AIS, il existe, peut-être significativement, entre l'affirmation des droits et leur application concrète un fossé parfois abyssal. Comment passer de la volonté politique d'intégration à l'exercice effectif des droits? Le texte de Jean-Marc Lesain-Delabarre s'inscrit dans cette problématique en posant la question de la communication des institutions avec les familles. Or, il y a communication et communication comme il y a famille et famille. De même que certaines institutions peuvent développer « des formes de communication qui disqualifient les familles », il y a des familles qui ne sont familles que par opposition aux « parents ». C'est précisément à ces dernières que s'intéresse l'auteur, à ces familles « singulières » que les sociologues identifient comme défavorisées, à ces étrangères à « Sumer », en bref, qui inspirent « l'horreur de la marge ». Car ce sont elles qui, justement, outre à subir les exclusions qui les confinent déjà au « ban », se trouvent encore niées jusque dans leurs compétences parentales par l'effet d'un rituel de communication où,

despotiquement, ne cesse de se répéter la toute-puissance institutionnelle. Il faut donc bien tout le recul critique qu'autorise l'idéal démocratique pour comprendre que se discréditent d'avance les discours politiques qui entendent confier les marges aux institutions sans même poser la question de leur réinscription dans l'espace de citoyenneté. C'est dans cette perspective que Jean-Marc Lesain-Delabarre montre comment il est possible de permettre aux familles en cause d'entrer dans un type de communication favorable à la reconquête de leur position de sujets de droits et, pour tout dire, de citoyens.

L'article de José Seknadjé-Askénazi montre d'abord que vouer la citoyenneté à des fins de régulation sociale, c'est en pervertir la notion. Le moralisme des devoirs qui en découle suffit à rendre compte de son échec, par exemple, à juguler la violence adolescente qui mobilise tant l'école aujourd'hui. Or, écrit l'auteur, « la question [...] n'est pas de ce que la citoyenneté garantit aux autres, mais de ce qu'elle garantit à la communauté ». La garantie, en ce sens, c'est la fonction de la règle. Celle-ci, dit José Seknadjé-Askénazi, de mémoire kantienne, n'est pas tant ce qui limite que ce qui délimite, c'est-à-dire rend possible. Elle n'énonce pas ce qui est interdit, mais ce qui est permis à tous et donc à moi. Loin donc que la règle se fonde sur l'interdit, elle « ne (le) dérive que de ce qui est à préserver ». L'importance de cette analyse pour penser une éducation à la citoyenneté à destination des enfants et des adolescents handicapés ou en grande difficulté n'échappe à personne. Le problème, dans le champ de l' AIS, est en effet moins celui du devoir que

celui du droit : « les enjeux de l'éducation à la citoyenneté résident donc essentiellement dans l'investissement de l'espace social et républicain par celui qui ne s'y inscrivait pas encore ». José Seknadjé-Askénazi, en explorant de ce point de vue les conditions sous lesquelles il serait possible de rendre familier aux élèves handicapés « un espace urbain morcelé et peu compréhensible », vise à « faire d'une éducation à la citoyenneté le moteur d'une éducation citoyenne ».

Jean-Pierre Garel pose la question des possibles contributions de l'EPS à l'éducation à la citoyenneté pour des élèves handicapés (moteurs notamment) en situation d'intégration. De façon générale, la loi du 30 juin 1975, en visant à restaurer les personnes handicapées dans leur citoyenneté affirme leur droit « à un accès égal aux biens et aux services » et, en l'occurrence, aux « pratiques physiques, sportives et de loisirs ». Pourtant, comme le note l'auteur, sur la foi d'une étude intercommunautaire, les personnes handicapées restent des « citoyens invisibles » : elles demeurent absentes des « pratiques sociales ». Que peut faire l'école ? En quoi et comment les activités liées à l'EPS sont-elles susceptibles de former les élèves à vouloir conquérir l'espace qui, de plein droit, est cependant aussi le leur ? Au plan pédagogique, avec exemples à l'appui, J.-P. Garel s'attache à montrer comment on peut surmonter les difficultés éprouvées à faire participer des enfants ou des adolescents handicapés « aux mêmes activités que les autres et avec eux ». Il s'agit d'imaginer et de mettre en œuvre les situations et les aménagements qui permettront de rassembler les conditions d'une égalité que,

par ailleurs, les hypothèses « différentialistes » d'une part, et « assimilationnistes » d'autre part, ne peuvent que manquer. Ainsi, par un singulier retournement, c'est le souci de l'éducation à la citoyenneté qui conduit à réorienter le sens de l'EPS, sans toutefois ne rien lui faire perdre de sa spécificité. Cela même suffit à marquer l'insuffisance topique de la seule école du sport collectif à développer la vertu citoyenne.

« Quelques enjeux de l'éducation à la citoyenneté en SES-SEGPA » prend en compte le fait que, comme tous les élèves, les élèves de SES-SEGPA sont de futurs citoyens. Il en conclut qu'il faut donc commencer par les instruire et par conséquent poser sur eux un regard qui les réhabilite à leurs propres yeux et les restaure dans une dignité dont ils n'ont pas à faire la preuve (mais dont il leur faut cependant entreprendre la conquête). L'assomption du postulat d'éducabilité, qui se fonde sur la perfectibilité constitutive de l'humanité, conteste avec force, et sans tergiverser, la violence, en classe, des mots qui tuent, de ces mots vénéneux qui brûlent l'enfant dans la conviction *a priori* que son échec à devenir élève, désespérément, est sans recours. En lieu et place des mots qui, vertigineusement, transforment et figent ainsi la liberté en destin, il importe de le mettre en mesure de refuser de s'identifier à ce à quoi tend à le ramener le concours des circonstances. L'enjeu d'une éducation à la citoyenneté est aussi de faire naître en lui des exigences qui lui rendent inacceptable un monde qui n'aurait d'autre horizon que celui du travailleur, du producteur et du consommateur, c'est-à-dire, en bref, un monde où le souci du bien commun s'effacerait devant les prétentions de l'économie.

Est-il besoin d'ajouter qu'une telle citoyenneté transcende les fidélités à l'ethos disciplinaire de partis qui n'ont en vue le bonheur des peuples que par contumace des peuples ?

Vers une citoyenneté de l'Europe ?

Qu'implique pour le « modèle » français de la citoyenneté, dont on sait le rôle suréminent joué par l'école de Jules Ferry dans sa consolidation, l'idée d'une citoyenneté européenne ? Le titre même de l'article de Claude Lelièvre, « Citoyenneté ou supranationalité ? » alerte déjà sur l'ambiguïté de la question. S'il s'agit pour l'école de contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Union européenne, en quoi consiste ce sentiment ? « Relève-t-il de la citoyenneté seule ou plutôt de la nationalité ? » La question est donc au fond de savoir s'il est envisageable de penser l'État-nation à l'échelle de l'Europe. Or, Claude Lelièvre montre que l'État-nation tel que nous le connaissons, produit d'une évolution historique, pour nous issu de la Révolution de 1789, ne répond en soi à aucune nécessité conceptuelle. La confusion de l'État (identité politique) et de la nation (identité culturelle) sur

un même territoire ne possède d'ailleurs pas d'universalité. Cette confusion est-elle transférable à l'Europe ? L'auteur évoque à ce propos « les risques et les invraisemblances d'une culture nationale européenne ». Dès lors, si la question d'une unité culturelle (identité nationale) au plan de l'Europe ne présente guère de sens, « la seule question qui reste est alors de savoir si l'École peut contribuer à fonder une simple citoyenneté européenne ».

Le dossier ainsi constitué ne prétend à nulle normativité. Son ambition est d'amorcer un nécessaire débat sur une question qui, par ailleurs, ne saurait demeurer indifférente à la marche de l'histoire. Les articles eux-mêmes, non seulement, comme c'est normal, prêtent à discussion, mais devraient, au moins pour certains, appeler cette dernière, voire la provoquer. Que ce dossier, en fin de compte, soit repris dans un échange, interrogé sur ses prises de position comme aussi sur celles qu'il n'intègre pas ou, tout simplement, omet, qu'il devienne, en bref, l'occasion de confrontations, voilà qui ne pourrait que lui donner sens et, en le prolongeant, l'enrichir.