

Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté

Avant-propos méthodologique

Ce cahier a pour double fonction de proposer une première synthèse critique des échanges et réflexions qui ont émaillé des journées de formations à destination d'enseignants de l'enseignement secondaire¹; et d'approfondir la triple hypothèse formulée dans le cahier Interfaces n°1, *Pour une pédagogie critique en société*², qui fait état a) d'un *glissement au sein des missions de l'école* (la mission pédagogique prenant de plus en plus le pas sur la fonction de socialisation et d'éducation); b) d'une *transformation sensible du métier d'enseignant* conduisant par delà la crise existentielle et le malaise des enseignants à une « crise de rationalité »; et, enfin, c) de la *nécessaire émergence d'une compétence critique en société*; triple hypothèse dont ces formations nous ont fourni un premier « acid test ».

Ces trois hypothèses sont discutées et étayées au sein de trois parties dont le statut est distinct. La première partie pose les premiers jalons *théoriques* et replace les tensions constatées au sein des établissements scolaires dans le contexte des mutations de société observées depuis les années soixante. La deuxième part de *l'analyse des pratiques pédagogiques et éducatives* et conserve sa dimension interactive : les réactions des enseignants confirment-elles l'hypothèse d'une tension entre les idéaux-types du « pédagogue » et du « magister », ainsi que la « crise de rationalité » qui en résulte ? La troisième partie se veut quant à elle plus pragmatique, et explore les *pistes d'éveil à la citoyenneté* au départ des exemples concrets proposés aux (et par les) enseignants lors des formations.

Nous avons opté pour un exposé modulaire, gardant les traces des différents exposés oraux. Ce mode de présentation nous semble plus approprié pour refléter le caractère interactif de la réflexion. Il permet également aux participants de retrouver les matériaux utilisés lors de la formation, les débats qu'ils ont suscités et, en dernière strate de la réflexion, l'analyse que nous en proposons. Outils interactifs, références et pistes de lecture, ouvertures et extensions vers d'autres contextes, parsèment ce cahier de travail, et en préservent la finalité avant tout pédagogique, ainsi que son rôle d'inspiration : il s'agit de permettre à l'enseignant qui le désire de se créer son propre outil, au départ des exemples et analyses proposées.

¹ Il s'agit de formations inter-réseaux coordonnées par l'IFC (Institut de la Formation en Cours de Carrière). Cinq journées de formation ont ainsi regroupé quelques 150 enseignants, éducateurs ou directeurs de l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2003-2004.

² PRIGNON P., RUOL M., *Pour une pédagogie critique en société. Des enseignants et des formateurs d'acteurs interrogent leurs pratiques. Vers la construction d'un outil d'interaction*, Cahiers Interfaces n°1, mai 2002, 27 p.

SOMMAIRE

PARTIE I : Quelques clefs pour comprendre les transformations sociales en cours

1. *Atomisation, pluralisation, dualisation*: quelques réflexions autour de trois lieux communs des analyses sociologiques
2. L'impact sur l'institution scolaire
 - a) Pourquoi l'école est-elle touchée de plein fouet ?
 - b) Comment l'école peut-elle faire face à une triple crise de société?
 - c) Les glissements observés dans les trois missions fondamentales de l'école : enseigner, socialiser, éduquer
3. Le sens de l'école : le point de vue des élèves et des jeunes adultes

PARTIE II : L'analyse des pratiques pédagogiques et éducatives

La transformation du métier des enseignants

1. « Pédagogue » ou « magister » ? Les stratégies d'hybridation des enseignants face à deux idéaux-types imposés
2. Un outil issu de l'Education Permanente pour comprendre les tensions :
 - a) Crise de rationalité versus crise d'identité
 - b) Quels lieux de recul pour s'interroger ensemble sur le sens (personnel) et les valeurs (partagées ou non) de l'enseignement ?

Un enjeu éducatif : la question de l'autorité

1. « *L'école est-elle un lieu démocratique ?* » (Un jeu de rôle sous forme de débat)
2. La relation professeurs - élèves : une asymétrie éducative
3. Un outil pour accompagner les élèves dans leur accès à l'autonomie

PARTIE III : L'école citoyenne ?

1. Quelques « repères conceptuels »
2. Une initiation au « vivre ensemble » : sensibiliser à la solidarité, à la responsabilité et à la participation
3. L'éveil au jugement critique en société

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

Notre *credo* :

Former les élèves à l'autonomie, éveiller leur jugement critique, tout en les sensibilisant aux enjeux de société, tels sont selon nous des critères pour une éducation à la citoyenneté réussie. Une telle démarche est toutefois exigeante et difficile. Elle demande en effet aux enseignants de sortir du cadre strictement pédagogique pour envisager la dimension éducative de leur mission, de s'interroger sur les tensions inhérentes à la transformation de leur métier, et de jeter un regard critique sur la société à la fois source de ces tensions et lieu de destination en vue duquel ils ont mission de former et d'éduquer les jeunes qui leur sont confiés. Cette triple exigence rythmera les trois temps de notre démarche :

- Notre hypothèse est que le contexte de société actuel exige de chaque citoyen une *nouvelle compétence réflexive*, lui permettant de s'orienter dans un contexte de plus en plus complexe. Aussi, la première partie mettra en perspective les mutations de l'école en lien avec l'évolution de la société et des nouvelles contraintes objectives dont elle est porteuse. Elle s'attachera à cerner les défis que posent les bouleversements sociaux à tout enseignant et tout éducateur désireux d'éveiller ses élèves à une telle compétence critique en société, afin de l'accompagner dans son parcours scolaire et personnel, et de le préparer à ses futures prises de responsabilités professionnelles et civiques.
- La deuxième partie initie quant à elle un retour sur les pratiques des enseignants face aux réponses de l'institution scolaire et à l'arrivée de nouveaux publics. Notre hypothèse est que les enseignants sont confrontés à une *transformation de leur rôle* dont il importe de prendre la mesure. Comment les professeurs font-ils face à la transformation de leur rôle, de leur métier ?
- De nombreuses initiatives ont été prises dans les institutions scolaires sous la bannière de « l'école citoyenne ». La troisième partie explore ces pistes « citoyennes » de manière critique et s'interroge : suffit-il pour former à la citoyenneté d'intégrer des élèves à un conseil de classe ? Par delà la nécessaire initiation au processus démocratique, se déploie l'immense tâche d'accompagner les élèves dans leur accès à l'autonomie, au jugement personnel et à la capacité critique à saisir les nouveaux enjeux de société.

Former des citoyens

Une remarque en guise d'avertissement : il ne saurait être question ici de transmettre un quelconque savoir disciplinaire dans l'esprit d'un cours d'éducation civique ; encore moins de proposer une panoplie « d'activités citoyennes sur mesure ». L'« éducation à la citoyenneté », terme quelque peu galvaudé, recouvre en effet les contenus et les pratiques les plus diverses. Pour notre part, nous y lisons une convocation à nous interroger sur les conditions d'une « *formation au jugement critique en société* ». Notre hypothèse est en effet que les contraintes objectives du nouveau contexte de société exigent de la part du citoyen un nouveau type de réflexivité. Faire émerger cette « nouvelle compétence critique » est de la responsabilité de chacun, mais nul doute que l'école y joue un rôle privilégié.

Pourquoi l'école ? Parce que sa triple fonction *pédagogique* (transmission de savoirs), *sociale* (insertion) et *éducative* (formation de la personne), la situe au carrefour des sphères de la *culture*, de l'*intégration sociale* et de la *formation de la personne*. Elle est par conséquent directement concernée par la triple *crise du sens* qui touche aujourd'hui ces trois sphères. Rien d'étonnant donc à ce que l'institution scolaire ait connu ces dernières décennies des changements importants, et que le métier d'enseigner se soit transformé de manière significative.

La première partie propose quelques *repères théoriques* et formule l'hypothèse d'une triple crise du sens, qui permet de mettre en perspective les tensions que connaît actuellement l'institution scolaire dans ses trois missions essentielles : enseigner, socialiser, éduquer. Les glissements observés ainsi que l'arrivée de nouveaux publics, se traduisent à leur tour par des tensions dans les pratiques pédagogiques et éducatives qu'analyse ensuite la deuxième partie.

« *Mais, est-ce réellement aux professeurs de prendre en charge l'ensemble de cette éducation citoyenne que la société délègue ainsi à l'école ?* » C'est sur cette question un rien provocante qui trouve écho dans le public des formations que s'ouvre la deuxième partie. La réponse est non. En tous les cas, pas tous seuls. Répondre aux exigences du Décret « Missions » demande en effet de sortir du strict cadre *pédagogique* et disciplinaire, pour envisager une éducation sur le long terme, reprenant les différents acteurs du champ pédagogique. « *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* » (article 6) ne peut se faire dans le strict cadre de la classe (axe de la pertinence), mais exige un projet d'établissement (axe de la cohérence). Un exercice inhabituel qui exige de décroiser la démarche éducative et d'établir des transversales entre directeurs, professeurs, éducateurs et tout autre acteur du champ pédagogique.

« *Fort bien, direz-vous, mais n'est-ce pas utopique ? Comment, en effet, incarner cette éducation dans le fonctionnement de l'institution et dans les relations des acteurs pédagogiques (directeurs, professeurs, éducateurs, etc.) à tous les niveaux de la relation à l'élève ?* » Analysant plusieurs exemples de sensibilisation à des pratiques de solidarité, responsabilité, participation et de formation à l'autonomie, le cahier conclut sur quelques pistes concrètes d'éveil des jeunes à l'autonomie et au jugement critique en société, identifiés comme les deux piliers de l'éducation à la citoyenneté.

PARTIE I : QUELQUES CLEFS POUR COMPRENDRE LES TRANSFORMATIONS SCOLAIRES EN COURS

Cette partie propose une lecture synthétique et critique des enjeux de société contemporains, ainsi qu'une description des glissements observés au niveau de l'institution scolaire qu'elle replace dans un cadre plus général.

Nos hypothèses :

- *Touchée dans ses trois dimensions essentielles (socialisation, intégration et transmission culturelle), la société doit faire face à des phénomènes d'atomisation, de pluralisation et de dualisation.*
- *L'école est touchée dans ses trois fonctions principales.*
- *L'école réagit à des défis éducatifs (formation à l'autonomie) et sociaux (égalité des chances et insertion sociale) en répondant sur le plan pédagogique (rénové, logique du désir).*
- *Le rôle des enseignants est transformé.*

x x
 x

1. *Atomisation, pluralisation, dualisation* : quelques réflexions autour de trois lieux communs des analyses sociologiques
2. L'impact sur l'institution scolaire
 - a) Pourquoi l'école est-elle touchée de plein fouet ?
 - b) Comment l'école peut-elle faire face à une triple crise de société ?
 - c) Les glissements observés dans les trois missions de l'école : enseigner, socialiser, éduquer
3. Le sens de l'école : le point de vue des élèves et des jeunes adultes

1. Atomisation, pluralisation, dualisation : quelques réflexions autour de trois lieux communs des analyses sociologiques

La triple crise des sociétés modernes

C'est devenu un lieu commun de l'affirmer : nos sociétés modernes sont en crise. Les mutations actuelles sont à la fois la conséquence d'un processus de rationalisation et de modernisation et témoignent de la difficile et hésitante sortie hors du modèle de la société moderne. Cette crise touche toutes les sphères de la société et se décline comme une triple crise : du sens, du lien social et du projet de société. Elle touche donc à la fois les trois sphères de la culture, de la personne et de la société (selon la typologie que propose le sociologue E. Durkheim et qu'a actualisée J. Habermas dans son approche des phénomènes de rationalisation sociale et culturelle). Rappelons schématiquement les traits caractéristiques de cette triple crise.

1°) *Crise du lien social ou comment lier des individus à l'identité fluide ?*

L'aspect le plus manifeste de nos sociétés contemporaines concerne sans nul doute ce qu'on peut nommer une hypertrophie de l'individualisme contemporain. Les signes en sont si nombreux qu'ils satureront presque l'espace d'observation. Repli hédoniste sur soi, rejet de toute forme de contrainte, NIMBY (« *not in my backyard* »), les indices sont nombreux qui semblent attester d'un recul du souci du collectif et du public au profit de l'individuel et du privé ; du long terme vers le court terme ; des enjeux de société vers l'environnement immédiat.

Cet individualisme ne laisse pas de poser problème à tout acteur social soucieux du bien commun et des valeurs de solidarité. Les piliers traditionnels de la socialisation (le travail, les mouvements sociaux « classiques », etc.) sont en perte de vitesse. Comment penser l'appartenance et la solidarité dans un contexte où les individus se définissent précisément par leur liberté et leur possibilité de s'affilier et de se désaffilier de tels ou tels groupes ? La crise de la modernité se traduit de la sorte par une crise du « lien social », et pose la question cruciale : comment lier entre eux des individus dont l'identité est devenue fluide ?

Car, dans un monde atomisé, c'est non seulement la construction d'une « action collective » qui pose problème, mais *toute la construction de l'identité personnelle qui devient incertaine et problématique*. Au positif, les individus ne sont plus figés dans une identité héritée du passé. Idéalement, la nouvelle approche aboutit à une identité ouverte, à géométrie variable. Mais elle peut aussi déboucher, au niveau de la personne sur de réelles difficultés à se projeter

dans l'avenir pour construire son itinéraire personnel ; au niveau collectif, par un désintérêt pour les grands enjeux sociétaux.

Ces évolutions touchent l'ensemble de la société, elles sont particulièrement sensibles au sein des mouvements et associations militantes qui se veulent porteurs de changement social qui connaissent aujourd'hui une *profonde mutation de leurs modèles de militance*. Délaissant progressivement les relais traditionnels de l'action sociale, les citoyens sont en quête de nouveaux canaux qui leur permettent d'exprimer différemment leurs idéaux de solidarité et de justice. Concrètement, ces associations et mouvements se voient confrontés à une tâche inédite : il leur faut aider les nouveaux publics à poser les jalons d'un itinéraire personnel, bien avant de poser les premiers repères d'un parcours de solidarité. La crise du lien social lance ainsi un nouveau défi à toutes les associations qui visent la formation de citoyens responsables. Car, avant de former des « acteurs de changement », il convient de favoriser l'émergence de « sujets »³. Ce n'est qu'à cette condition qu'une action collective est possible.

L'atomisation de nos sociétés conduit ainsi paradoxalement à des difficultés dans l'accès à l'autonomie. Les professeurs sont confrontés à des élèves qui éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir, à cerner et affirmer clairement leurs propres goûts, etc. Et ce n'est pas un mince défi que d'accompagner les élèves dans cet accès à l'autonomie et l'élaboration de leur projet personnel dans un tel contexte d'ATOMISATION.

2°) *Crise de la transmission culturelle (valeurs)*

On assiste parallèlement à une crise de la transmission culturelle. La sécularisation des images du monde, inhérente à la modernité, a débouché sur une *crise du sens et des convictions* que décrit le sociologue M. Weber. Désormais « désenchanté », le monde n'offre plus de repères stables ni de schémas interprétatifs communs aux acteurs sociaux. Toutes les grandes institutions censées apporter du sens se trouvent ainsi sur la sellette : écoles, églises, partis politiques, syndicats, etc.

La dernière enquête européenne sur les valeurs (1999) est tout à fait illustrative de cette perte de repères et de ce rejet des institutions traditionnelles. Alors que les valeurs classiques (familles et amis) et les relations de proximité sont largement plébiscitées, les grandes institutions (partis politiques et églises) se retrouvent systématiquement en fin de classement.

³ La distinction est introduite par le sociologue A. Touraine.

Cette privatisation des convictions est concomitante d'une pluralisation de celles-ci. Les religions et traditions qui ont déserté pendant des décennies la scène publique pour se confiner dans le domaine confidentiel des convictions privées, privant le débat public de repères communs, reviennent aujourd'hui en force dans le contexte de revendications communautaristes⁴.

Il n'est pas étonnant dès lors que le Décret « Missions » insiste tant sur l'initiation des élèves au débat démocratique et au pluralisme. Dans la modernité, l'école a souvent joué un rôle moteur dans l'éducation civique⁵ de publics hétérogènes. A l'hétérogénéité sociale s'ajoute aujourd'hui une hétérogénéité culturelle. La transmission des savoirs se fait ainsi dans un contexte de PLURALITE CULTURELLE qui rend la tâche des éducateurs d'autant plus difficile.

3°) Crise du projet sociétal

Troisième volet de cette crise : la crise du projet sociétal. A la crise de la socialisation des individus s'ajoute en effet une crise du projet même de société, et de l'INTEGRATION SOCIALE. La diffusion des produits de l'activité rationnelle de la technique, de la science, de l'économie et de la finance, a complexifié les enjeux et rendu difficile la définition d'un projet global pertinent pour l'ensemble de la société. La globalisation des marchés et les déplacements du système capitaliste (doté d'un nouvel esprit) a engendré des formes nouvelles et diffuses d'exclusion et de DUALISATION.

Dans le même temps, la crise des appareils producteurs de sens n'a pas suscité en complément l'émergence de nouveaux producteurs globalisants. Les individus restent seuls face à eux-mêmes avec la tâche immense de devoir recréer un projet⁶.

Ce double aspect de la crise d'intégration est ressenti au niveau de l'école : celle-ci doit faire face à des publics de plus en plus hétérogènes auxquels elle

⁴ Le mouvement communautariste s'est développé aux Etats-Unis en opposition à l'individualisme du mouvement libéral. Il défend une conception de la communauté et de ce que M. Walzer nomme « valeurs chaudes » par opposition aux valeurs individuelles et aux « valeurs froides » de la justice et de la solidarité institutionnalisées.

⁵ Faut-il rappeler le rôle décisif de l'éducation civique dans la construction politique des grandes nations modernes européennes (notamment la France), de l'institution du *médium scolaire* au sens large, comprenant les écoles primaires, écoles secondaires, écoles supérieures, universités, comme autant de milieux organisés pour la reproduction culturelle et l'intégration politique et sociale ?

⁶ L'angoisse que génère inévitablement cette situation d'incertitude et de fragilité crée un choc en retour. Celui-ci se concrétise de manières diverses dont en Belgique notamment, l'émergence de mouvements nationalistes ou ethniques (Ligue arabe européenne, FN, Vlaams Blok). Il s'agit sans conteste d'une crise de nature identitaire. Les individus sont tentés de revenir à des repères antérieurs pour se re-stabiliser.

doit garantir idéalement une égalité des chances, tout en préparant les élèves à s'insérer dans un contexte professionnel de plus en plus flexible et mouvant.

Nous sommes mieux en mesure de comprendre les tensions inhérentes aux trois missions de l'école : transmettre des savoirs, intégrer socialement et former à l'autonomie.

La figure 1 synthétise les évolutions constatées dans les trois sphères de la reproduction sociale et culturelle.

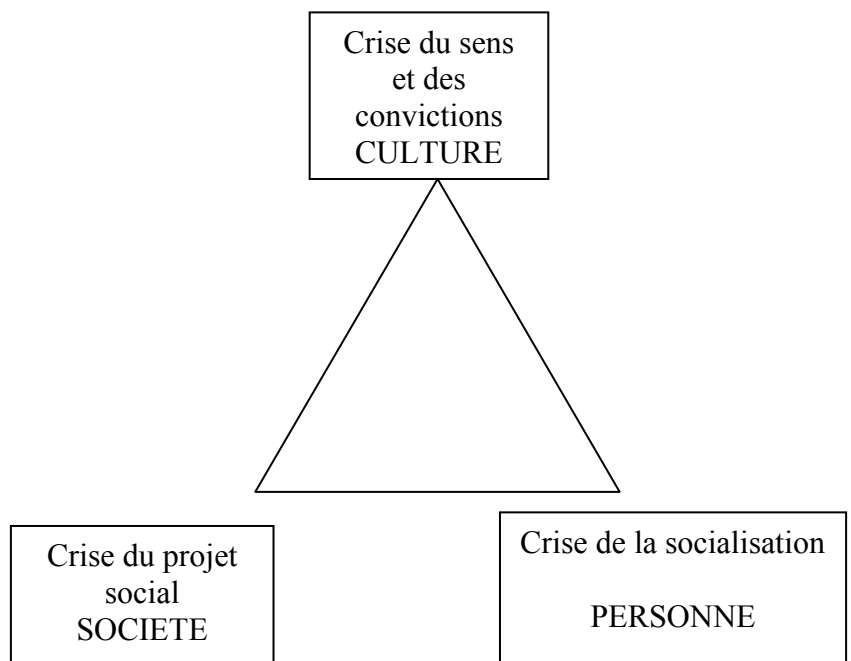


Figure 1

2. L'impact sur l'institution scolaire

a) Pourquoi l'école est-elle touchée de plein fouet ?

L'école au carrefour des mutations de la société

Les tensions que connaît l'institution scolaire et que ressentent tant les professeurs que les élèves se comprennent en raison du rôle crucial de l'école dans la reproduction de la société. Les trois missions de l'école que nous avons distinguées intuitivement lors du cahier n°1 correspondent en effet aux trois dimensions de la reproduction de la société dans les trois sphères de la culture, de l'intégration sociale et de la formation de la personne. La fonction pédagogique de l'école participe de la transmission culturelle (1),

la fonction sociale de l'insertion et de l'égalisation des chances (2) et, enfin, la mission éducative participe de la socialisation de la personne (3). [cfr. Figure 2]

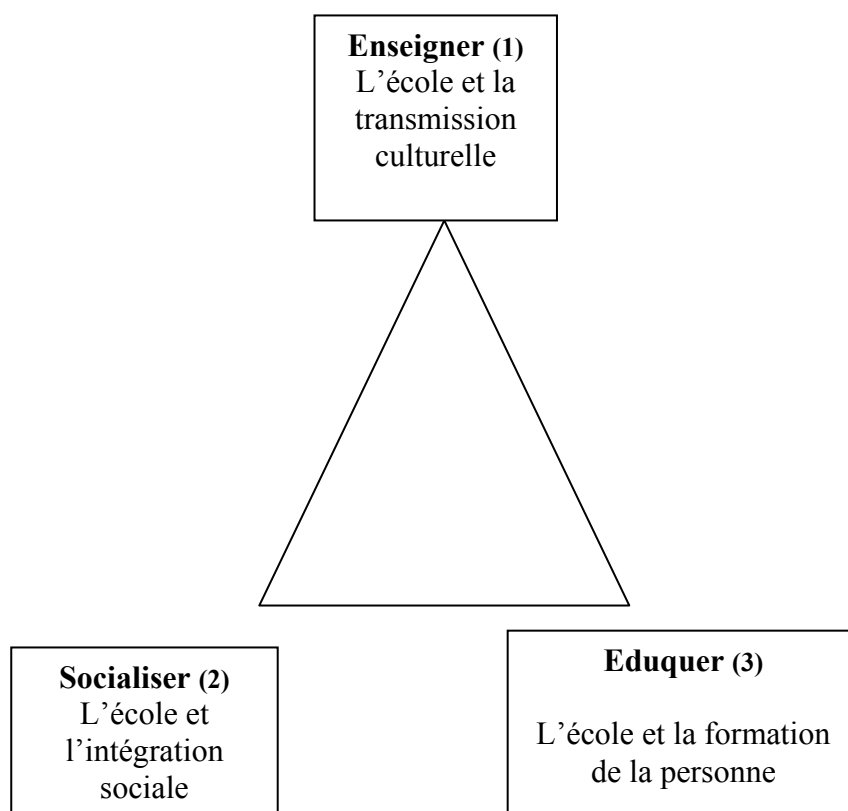


Figure 2

b) Comment l'école peut-elle faire face à une triple crise de société⁷ ?

1°) *La mission éducative face au défi de l'atomisation*

L'**atomisation** de la société crée ainsi des tensions au sein de la fonction éducative. Rien n'est plus facile, dans un contexte individualiste que de confondre la personne et l'individu. Or, éduquer, ce n'est pas uniquement privilégier l'épanouissement individuel, c'est aussi former à l'autonomie. De ce point de vue, on constate que le droit à « l'épanouissement personnel » mène souvent à « l'oubli » de la tâche d'accès à l'autonomie.

⁷ Remarque : l'actuelle massification de l'enseignement supérieur donne lieu à des tensions similaires (pour plus de détails, voir l'analyse de A. Van Haecht).

Dans le modèle « humaniste », cette formation à l'autonomie semblait aller de soi. *« Les parents comme les enseignants considéraient qu'éduquer consistait à inculquer des comportements prédéfinis, dans le but de reproduire le passé »* (transmission des valeurs). Ces valeurs contribuaient à la fois à la **formation de la personne** (valeurs humanistes), mais aussi à la reproduction sociale d'une classe de privilégiés (école des héritiers).

« Actuellement, on pense plus spontanément que l'éducateur doit être attentif à l'individualité de l'enfant, à ses désirs, à ses souhaits. Son épanouissement individuel prend donc une place de poids face aux « programmes éducatifs » ». Cela comporte un avantage indéniable : il ne s'agit plus désormais d'inculquer des comportements prédéfinis, mais d'être attentif à la personnalité de l'élève. Une distinction s'impose toutefois : entre l'individu et la personne ; entre les goûts individuels et la capacité de les affirmer de manière personnelle et autonome. L'autonomie exige en effet, par delà la quête légitime du bien-être individuel, la capacité à répondre à sa propre loi, à poser ses propres choix en connaissance de cause.

La tâche du professeur est ainsi d'accompagner l'élève dans la construction progressive de son **itinéraire** personnel. Accompagner l'élève dans son accès à l'autonomie, ce n'est pas privilégier uniquement le bien-être individuel, mais être attentif à l'éveil d'une capacité de se connaître, de se centrer sur ses propres goûts, de se dire et d'affirmer ses goûts et ses désirs, de les transformer en projets, de se projeter dans l'avenir et de prendre dans le présent les décisions qui rendront ces projets possibles. Bref, il s'agit d'accompagner l'élève dans son accès au statut de « Sujet » capable de se projeter dans l'avenir, de tracer son propre chemin, par opposition à un individu compris comme « somme de goûts et de désirs diffus ». Cette tâche est d'autant plus cruciale dans une société en voie d'atomisation de plus en plus marquée.

Remarque. Pour remplir cette tâche, il ne faut pas craindre d'instaurer une certaine asymétrie éducative et refuser de s'inscrire totalement dans une « logique du désir » (comme nous le verrons plus loin avec la réflexion sur l'autorité et la démocratie).

2°) La mission d'intégration sociale face au défi de la dualisation

La **dualisation** et les nouveaux impératifs de la « société globalisée » confrontent les professeurs de l'enseignement secondaire à des publics de plus en plus hétérogènes auxquels il faut donner des « chances égales » de s'intégrer socialement. A cet égard, force est de constater que l'école n'est pas devenue le « creuset des égalités » dont rêvaient les grands réformateurs du siècle dernier. Malgré les réformes pédagogiques et les dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, l'« école de la réussite » peine à réduire les inégalités. Elle s'inscrirait

plutôt selon la thèse du sociologue P. Bourdieu⁸ dans une logique de reproduction de celles-ci.

A cela s'ajoute l'impérieuse nécessité de préparer les élèves au nouvel impératif de flexibilité qui caractérise aujourd'hui le monde professionnel. Tracer un itinéraire professionnel cohérent à travers les différentes fonctions et emplois exige de nouvelles compétences. Il est fini le temps où l'on faisait carrière dans une seule et même entreprise. Surgit alors la question (sous forme de prise de conscience) : l'école doit-elle se contenter de former des individus flexibles, adaptables à souhait ou a-t-elle pour mission de susciter des personnalités ouvertes, capables bien sûr de jouer la partition qu'on attend d'eux, tout en étant capable d'improviser parfois des morceaux inattendus ?

L'individu post-moderne qui a accédé à l'autonomie, ressemblerait ainsi à Emile de Rousseau : *« Emile traversa des épisodes dramatiques ou neutres, pénibles ou favorables. Sa chance, bonne ou mauvaise, s'impose à lui comme à tout autre. Ce qui est différent chez lui c'est la façon dont il se reconnaît dans ce qui lui arrive, la façon dont il se rapporte à son existence. C'est sa manière intérieure d'éprouver le hasard, la souffrance, le temps ; le niveau auquel il dit : « c'est moi » ».*

Par delà la question de l'insertion professionnelle, l'école secondaire a donc pour tâche de favoriser une capacité de tracer son propre itinéraire de vie, **en se liant et se déliant à d'autres** (solidarité). Bref, des individus autonomes **capables de se lier** en société, en croisant itinéraires personnel et professionnel (collectif).

« Un individu gagne en autonomie en coopérant avec les autres et, inversement, il sera d'autant plus apte à coopérer qu'il sera autonome ».
(Jean Piaget)

Pour le jeune, cette mission de « socialisation » est d'autant plus importante que l'école est un lieu qui le fait passer du cercle familial au monde social. Elle est d'autant plus cruciale qu'elle intervient, à la fois, à un moment clef de la formation de l'identité et de la socialisation (*adolescence*) et à un moment clef de l'accès au concept et à une **pensée critique**. Aussi, il est d'autant plus important que les acteurs de l'école soient au clair avec les valeurs que celle-ci relaie (*flexibilité*, etc.) et les tensions qui en résultent.

⁸ Dans son ouvrage *« L'école des inégalités »*, A. Van Haecht constate elle aussi la difficulté de porter le projet d'une école vraiment démocratique offrant au plus grand nombre des chances égales d'insertion, et compensant par des dispositifs pédagogiques adaptés, les écarts sociaux que produit la société.

3°) Pluralisation culturelle et mission pédagogique

L'éducation à la pluralité fait désormais clairement partie des missions éducatives de l'école. La **pluralisation** des publics et des convictions dont ils sont porteurs, la remise en question des savoirs traditionnels rend plus difficile encore la transmission des *savoirs*. Répondant à ce défi, la « pédagogie du désir » propose de ne plus tabler sur les pré-requis communs aux élèves pour se centrer sur la construction des compétences (créées ensemble pour ainsi dire *ex nihilo*). Au positif, elle favorise la ré-appropriation personnelle des savoirs par les élèves, encourage la mise en situation des savoirs et pousse à construire soi-même ses compétences. Au négatif, notons entre autres conséquences paradoxales : une plus grande *passivité* des élèves face aux savoirs scolaires qui semblent condamnés à perdre quelque peu de leur saveur ...

En bref, on constate des tensions tous azimuts : entre fonction pédagogique (transmission de savoirs et accès aux études supérieures), fonction sociale (insertion, former des individus employables, adaptables, flexibles) et fonction éducative (formation à l'autonomie et la capacité de vivre en société).

c) Les glissements observés dans les trois missions de l'école : enseigner, socialiser, éduquer

Corrélatrice à ces évolutions, la massification de l'enseignement secondaire a engendré des glissements dans l'équilibre entre les différentes missions de l'école. L'arrivée des « nouveaux lycéens » a été abondamment décrite, étudiée et analysée par les sociologues européens. Nous résumerons succinctement leurs observations (en partie relayées dans le cahier n°1), avant de mettre en perspective les glissements observés selon nous dans l'équilibre des missions de l'école (Partie I) ; d'en tirer nos propres conclusions en ce qui concerne la *transformation du métier d'enseignant* (Partie II) et la mission éducative de l'école, en particulier sa nécessaire contribution à l'initiation des élèves à une *participation à la vie en société solidaire, critique et responsable* (Partie III).

1°) L'arrivée des « nouveaux lycéens » et le nouveau visage de l'école secondaire en Europe

La massification a modifié radicalement le visage de l'enseignement secondaire. Plusieurs sociologues (dont Fr. Dubet⁹) n'hésitent pas à parler de **mutation**¹⁰ de l'école : d'une institution forte, avec une « *légitimité sacrée* » et une cohérence interne, l'école a vu ses finalités se diversifier. Avant les années

⁹ Sociologue au Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CNRS) et professeur à l'Université de Bordeaux II.

¹⁰ DUBET Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, pp. 20-24.

60, elle visait l'intégration civique et culturelle plus que l'intégration sociale, elle enseignait des apprentissages qui, pour l'enseignement général au moins, s'intéressaient peu aux métiers. Elle avait fixé son ordre des choses, sa hiérarchie des valeurs, etc. Elle était destinée aux méritants et aux « *héritiers* » c'est-à-dire aux élèves « *socialement programmés* » pour les apprentissages scolaires. Ainsi, « *le sens des études allait-il de soi* ».

Par la suite, la massification, la démocratisation, l'arrivée « *des nouveaux lycéens* » comme les appelle B. Charlot¹¹, la nécessité de suivre une formation, l'obligation de décrocher un diplôme pour répondre aux demandes d'une société de plus en plus rigide ... ont changé la nature de l'école engendrant avec elle un rapport **instrumental** : l'élève réalise des tâches scolaires « pour passer » dans la classe suivante, il apprend des notions qui lui seront utiles plus tard.

Désormais, l'institution scolaire doit cumuler bien des tâches : être utile, fournir des certificats pour entrer dans la vie active, être un lieu de formation de la personnalité, ... Ces finalités sont légitimes mais parfois contradictoires. En effet, le professeur ne s'y prend pas de la même façon quand il veut faire entrer les élèves dans une culture commune, ou quand il veut permettre à chacun d'être lui-même, ou encore quand il souhaite que les formations débouchent directement sur des activités professionnelles. Comme le souligne B. Charlot, il y a « *un écart croissant entre l'enjeu de l'école et ce que l'on vit au quotidien* »¹². La multiplication des objectifs que se donne l'école - ou dont on la charge - rend sa gestion difficile et problématique. D'autres exemples peuvent être mis en évidence pour exprimer concrètement cette mutation de l'école :

- *Du côté des professeurs* : Plusieurs ressentent un certain embarras face aux nouvelles exigences imposées actuellement tant au niveau des programmes qu'au niveau des compétences terminales. Certains sont angoissés face à des jeunes qui manifestent, par leurs comportements, une inadéquation entre l'école et leurs attentes. D'autres ont l'impression d'exercer un métier qui n'est plus reconnu.
- *Du côté des élèves* : ceux-ci manifestent un sentiment d'inquiétude face à l'avenir qui leur paraît mouvant et incertain. Certains ont tendance à reporter les échéances par peur de s'engager. Ils éprouvent la difficulté de savoir ce qu'ils veulent, ils se sentent parfois incompris par le monde des adultes.
- *Du côté de l'institution scolaire* : l'école doit faire face à des publics de plus en plus hétérogènes (les parents¹³, le monde politique, le monde du travail) qui ont des attentes de plus en plus différentes. L'école voit ainsi ses missions se complexifier et se transformer. Naguère, elle était chargée de transmettre certaines valeurs « humanistes » participant à la

¹¹ Sociologue à l'Université de Paris VIII.

¹² CHARLOT B., *Les nouveaux enjeux* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, pp. 24-25.

¹³ Pour plus de détails, voir aussi l'analyse de D. Mouraux.

formation générale des élèves. Les trois missions de l'école (pédagogique, sociale et éducative) convergeaient. Aujourd'hui, le discours a changé.

Dans le cahier n°1, nous avons synthétisé les glissements décrits ci-dessus au départ d'échos émanant de professeurs et d'élèves de l'enseignement secondaire, de responsables de l'institution scolaire avec lesquels le Centre *Interfaces* est en interaction constante. Ces glissements s'observaient au niveau de ce qui constitue selon nous les trois missions principales de l'institution scolaire : enseigner, socialiser et éduquer. Ces évolutions étaient reprises dans deux tableaux synthétiques que nous reprenons et commentons ci-dessous.

2°) *Le modèle de société industrielle*¹⁴ (cfr. Tableau 1)

Un glissement dans les pratiques pédagogiques qui questionne la mission éducative ...

INTER*faces*

Missions de l'école	Pédagogie	Mission sociale	Éducation
AVANT			
Le modèle de société « industrielle »	Logique patrimoniale (Transmission des savoirs)	Insertion sociale (« formatage social » des élèves)	Formation humaniste de la personne (Transmission des valeurs)
	« Attitude scolaire d'enregistrement » *	« Se faire une place dans la société » « Embrasser une carrière » *	« Réussir dans la vie » *
* Relais dans le discours des élèves			

© Centre *Interfaces* – Pascale Prignon et Muriel Ruol – janvier 2004.

Tableau 1

¹⁴ Les citations reprises dans le tableau relèvent de constats et non de jugements sur ce qui est bien ou pas. Elles sont mentionnées comme repères pour se situer.

Autrefois, l'école s'adressait aux *héritiers* dans le sens initié par P. Bourdieu¹⁵, elle était chargée de transmettre des savoirs aux jeunes. Elle participait à la formation générale des élèves (vision « humaniste ») qui, à leur tour, étaient censés répercuter les savoirs aux générations suivantes (logique patrimoniale)¹⁶. Elle transmettait des modèles et des règles (qui n'étaient pas discutées) comme autant de repères sur le chemin de *l'insertion sociale* des élèves (mission sociale de l'école). L'approche pédagogique s'intégrait ainsi harmonieusement à un modèle éducatif explicite, lequel reposait en grande partie sur une programmation sociale des élèves. Ceux-ci développaient une attitude scolaire d'enregistrement des savoirs. Ils s'approprièrent et restituaient docilement les savoirs proposés, considérant le diplôme comme un moyen pour accéder ou garantir une position sociale. Ce qui était important pour l'élève était de « *réussir dans la vie* ». Un objectif en harmonie avec la mission sociale de l'école, à laquelle l'élève se montrait réceptif. L'élève cherchait avant tout à « *se faire une place dans la société* »¹⁷. Bref, auparavant, les trois missions de l'école convergeaient et allaient de soi.

3°) Le modèle de société « post-industrielle » (cfr. Tableau 2)

L'arrivée des « *nouveaux lycéens* », concomitante à la massification et à la démocratisation de l'enseignement, a créé un écart entre ces trois missions, en raison du décalage entre ces pratiques et l'hétérogénéité de la population scolaire. Du point de vue pédagogique, le modèle traditionnel de transmission des savoirs n'est plus adapté à ces nouveaux publics non *programmés* pour les apprentissages scolaires. Une nouvelle logique émerge, plus en prise avec le vécu (logique du désir)¹⁸ des élèves. Elle tente de rejoindre et d'éveiller leur désir d'apprendre dans un contexte où l'école semble perdre de son sens. Les jeunes ont parfois l'impression que l'institution scolaire ne répond pas à leurs attentes. L'école attend maintenant de l'élève qu'il soit acteur de son apprentissage. Elle constate qu'il répond par une attitude critique vis-à-vis des savoirs transmis. Paradoxalement, il se sent de moins en moins concerné par l'apprentissage scolaire.

De même, l'école attend de l'élève qu'il puisse définir « qui il est » et « ce qu'il souhaite ». Il répond par une insatisfaction profonde vis-à-vis de ses aspirations immédiates et diffuses. Il se désintéresse de ses perspectives d'avenir au sein de la société. Pour lui, ce n'est plus tant « *réussir dans la vie* » qui prime, mais ce qui importe avant tout, c'est « *réussir sa vie* ». Chacun attend confusément une reconnaissance de « *ce qu'il est* ». Il attend une validation par ses pairs de son projet existentiel plutôt qu'une reconnaissance de sa réussite par un groupe social identifié, dont son statut social est témoin.

¹⁵ BOURDIEU P., PASSERON J-CL., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1999.

¹⁶ CHARLOT B., « *Devenir quelqu'un* » quand on a 18 ans dans *Revue Études*, juin 1999, pp. 753-761.

¹⁷ BAJOIT G., FRANSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.

¹⁸ CHARLOT B., *ibidem*.

© Centre Interfaces – Pascale Prignon et Muriel Ruol – janvier 2004.

Tels sont les tableaux que nous dressions du comportement des acteurs de l'enseignement secondaire (élèves, professeurs et institution scolaire) au terme du cahier n°1. Nous aimerions maintenant remettre ces évolutions en perspective, à la lumière du défi que posent la transformation du contexte social et la massification de l'enseignement secondaire, à tout enseignant soucieux d'éveiller ses élèves aux nouveaux enjeux de nos sociétés post-industrielles et post-modernes, et de les accompagner dans leur parcours présent et futur de citoyens responsables, actifs créatifs et solidaires (C.R.A.C.S.)¹⁹.

¹⁹ Cette expression a été forgée dans les mouvements de jeunesse, en particulier au cœur d'une réflexion menée par les Scouts et Guides Pluralistes (SGP) de Belgique.

3. Le sens de l'école : le point de vue des élèves et des jeunes adultes

Du côté des élèves

Tout en soulignant que cette question apparaît au moment où sa réponse devient problématique (« *On ne s'interroge guère sur le sens des choses quand il va de soi* »), Fr. Dubet²⁰ distingue trois facteurs qui motivent les élèves à venir à l'école : l'utilité des études, le degré d'intégration dans la culture scolaire et l'intérêt intellectuel.

L'utilité des études est fréquemment évoquée. En effet, le diplôme et la formation deviennent de plus en plus nécessaires pour entrer dans la vie active. Ne pas en avoir peut bloquer toute perspective. Cependant, les exemples de réussite poussés par les médias ne sont pas scolaires ... (Fr. Dubet parle de « *handicap social* » en l'absence de diplômes). Le deuxième facteur peut se traduire comme suit : plus la distance culturelle entre l'école et la famille est faible, plus la motivation pour le travail scolaire est « *naturelle* » ... La littérature sur les enfants des professeurs est illustrative ! Enfin, la vocation ou l'intérêt intellectuel désigne un élève pour qui, les savoirs participent à la construction identitaire. Les connaissances scolaires le rendent plus autonome.

Lors des enquêtes²¹ réalisées dans des classes terminales de plusieurs écoles et dans des auditoriums de candidatures, les étudiants ont cité ces trois facteurs. Ils les évoquaient avec plus ou moins d'insistance selon les difficultés scolaires rencontrées : le jeune *plus à l'aise* à l'école ou à l'université disait utiliser les savoirs et les disciplines pour construire son identité, pour forger sa personnalité, ... Il insistait sur l'importance d'apprendre à vivre avec les autres, de les rencontrer et d'exprimer les ressemblances et les différences. En d'autres mots, l'institution scolaire paraissait, pour lui, un lieu « *socialisant* ». Par contre, le jeune *plus en difficulté* évoquait le passage obligé que représente l'école, il disait la percevoir comme nécessaire pour obtenir un certificat d'études et pour s'insérer socialement, ... Ces réponses illustrent la **diversité des attentes** des élèves par rapport à l'institution scolaire. Elles mettent en évidence plusieurs facettes de la notion de sens.

D'un côté, il y a des élèves qui ne se posent pas systématiquement la question du sens de l'école. Pour eux, « *cela va de soi* ». Ils utilisent les savoirs pour prendre de la distance par rapport au monde. Le parcours scolaire fait partie intégrante d'une certaine logique qui n'est pas remise en cause. De l'autre, il y a ceux pour qui l'école n'a pas de sens. Certains la subissent comme une succession d'événements hétéroclites, ils la considèrent comme une série de tâches à réaliser ou un ensemble de formalités à accomplir : ils savent ce qu'ils veulent faire de leur vie et ils se résignent à attendre. Ils s'ennuient dans des filières dites « *utiles* » pour accéder à un niveau de formation. Quelques-uns vivent dans l'anomie. D'autres se révoltent contre l'école : ils veulent la quitter pour trouver ailleurs des réponses à leurs attentes. Entre les deux attitudes, l'éventail est vaste : il y a des jeunes qui viennent à l'école pour le plaisir de maîtriser des

²⁰ DUBET Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, pp. 20-24.

²¹ Enquêtes sur les représentations d'avenir des élèves (1999) - Centre Interfaces - Pôle Pédagogie - Charnière.

savoirs, pour communiquer et construire des liens sociaux et affectifs, pour apprendre à gérer des activités, pour être comme tout le monde, pour faire plaisir à quelqu'un, pour développer des stratégies, ... Il y a ceux pour qui l'école est une manière d'éviter le chômage. C'est un lieu où ils se sentent bien (pour certains, le cadre scolaire est un prétexte pour échapper à une situation familiale pénible). C'est parfois aussi un défi (ils veulent prouver aux autres qu'ils sont capables), ...

Du côté de jeunes qui entrent dans la vie professionnelle

G. Bajoit et A. Franssen ont étudié, à partir de témoignages, les conceptions des jeunes par rapport à leur future insertion professionnelle (et non plus l'intégration scolaire), à la réussite, à la vie en général. Ils ont distingué trois conceptions de la réussite et, pour chacune, deux variantes selon que les personnes étaient plus ou moins actives ou passives devant leur existence²². Il en résulte six « logiques du sujet ». Celles-ci ne sont pas exclusives les unes des autres, elles se trouvent combinées dans la tête des jeunes.

Ainsi, les individus qui recherchent à « se faire une place dans la société » poursuivent une voie arriviste (La vie de l'individu est une course sur l'échelle de la mobilité sociale. D'où, une tension permanente s'installe entre l'espoir de réussir, se faire reconnaître par un groupe social de référence et les limites concrètes, les obstacles à surmonter) ou une voie nostalgique (L'individu aspire à la normalité. La tension entre son aspiration à l'intégration et la précarité de l'emploi le replie sur son espace privé). Pour ceux qui envisagent la réussite comme un épanouissement personnel (« devenir soi-même »), les auteurs distinguent la voie autotélique (Porté par des projets concrets, l'individu recherche une autoréalisation autonome) ou la voie hédoniste (L'individu recherche un état de bien-être psychologique, de satisfaction mais il se sent stigmatisé parce qu'il est dépendant des autres). Entre ces deux conceptions, il y a la voie pragmatique (L'individu doit gérer une tension entre le projet de mobilité de l'arriviste et celui d'auto-réalisation de l'autotélique, deux conceptions contradictoires de la réussite, dont chacune constitue l'obstacle à la réalisation de l'autre. L'individu a donc du mal à choisir) ou la voie anomique (Entre une absence d'image de la réussite, un vide et la conviction qu'il est mauvais de ne pas savoir qui on est et ce qu'on veut, l'individu se replie sur lui-même).

²² Pour plus d'informations, voir l'ouvrage de BAJOIT G. et FRANSSEN A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995 : après avoir interviewé une cinquantaine de jeunes, de 21 à 30 ans, ayant terminé ou abandonné leurs études et confrontés au marché du travail, les auteurs ont dégagé six « logiques » du sujet (six manières d'envisager son existence). Selon une attitude active ou passive du sujet, ils distinguent les logiques de mobilité ou d'intégration (l'individu vise à se faire une place dans la société), les logiques autotélique ou hédoniste (l'individu cherche à devenir lui-même) et les logiques pragmatique ou anomique (l'individu essaie de concilier les deux).

L'accompagnement des jeunes

*« Le plus terrible pour des jeunes est de désespérer d'eux-mêmes et du monde.
Il est fondamental de croire en soi et dans les autres »
(H. Couleau²³)*

L'attitude active ou passive du jeune devant son existence nous interpelle quant à l'importance d'accompagner les élèves face à cette incertitude et cette mouvance de l'avenir. En effet, pour savoir « ce que l'on veut », il est important de savoir « qui on est ». Les jeunes demandent des repères mais, sous de mêmes mots, les réalités peuvent être complètement différentes. Par exemple, nous n'avons pas tous la même interprétation de la réussite, du travail ou de la famille. Aussi, une prise de conscience de nos conceptions et de celles des jeunes nous paraît essentiel. Retrouver **une nouvelle cohérence** dans l'articulation des types de choix (formation, profession et vie) est possible mais elle exige une attitude **active** vis-à-vis de son destin.

Ramassons les acquis de cette étape *contextuelle* et replaçons les évolutions et glissements observés dans la perspective des enseignants. Leur métier s'est manifestement transformé. Nous voudrions épinglez deux points issus de cette première partie :

- Tout d'abord, l'institution scolaire a répondu au défi de la massification en se recentrant sur sa mission pédagogique, et en prétendant apporter des réponses sur le seul plan pédagogique aux problèmes posés par la dualisation, l'atomisation et la pluralisation de nos sociétés. Les experts pédagogues ont ainsi cru pouvoir faire face à l'hétérogénéité culturelle, sociale grandissante des classes, par une pédagogie adaptée a) faisant fi des pré-requis (pour ne pas reproduire les inégalités sociales), basée sur l'acquisition de « socles de compétences » communs à tous ; et b) basée sur la créativité et le désir des élèves (pour prendre en compte la dimension de formation de la personne inhérente à la dimension éducative).
- Les enseignants se voient ainsi coincés entre l'adaptation à des classes hétérogènes (axe de la pertinence) et la cohérence que les réponses institutionnelles inspirées des expertises pédagogiques leur imposent *a priori*. Une situation difficile que décrit la Partie II.

²³ Professeur d'anthropologie à l'Institut catholique de Toulouse.

PARTIE II : L'ANALYSE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET EDUCATIVES

Nos hypothèses :

- *Former à la citoyenneté ne se limite pas à une initiation au processus démocratique : l'élève est un citoyen en devenir. La fonction éducative induit une asymétrie qui est formatrice.*
- *La formation à l'autonomie est cruciale : les élèves éprouvent de plus en plus de difficultés à se projeter dans l'avenir et à construire leur itinéraire personnel. Dans un contexte d'atomisation et de crise du lien social, l'accompagnement devient un soutien incontournable de la formation de la personne.*

X X
X

La transformation du métier des enseignants

1. « Pédagogue » ou « magister » ? Les stratégies d'hybridation des enseignants face à deux idéaux-types imposés
2. Un outil issu de l'Education Permanente pour comprendre les tensions :
 - a) Crise de rationalité versus crise d'identité
 - b) Quels lieux de recul pour s'interroger ensemble sur le sens (personnel) et les valeurs (partagées ou non) de l'enseignement ?

Un enjeu éducatif : la question de l'autorité

1. « *L'école est-elle un lieu démocratique ?* » (Un jeu de rôle sous forme de débat)
2. La relation professeurs - élèves : une asymétrie éducative.
3. Un outil pour accompagner les élèves dans leur accès à l'autonomie.

La transformation du métier des enseignants

1. « Pédagogue ou magister ? » Les stratégies d'hybridation des enseignants face à deux idéaux-types imposés

« *Pédagogue ou magister ?* » s'interroge une plaquette très stimulante publiée par le Cerisis traitant de la « transformation du métier d'enseignant »²⁴. Il s'agit en effet de deux idéaux-types qui circulent tant chez les professeurs que chez les différents acteurs qui gravitent autour du monde enseignant. Elles « fonctionnent » bien, malgré (ou peut-être à cause) de leur dimension caricaturale.

Il y aurait ainsi dans l'enquête commentée 35% de pédagogues purs, 10% de « magister » purs, 30% de « plus magister que pédagogues » et enfin 25% de « plus pédagogues que magister ».

Testons tout d'abord pour nous-mêmes ces deux idéaux-types, avant de les réinvestir dans l'optique d'une approche critique de la transformation du métier d'enseignant.

²⁴ Sur base d'une enquête réalisée dans 68 établissements (écoles libres) du Hainaut, au printemps 98.

OUTIL - FORMATION : LA PERCEPTION DE SON RÔLE D'ENSEIGNANT

Pour approcher les dimensions « *Pédagogue et magister* », nous proposons, sous forme de pôles extrêmes, plusieurs facettes typiques relatives au métier d'enseignant. Généralement, ces différents pôles sont nécessaires et représentés. Nous soumettons la grille suivante pour examiner quelle facette nous adoptons préférentiellement ou spontanément : *De quel côté avons-nous tendance à nous situer ? Par quoi sommes-nous spontanément préoccupés ? Comment les élèves nous perçoivent-ils ? ...*

- Une logique de transmission (parfois appelée patrimoniale²⁵) ... ou plutôt ... une logique du désir²⁶ de l'élève
- Des contenus de matières ... ou plutôt ... la formation d'élèves *compétents*
- Un cours magistral et déductif ... ou plutôt ... un cours créatif et participatif
- Centré sur la preuve de ce que l'on dit ... ou plutôt ... centré sur la création de nouvelles manières de parler, de voir
- Au service de la sphère professionnelle ... ou plutôt ... au service de la sphère personnelle de l'élève
- L'accompagnement de l'élève dans son parcours scolaire ... ou plutôt ... l'accompagnement de l'élève dans son histoire personnelle (psychologique, contexte familial, ...)

Pour les participants qui ne sont pas des enseignants, nous suggérons les pistes suivantes :

- Comment voyions-nous la transmission des savoirs lorsque nous étions en rhéto ? (Quelles étaient nos représentations, il y a x années ...) ? Comment la voyons-nous actuellement ? Quelle image avons-nous des représentations des élèves par rapport à la transmission des savoirs ?
- Quel lien voyions-nous entre l'école et la vie quotidienne ? ...
- Quelles étaient les grandes menaces ? Quelles sont les menaces actuelles ? Quelle image avons-nous des menaces actuelles que craignent les jeunes ?

Le déroulement

Pour faciliter les échanges, les participants travaillent d'abord par groupe de deux ou trois. Ensuite, la mise en commun est organisée sous forme de sondage (Les résultats seront mis en lien avec la 2^{ème} activité - cfr. Outil-Formation : Un jeu de rôle sous forme de débat, p.26). Il s'agit d'examiner s'il y a beaucoup de *modèle* « Avant » (l'école des héritiers) ? « Après » ? Ou des solutions « hybrides » ? De même, il est intéressant d'explorer les décalages entre les perceptions personnelles et celles renvoyées par les élèves.

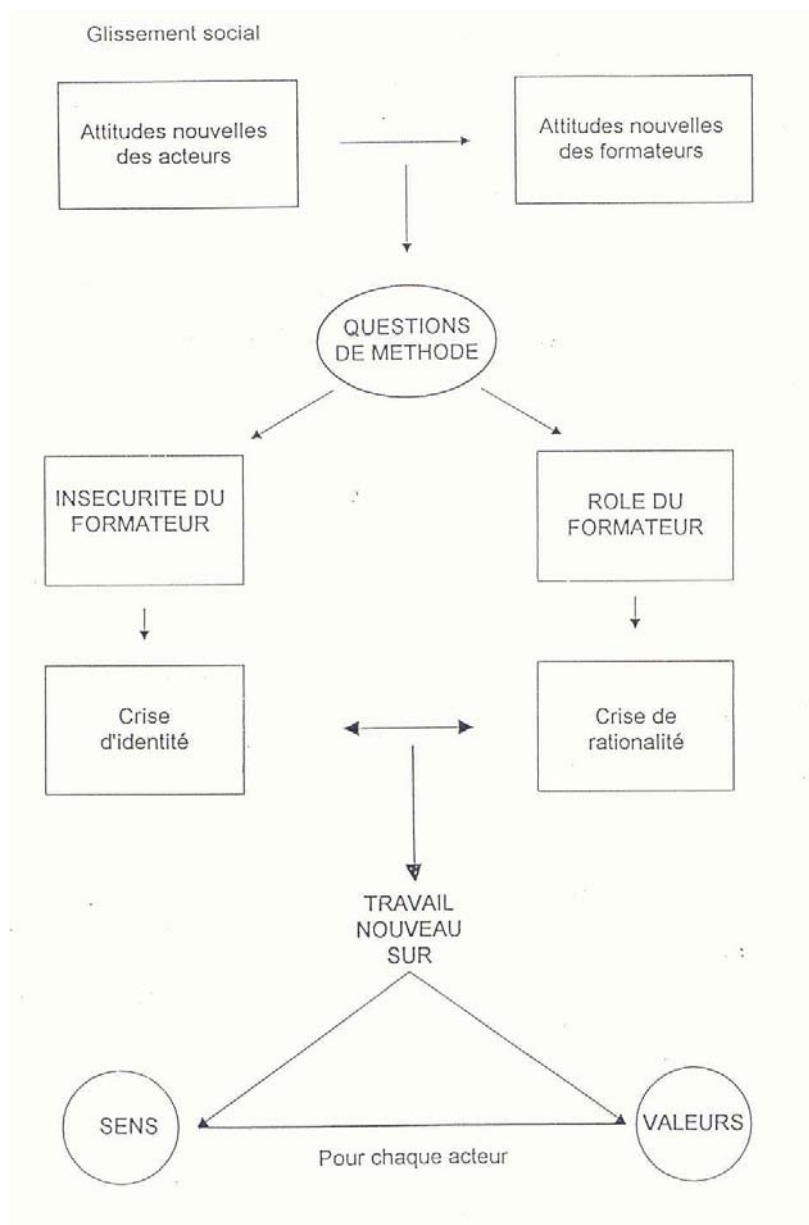
²⁵ La logique patrimoniale (CHARLOT B., « *Devenir quelqu'un* » quand on a 18 ans dans *Revue Etudes*, juin 1999, pp. 753-761) : transmettre des savoirs aux jeunes, qui, à leur tour, les transmettront à leurs enfants. Le professeur est porteur d'un savoir, qui a pour lui une valeur en tant que telle.

²⁶ La logique du désir : l'entrée dans le savoir est la question centrale car elle « *pose celle du sens que ce savoir présente pour l'élève, du désir d'apprendre et de savoir que ressent cet élève* ». L'enseignant envisage différentes manières d'apprendre.

2. Un outil issu de l'Education permanente pour comprendre les tensions relayées par les enseignants

Les enseignants semblent coincés entre deux idéaux : leur propre idéalisation de la transmission traditionnelle des savoirs et celle imposée par la « pédagogie du désir ». Ils développent de ce fait des logiques hybrides qui visent à prendre en compte dans le même temps l'évolution des publics (auxquels la pédagogie du désir est en effet plus adaptée) et des impératifs de l'introduction aux savoirs (que l'on ne peut abstraire d'une démarche de transmission, d'où le recours au modèle de *magister*).

OUTIL - FORMATION : CRISE D'IDENTITE vs CRISE DE RATIONALITE - L'enseignant face à la transformation de son rôle



Notre hypothèse est que les enseignants se trouvent ainsi face à une crise de rationalité (qu'il ne faut pas confondre avec la crise existentielle ou crise d'identité) et qu'ils sont de plus privés de la possibilité de s'interroger sur la nouvelle cohérence, celle-ci étant en grande partie pré-définie par les réponses que l'institution scolaire a apportées aux glissements constatés.

Bref, coincés entre une idéalisation imposée par les experts pédagogues (l'idéal du professeur « pédagogue » ouvert et créatif) et leur propre idéalisation de la fonction d'enseignant (idéal du « magister » qu'ils choisissent pragmatiquement comme le plus efficace), les enseignants disposent de peu de liberté pour répondre de manière personnelle et efficace au changement dans le public des élèves et les nouveaux impératifs imposés par l'institution. Une « crise de rationalité » se fait ainsi jour, qui ne trouve dans l'institution aucun lieu où s'exprimer. Nul endroit pour s'interroger sur le sens de son métier et la nouvelle cohérence qui s'y dessine.

Lors des formations, les enseignants ont peu à peu pris conscience de l'*absence de lieux de recul* où partager expériences et difficultés liées à la transformation de leur rôle, et prendre ensemble de la distance vis-à-vis de celles-ci.

Un enjeu éducatif : la question de l'autorité

Nous proposons d'aborder la facette du « magister » du point de vue de l'autorité inhérente à la fonction éducative en posant la question suivante : l'école doit-elle fonctionner comme une démocratie ?

1. « L'école est-elle un lieu démocratique ? »

OUTIL- FORMATION : UN JEU DE RÔLE SOUS FORME DE DEBAT

Nous proposons un jeu de rôle entre les participants, sous la forme d'un débat où les deux protagonistes adoptent une position pré-définie. Le public divisé en deux groupes (thèse et antithèse) alimente « chaque délégué » en arguments. Quelques enseignants jouent le rôle d'observateurs en étant attentifs aux types d'écoute(s) et d'argument(s)²⁷ les plus utilisés.

Le thème

Deux affirmations sont soumises au débat :

- *« Les élèves ne sont pas encore des citoyens à part entière. Ils sont néanmoins des sujets de droit. Ils exercent progressivement des responsabilités en fonction de l'évolution du cursus. La notion de temps doit être prise en compte dans l'apprentissage ».*
- *« Le professeur est juge et partie : il n'y a pas de séparation des pouvoirs. Les enseignants fixent la règle et la font respecter. Ils forment et évaluent »²⁸.*

Le déroulement

Après la mise en place du jeu de rôle et l'explication des consignes (10'), chaque thème est débattu pendant 1/4h. Le debriefing par les observateurs (10') débouche sur une mise en perspective de la grille des types d'écoutes et d'arguments (par exemple, à l'occasion d'un conseil d'élèves, il sera pertinent de rappeler quelques règles²⁹). Enfin, une discussion sur l'écart entre les observations relevées lors du débat et le profil déterminé plus haut au moment d'examiner les facettes du métier (cfr. Outil-Formation : La perception de son rôle d'enseignant, p.23) est engagée au départ de la question suivante : *Sommes-nous influencés par le modèle « Avant » et donc porté à insister sur l'autorité ?*

²⁷ Des preuves, des justifications, de l'émotionnel : est-ce plutôt convaincre (en utilisant des arguments logiques, éthiques, politiques, sociales, ...) ou persuader (en séduisant, en manipulant, en intimidant, ...) ?

²⁸ EPS - Amiens

²⁹ Par exemple, s'investir dans la préparation d'un débat, rester dans le sujet (au moment de prendre la parole, s'assurer que ce que l'on veut dire est en rapport avec le sujet, ...), faire avancer le débat (reformuler l'argument d'un autre, compléter les propos de l'autre, ...), ...

2. La relation professeurs - élèves : une asymétrie éducative

Nous avons fait nôtre la perception de Ph. Perrenoud. L'école n'est pas un « lieu démocratique », ni une « démocratie à part entière » mais elle a pour mission de former des citoyens responsables et d'enseigner les balises pour construire et vivre une démocratie. Si elle doit effectivement veiller à ce que tous les acteurs de l'école puissent s'exprimer et être entendus, qu'ils puissent s'approprier leur milieu de vie et participer à la vie de leur école, elle ne doit pas perdre de vue la finalité de cette écoute : éveiller les élèves à la vie en commun au sein de leur école et à leur responsabilité citoyenne future au sein de la société. Cela suppose bien sûr une certaine asymétrie dans la relation plus apte, selon nous, à faire prendre conscience à l'élève qu'il est un *citoyen en devenir*. De la sorte, l'école conserve sa mission éducative en permettant aux élèves d'intégrer des repères démocratiques et de participer à des procédures de décision et de négociation au sein de leur établissement sans pour autant les *leurrer* sur leur réel pouvoir de décision.

3. Un outil pour accompagner les élèves dans leur accès à l'autonomie

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous ne cherchons pas à transmettre un quelconque savoir disciplinaire dans l'esprit d'un cours d'éducation civique ou à fournir une panoplie « d'activités citoyennes sur mesure ». Notre proposition est plutôt de soumettre une grille de « critères d'analyse » permettant de construire un fil conducteur pour discerner les activités les plus judicieuses (qu'elles soient disciplinaires ou parascolaires) et les relier entre elles sur le long terme (le temps lent de l'éducation ...). En effet, la diversité (il s'agit de réfléchir sur les apprentissages³⁰ et la construction des savoirs sans faire de l'éducation à la citoyenneté une nouvelle discipline) et la continuité des expériences (ce n'est pas l'affaire d'un jour mais il est important de la vivre durant toute une année scolaire. Néanmoins, ponctuer cette continuité par des temps forts et des actions significatives qui marquent à la fois la naissance et l'aboutissement de projets de classe ou d'école est primordial ...) constituent la clé du succès des programmes de formation à la citoyenneté (comme il ressort d'une enquête internationale³¹).

Ainsi, un premier critère d'analyse nous semble être celui de l'éducation à l'autonomie. Celle-ci est d'autant plus cruciale aujourd'hui que le défi commun à tous les citoyens est de pouvoir croiser des itinéraires personnels à des enjeux de solidarité (ce que A. Touraine nomme : être « sujet » et « acteur »). Nous énonçons le critère comme suit :

³⁰ Par exemple, comprendre et analyser un projet d'établissement plutôt que d'en avoir une représentation répressive.

³¹ *Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, Information et Innovation en Education, Genève, mars 1997, n°90.

1. Former à l'**autonomie**, dans une certaine asymétrie éducative et pédagogique

C'est la dimension singulière du jeune.

Devant les difficultés qu'éprouvaient les jeunes au moment de réfléchir à leur avenir, une équipe de professeurs a souhaité intégrer les sensibilités de chacun pour aider les élèves de classes terminales dans leur cheminement vers une décision libre. Ce projet mené sur une année a articulé des activités disciplinaires et parascolaires. Un outil a été élaboré et expérimenté. Organisé en trois temps, il vise à aider le rhétoricien dans la *mise en ordre* de ses atouts, ses talents, ses aspirations, ses contraintes, ... pour décider librement d'un choix d'orientation.

Le premier temps, le *substrat* (c'est-à-dire le contexte à partir duquel va se construire la réflexion) rassemble *toutes ces* « choses » qui ont un impact positif ou négatif sur chacun. D'un côté, le « pôle individu » (répondant à la question « Qui suis-je ? ») regroupe les aptitudes physiques, les possibilités intellectuelles, les conditions matérielles, les données familiales et interpersonnelles. De l'autre, le « pôle société » (s'articulant autour de la question « D'où suis-je » ?) regroupe les aspects sociaux qui peuvent conditionner les choix : ils représentent les points d'ancrage de chacun. Les contextes socio-économique, politique, culturel, éthique, c'est-à-dire les valeurs qui sont dans l'air du temps, façonnent la société, lui donnent une couleur particulière. Ces éléments - extérieurs à l'individu - influencent les comportements.

Ensuite, dans son substrat, l'élève privilégie nécessairement les éléments qui ont sa préférence. Il se projette hors de lui-même pour ébaucher, approfondir et exprimer ses goûts. La mise au jour progressive et la formulation même encore imprécise de ses goûts permettent d'en définir les contours et de les cristalliser de plus en plus. Chaque choix - considéré comme provisoire - c'est-à-dire comme susceptible d'être transformé et amélioré, est soumis à l'épreuve de la réalité. En effet, confronter son choix et le contexte dans lequel il devrait se déployer amène à le préciser. Ces mises à l'épreuve enchaînent des confrontations successives de telle sorte que l'individu expérimente tous les possibles qui sont en lui. Cette réflexion spiralaire suppose une certaine durée.

Enfin, viendra un moment où l'élève, nourri par la réflexion, sera à même de prendre une décision : de s'engager. Il franchit alors un pas important qui détermine son avenir. Le moment de la décision marque un passage. Franchir le pas, c'est adhérer à de nouvelles préoccupations, c'est entrer dans une « nouvelle » vie : celle de l'action³² ...

³² Pour plus de détails, voir PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre ...*, Cahiers Interfaces n°13, mai 2003, 59 p.

PARTIE 3 : L'ECOLE CITOYENNE ?

Ou comment faire de l'école un lieu de sensibilisation au bien commun, de participation et d'éducation au jugement critique ?

Nos hypothèses :

- *Par delà l'initiation au vivre ensemble, la formation à la citoyenneté a plus spécifiquement pour tâche de sensibiliser les élèves au type de lien particulier qu'est le lien politique. Basée sur une reconnaissance réciproque de caractère avant tout juridique, reconnaissance fictive symbolisée par l'idée de « contrat social », la communauté politique se distingue en effet radicalement des communautés d'appartenance et d'affinité, basées quant à elles sur le partage des valeurs communes.*
- *Il s'agira dans un premier temps d'initier les élèves à cette distinction, avant de leur apprendre à porter sur la société un regard plus critique, en mobilisant un outil particulier (développé par l'Institut Cardijn dans le contexte d'une réflexion sur l'Education permanente). Il s'agit de la méthode bien connue du Voir-Juger – Agir.*

X X
X

1. Quelques « repères conceptuels »
2. Une initiation au « vivre ensemble » : sensibiliser à la solidarité, à la responsabilité et à la participation
3. L'éveil au jugement critique en société

1. Quelques « repères conceptuels »

On ne peut manquer d'être frappé par la diversité des activités « citoyennes » que proposent les établissements scolaires : de la visite d'une exposition à une réflexion pour clarifier les enjeux des prochaines élections, d'un débat sur un sujet d'actualité à l'explication du fonctionnement du Parlement européen, ... autant d'exemples de la variété des thèmes et des démarches pédagogiques retenues. Dès lors, il peut être très utile pour l'enseignant de disposer d'une grille des critères les plus significatifs qui permettent d'identifier une activité « citoyenne ». Avant de déterminer ceux-ci, nous nous sommes posées les deux questions liminaires suivantes.

On peut se demander premièrement *si l'éducation à la citoyenneté doit se limiter à des expériences de gestion participative et d'initiation aux processus démocratiques ?* Dans plusieurs établissements scolaires, la tendance est en effet de considérer comme activité « citoyenne » tout dispositif permettant à l'élève de *se faire représenter*. Passons outre le fait que certains de ces dispositifs sont mis en place de façon « réactive » (par exemple, l'organisation d'un conseil d'élèves pour pallier des incivilités qui se sont produites ou des actes de violence qui ont été perpétrés). Il reste que privilégier exclusivement la mise en place d'*organes* démocratiques (c'est-à-dire des dispositifs de représentation comme le groupe des délégués de classe, les conseils de participation, ...) et les activités de gestion participative, n'a pas que des avantages. Si ces démarches ont clairement leur place dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. Celle-ci participe toutefois d'un mouvement plus global. Les systèmes de représentation facilitent certes le « vivre ensemble » et incarnent des formes plutôt socialisantes mais, il convient de rappeler que l'éducation à la citoyenneté ne se limite pas à une bonne intégration dans la vie de la classe ou de l'école. Il s'agit aussi d'agir et de prendre du recul par rapport à des enjeux plus vastes, afin de pouvoir s'engager à l'avenir dans le contexte plus complexe de la société. Or, il semble bien que comprendre les enjeux de cet engagement exige plus qu'une habileté à saisir le fonctionnement des institutions démocratiques et de leurs procédures.

Un deuxième écueil concerne la difficulté de saisir la spécificité de l'objet politique. Comment amener en effet l'élève à comprendre dans un contexte donné *où se situe le bien commun ou encore l'intérêt général ? Comment ne pas confondre celui-ci avec l'intérêt de communautés particulières ?* La distinction entre communauté d'appartenance et communauté politique est d'autant plus difficile à faire passer et d'autant plus cruciale à enseigner dans le contexte pluraliste qui est le nôtre. La mission de l'école consiste ainsi à permettre aux élèves d'intégrer des réalités différentes en les référant à la dimension du bien commun. Il s'agit de préparer les élèves à vivre ensemble avec des personnes venant de communautés et d'horizons différents. La Commission internationale sur l'éducation place ainsi la *capacité de vivre ensemble* comme l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation au XXIème siècle. Nous verrons plus loin comment engendrer cette compétence.

Communautés d'appartenance versus communauté politique

Selon nous, il est donc vital de distinguer entre communautés d'appartenance et communauté politique. Les premières s'appuient sur le partage de valeurs ou d'une histoire commune (ce que le philosophe américain M. Walzer nomme les « valeurs chaudes »); la seconde repose quant à elle sur une démarche de *reconnaissance réciproque* (de nature avant tout juridique) entre des membres d'une société qui ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs, mais qui choisissent néanmoins de lier leur destin au sein d'une même entité politique. La difficulté est qu'il s'agit dans ce cas d'une reconnaissance *fictive* qu'il faut présupposer à l'origine de la communauté politique ainsi formée et qui se donne à représenter dans le schème du contrat social. La société politique qu'institue celui-ci connaît elle aussi ses mécanismes de redistribution et de solidarité, mais ceux-ci passent par les « valeurs froides » de la justice sociale. Les métaphores des « valeurs chaudes » et des « valeurs froides », de ce qui est bon « pour nous », mais pas nécessairement « pour tous », constituent de bonnes approximations de cette distinction subtile, mais essentielle au sein de nos sociétés contemporaines, caractérisées par le pluralisme.

Initier les élèves à cette distinction est d'autant plus difficile que le concept de citoyenneté, délicat à délimiter du point de vue philosophique, n'est pas davantage circonscrit d'un point de vue sociologique. Les exemples ci-dessus en témoignent. De nombreux auteurs se sont employés à mettre en évidence la diversité des conceptions. Nous proposons de reprendre la définition de T. H. Marshall telle qu'elle est présentée par R. Petrella³³ dans *Le bien commun*. « Historiquement, la citoyenneté est un concept qui détermine et fixe l'appartenance d'un être humain à une société donnée. La qualité de « citoyen romain » (*civis romanus*) fut un moyen de fonder et de codifier l'appartenance à la société romaine, d'affirmer une identité des citoyens romains par rapport à ceux qui ne l'étaient pas et que l'on appelait les « barbares ».

Le concept et la pratique modernes de la citoyenneté sont liés à l'Etat libéral démocratique né des « révolutions » libérales anglaise, américaine et française des XVII et XVIIIème siècles (...)

T. H. Marshall (sociologue britannique) a théorisé de manière cohérente la triple dimension de la citoyenneté :

- *citoyenneté civile* (développée durant le XVIIIème siècle), couvrant les droits nécessaires à la liberté individuelle (liberté de la personne, de parole, de pensée, de croyance, liberté de propriété, droit à la justice, ...). On nomme ces droits, les *droits-libertés*. Les institutions³⁴ associées à la citoyenneté civile sont les cours de justice et les tribunaux. Sans celles-ci, le citoyen ne serait pas en mesure d'exercer et de faire respecter ses droits ;

³³ PETRELLA R., *Le bien commun. Eloge de la solidarité*, Tournai, Labor, 2001, pp.17-19.

³⁴ Dossier pédagogique du CNAPD, *Pour une citoyenneté de résidence*, Bruxelles, 2004, fiche 8.

- *citoyenneté politique* (développée au XIXème siècle), *couvrant les droits nécessaires à la participation à l'exercice du pouvoir politique (liberté de réunion, de presse, liberté d'élire et d'être élu, liberté de constitution de partis politiques, liberté syndicale, ...)*. On qualifie ces droits de *droits-participation*. Les institutions associées à la citoyenneté politique sont les institutions parlementaires et gouvernementales ;
- *citoyenneté sociale* (développée au XXème siècle surtout après la seconde guerre mondiale), *couvrant les droits nécessaires à une existence décente minimale sur le plan économique (droit au travail), du bien-être matériel (revenu minimal garanti, allocations familiales), de la sécurité (droit à la santé, à la pension)*. Il s'agit cette fois des *droits-créances*. Les institutions associées à la citoyenneté sociale sont les services sociaux et le système éducatif.

Une tension permanente habite ces trois dimensions de la citoyenneté. Du point de vue philosophique, deux grandes synthèses ont été tentées. On peut distinguer très schématiquement :

- Une première synthèse, qualifiée de « républicaine » qui privilégie les droits-participation. Le « bon citoyen » ainsi est celui qui respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à se battre pour défendre sa patrie. Dans cette conception, les droits individuels ne constituent pas des droits supérieurs antérieurs à leur reconnaissance par l'Etat. C'est la reconnaissance juridique de ces droits par le système politique qui importe ici.
- Selon la deuxième conception de la citoyenneté, inspirée de Locke et communément appelée « libérale », le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables que le pouvoir politique ne saurait annuler. Cette conception place les droits de l'individu au premier plan, et implique que le citoyen peut délibérer et porter un jugement critique sur le fonctionnement de l'Etat.

Ces deux façons d'aborder la citoyenneté sont en tension permanente, comme l'a encore illustré récemment le différend entre les Etats-Unis et l'Europe à propos de la légitimité de l'intervention américano-britannique en Irak³⁵.

³⁵ Le camp de la paix menée par la France (n'oublions pas que sur ce point, l'Europe fut divisée) avait adopté une conception de l'ordre international clairement républicaine : pas de droits des individus si ce n'est ceux reconnus positivement par la communauté internationale. Intervenir militairement au nom des droits de l'homme sans l'accord explicite de la communauté internationale n'est dès lors pas recevable (nous prenons ici l'argument de la démocratie et des droits de l'homme qui a servi rétrospectivement de justification à la guerre). Dans une conception libérale, où les droits de l'homme des droits naturels antérieurs à toute reconnaissance par un système politique, l'idée d'intervenir en usant de l'argument moral (et non politique) des droits de l'homme est par contre tout à fait envisageable et justifiable. Pour une analyse plus rigoureuse, précise et étayée, voir *Dossier Europe-Etats-Unis. Le choc des universalismes* in *La Revue nouvelle*, janvier-février 2004.

La notion de citoyenneté peut donc revendiquer une double complexité : du point de vue sociologique, dans la mesure où elle concerne tout autant les connaissances, les attitudes, les habiletés sociales que les valeurs, et renvoie aux représentations individuelles et sociales des droits, de la justice, du « bon » citoyen ... Et du point de vue philosophique, non seulement parce que les tensions qui l'habitent n'ont pas encore été dépassées, mais également parce qu'elles donnent lieu aujourd'hui à de nouvelles élaborations « postnationales » au sein de l'Union européenne et du nouvel ordre international.

2. Une initiation au « vivre ensemble » : sensibiliser à la solidarité, à la responsabilité et à la participation

« L'éducation à la citoyenneté n'a de chances d'avoir des effets que si elle est l'affaire de tous et si elle traverse toutes les disciplines et tous les moments de la vie collective ».
(Ph. Perrenoud)

Développer l'éducation à la citoyenneté dans les missions centrales de l'école et pas seulement dans quelques activités est essentiel. Aussi, dans notre perspective de se donner un fil conducteur pour relier des activités disciplinaires, transdisciplinaires et parascolaires, nous proposons, après avoir montré l'importance de former à l'autonomie (cfr. p.28) notre deuxième critère d'analyse :

2. Sensibiliser les élèves aux enjeux de **solidarité**, à la **responsabilité** citoyenne et au mode de **participation** démocratique (former aux procédures démocratiques).

Nous ne perdons pas de vue notre souci de privilégier une démarche qui fasse appel à toutes les disciplines, tant en termes d'acquisition de savoirs qu'en termes de maîtrise de savoir-faire spécifiques. Aussi, pour chaque repère conceptuel, nous suggérons tantôt des lectures c'est-à-dire des références théoriques qui ont fondé et alimenté notre réflexion, tantôt des ouvertures c'est-à-dire des articulations possibles vers des contenus disciplinaires ou des extensions c'est-à-dire des activités complémentaires destinées à approfondir tel ou tel aspect en fonction des rythmes et des demandes de la classe.

1°) Solidarité n'est pas équité

La solidarité intègre la dimension de l'être pour autrui (une attitude d'ouverture aux autres). C'est une valeur qui *suppose un sentiment plus évolué qu'une simple tolérance civique, elle exige de s'engager et de consentir à un sacrifice potentiel de ses propres intérêts au nom du bien-être d'autrui.*

Ceci suppose l'acquisition de règles pour pouvoir se comprendre et coopérer. *Ces obligations, ces règles ou ces normes sont d'amplitude différente selon qu'elles permettent d'atteindre un but (normes pragmatiques), de viser à une vie réussie ou heureuse (normes éthiques), ou d'être acceptables par tout homme (normes morales).*³⁶

Lecture :

LELEUX, Cl., *Education à la citoyenneté*,
Bruxelles, De Boeck, 2000.

Il est ainsi primordial de se donner des références communes pour se comprendre et éviter des malentendus (par exemple, lors d'une conversation, une écoute de type « compréhension » de la part d'un des locuteurs n'aura pas le même effet, ni les mêmes conséquences qu'une écoute de type « évaluation »). Les citoyens ne sont pas des individus juxtaposés. Le terme « citoyenneté » sous-tend l'idée d'appartenance, d'attachement à un projet commun.

Ainsi, être solidaire, c'est faire quelque chose ensemble en exerçant une responsabilité commune, c'est faire une tâche individuelle au service du collectif. La solidarité est celle qui se construit, au jour le jour, dans un esprit de justice sociale pour tous (et non pas celle qui se construit entre privilégiés du système). Néanmoins, on n'a jamais autant parlé d'exclusions. Et ces exclusions se multiplient en raison des mutations en cours.

³⁶ LELEUX Cl., *Education à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 23.

Ouvertures :

Pour *mettre en action* la solidarité, voici trois exemples d'activités organisées dans un cadre disciplinaire :

- Le tutorat ou le parrainage
- Les travaux de groupe
- La thématique de l'exclusion au départ d'un film d'A. Varda

(Pour plus de détails, voir annexe 1).

Extension :

Plusieurs établissements scolaires organisent des *activités sociales* permettant l'immersion des élèves dans une institution extérieure comme un home pour enfants, ... Cette démarche, souvent très concluante, prend tout son sens quand un des professeurs prépare l'activité en incitant les élèves à exprimer leurs représentations spontanées et, ensuite, à confronter celles-ci avec la réalité. La mise à distance entre la *bonne intention* et l'action efficace ou la prise de recul par rapport aux situations vécues vise à encourager le jeune à aller plus loin dans la démarche ... (agir, décider, s'engager)

2°) *Responsabilité n'est pas démocratie (bien commun)*

L'apprentissage de la responsabilité est complexe. Les étudiants n'apprécient guère qu'elle leur soit enseignée ou que les professeurs leur fassent la leçon sur leurs responsabilités. Ils préfèrent des occasions explicites pour l'exercer (leurs fréquentes demandes d'activités en dehors de l'école en témoignent ...). Il est vrai qu'une prise de responsabilité s'apprend en l'exerçant mais aussi en la subissant. Lors d'un conseil d'élèves, chacun exprime ce qu'il éprouve et ce qu'il souhaite mais il est souvent difficile d'atteindre un point de vue commun. En effet, la notion de responsabilité dépasse l'intérêt personnel, elle nécessite de se décentrer. L'exercice de l'interactivité participe à cette prise de responsabilité. Mais, combien de fois n'entendons-nous pas *in fine* « *Cela n'arrive qu'aux autres* » ou « *Ce n'est pas mon affaire* », ... et la discussion est stoppée. Cet aspect est également évoqué dans les discours des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur : « *On essaie et on verra ...* » « *J'attends de trouver ce pour quoi je suis fait* ».

Pour développer une prise de responsabilité, plusieurs spécialistes s'entendent pour dire qu'il est primordial de travailler la notion d'appartenance³⁷ (reconnaissance identitaire) : agir par soi-même pour tenir ses engagements, refuser des conduites de fuite sont les preuves de comportement responsable. Il s'agit ainsi de *passer d'une attitude consommatrice à une contribution volontaire à un collectif*.

Ouvertures :

Les travaux de groupe participent au développement de l'autonomie et de la responsabilité des co-auteurs du groupe, ils constituent des opportunités pour considérer les connaissances comme des ressources. Or, ils sont souvent *utilisés* pour acquérir des savoirs. A nouveau, un manque d'explication sur les objectifs et les finalités de la méthode débouche sur des décalages ! Pour assurer une prise de responsabilité de chacun et démontrer l'intérêt d'une co-responsabilité, plusieurs professeurs préfèrent préciser, au début du travail, une tâche à chaque élève.

Extension :

Une discussion sur une thématique plus large comme *Est-on responsable de son corps ?* permet d'aborder plus aisément le rapport individu/collectif.

L'établissement d'une charte au moment de partir en voyage de classe participe également à la prise de conscience du concept de responsabilité.
(Pour plus de détails, voir annexe 2)

3°) Participation n'est pas représentation

La notion de participation inclut la dimension du citoyen en devenir. Le jeune doit apprendre à participer et pas seulement à se faire représenter (*pars - capere* : prendre sa part de pouvoir). Apprendre à participer recouvre plusieurs compétences disciplinaires et transversales :

- développer l'écoute et le dialogue
- déléguer

³⁷ Cfr. plus loin, l'exemple de la citoyenneté européenne

- répondre de ses jugements
- apprendre à découvrir les raisons ou le bien-fondé d'un interdit, ...
- choisir la durée plutôt que l'immédiateté,
- ...

Aussi, il est important d'organiser des lieux et des temps de parole, de proposer des conditions favorables pour exercer la participation. L'organisation de débats est pertinente pour se façonner une conduite et un jugement.

Ouvertures :

Une relecture des traités relatifs à la construction européenne à la lumière du mot « citoyenneté » est un exercice qui entre parfaitement dans le cadre du cours de Géographie et qui montre que le concept de « citoyenneté » est au centre des préoccupations des représentants de l'Union. L'analyse (même succincte) des différents traités favorise une compréhension du concept et met en évidence son caractère évolutif.

Un débat sur « le transfert de compétences nationales vers un niveau supranational » constitue un exemple d'activité très interactif (Pour plus de détails, voir annexe 3).

Extension :

- L'organisation d'un débat au départ d'une situation-problème soulevée par les élèves
- Une discussion sur le manque d'intérêt des élèves pour la politique. (Pour plus de détails, voir annexe 3)

3. L'éveil au jugement critique en société.

Ou comment faire émerger une compétence critique par rapport aux enjeux de société ?

La situation que relate Ph. Meirieu³⁸ dans *Désenclaver l'école* est éclairante : « Je revenais en autobus du campus universitaire de la périphérie de la ville de Lyon ; monte

³⁸ MEIRIEU Ph., *Une école pour la démocratie* dans DERENNE Ch., GAILLY A.-Fr., LIESENBORGHS J. (sous la direction), *Désenclaver l'école*, Bruxelles, Luc Pire, 1998, pp.169-180.

dans ce bus un groupe de quatre ou cinq jeunes avec un énorme magnétophone qu'ils se mettent à faire marcher à toute force pour diffuser une musique rap d'une violence inouïe. Evidemment, le chauffeur du bus tente de les faire taire. (...) Les échaffourées qui commencent à naître obligent le chauffeur à arrêter le bus pour faire descendre le groupe. Je descends avec ces jeunes pour tenter de discuter un peu avec eux sans espérer les convaincre. Ils me demandent pourquoi on n'a pas le droit de « mettre leur rap à toute blinde » dans le bus. Quand ils sont dans la cave de leur HLM le samedi soir, ils peuvent bien le faire ». La différence entre une communauté (qui est une machine à intégrer mais aussi à exclure) et la société est claire. Cette dernière est régie par des règles de droit qui ne sont pas des règles affectives fondées sur le goût de chacun mais qui sont basées sur la survie collective et le fait de mener des projets communs. La société rassemble des personnes qui n'ont pas les mêmes valeurs et qui ont la nécessité de cohabiter et de travailler ensemble. Comme le souligne Ph. Meirieu, la communautarisation des jeunes ne va pas nécessairement aboutir à leur socialisation. L'intégration d'un jeune dans un groupe rap n'est pas égale à sa socialisation. Il y aura socialisation si on donne à la personne les moyens d'entrer dans un espace social construit (espace démocratique), qui se distingue de l'espace privé de la communauté affinitaire. (cfr. plus loin, la distinction « pour nous - pour tous »)

Il s'agit de partir du vécu pour amorcer un recul critique, de porter un autre regard sur la réalité sociale, pour inventer des actions solidaires dans une dynamique de participation de chacun. Dans cette perspective, nous proposons de formuler le troisième critère comme suit :

3. Et contribuer ainsi à l'émergence d'une compétence critique chez l'élève
(= réflexivité face aux enjeux de société), à savoir :

- la capacité de prendre du recul par rapport aux impératifs sociétaux (**Voir**) ;
- la capacité de discerner ce qui est bon et juste : pour moi, pour mon groupe, et pour tous (**Juger**)
- de choisir la manière de traduire ses choix de solidarité (**Agir**)
 - me recentrer sur ma propre personne pour tracer mon itinéraire personnel (Sujet)
 - m'allier pour agir en solidarité (Acteur).

La grille ainsi complétée se présente comme suit :

1. Former à l'autonomie (respect de l'asymétrie, centré sur les goûts, accès à la dimension de sujet) ³⁹ (Personne/Sujet)	Pour moi ...	Voir	Juger	Agir
2. Sensibiliser à la solidarité, la responsabilité et la participation (= 1 ^{ère} étape de la réflexivité sur le rôle d'éducateur) (Communauté)	Pour nous ...	Voir	Juger	Agir
3. Contribuer à l'émergence d'une compétence critique (Critères pour juger des projets) (Société)	Pour tous ...	Voir	Juger	Agir

³⁹ Ce n'est pas uniquement l'épanouissement individuel, l'inscription dans une logique du désir, la formation d'individus flexibles, ...

Pour ouvrir quelques pistes d'action, nous suggérons les exemples suivants :

	Ouvertures	Extensions
Voir les enjeux de société ... (spectateur) La première partie (cfr. La massification de l'enseignement secondaire et la transformation du rôle des enseignants), montre les liens entre les mutations de la société et l'école. Il s'agit de dresser le cadre, le contexte.	Les thèmes d'actualité comme la guerre en Irak, ... peuvent être traités dans le cadre du cours de Français, d'Histoire, de Géographie, de Religion, etc.	Une activité intitulée « <i>Cercle politique des élèves</i> » constitue un exemple original. Celle-ci est entièrement assumée par les élèves et pour les élèves. Elle intègre des discussions sur des thèmes de l'actualité politique, encourageant un apprentissage du <u>recul critique</u> et de la tolérance.
Juger ce qui est juste ... pour moi, pour la classe, pour l'école, pour la société, ... Dans la seconde partie (cfr. L'école est-elle démocratique ?), l'exercice du débat permet la mise en évidence de plusieurs compétences comme argumenter, écouter, exercer le discernement, ...	La question de la démocratie, de l'Europe, ... entre parfaitement dans le cadre des cours de Français, Histoire, Géographie, Religion, etc. Une initiation au fonctionnement du Parlement européen permet de montrer le rôle de la loi pour trancher dans un débat de société, l'importance de connaître quelques éléments de fonctionnement de la justice et d'utiliser un vocabulaire spécifique, de traiter les informations recueillies, de chercher à trouver des réponses au débat, ...	Dans un établissement d'enseignement technique, les éducateurs, professeurs et la sous-directrice ont privilégié la question de la violence engendrée par la perception d'un sentiment d'injustice face aux sanctions en cherchant à savoir comment en faire un moment de revalorisation et l'opportunité d'un dialogue constructif. Les moyens mis en œuvre sont révélateurs : 2h par semaine assurent une continuité de la réflexion.
Agir, s'engager La troisième partie (cfr. L'école citoyenne ?), propose des repères pour traduire ses choix.	Une réflexion sur les enjeux des prochaines élections constitue une activité disciplinaire qui réunit à la fois des connaissances et des savoir-faire.	Après une discussion collective ou un débat, il s'agit d'encourager l'élève à se recentrer sur sa propre personne (SUJET) et ensuite à agir en solidarité (ACTEUR).

CONCLUSION

Au terme de ce parcours, qu'en est-il de nos intuitions et de notre *credo* de départ ?

Plus que jamais, nous pensons que « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* », comme le souhaite l'article 6 du Décret « Missions » dépasse le strict cadre pédagogique, excède l'approche disciplinaire et exige de sortir de la classe, pour développer un projet d'établissement, regroupant tous les acteurs du champ éducatif et mêlant les disciplines. Un exercice inhabituel qui exige de décroquer la démarche éducative et d'établir des transversales entre directeurs, professeurs, éducateurs et tout autre acteur du champ pédagogique.

Cette tâche est d'autant plus ardue qu'elle exige en outre de la part de chacun des acteurs éducatifs, de prendre du recul par rapport aux nouveaux enjeux de société, mais également vis-à-vis des glissements que ceux-ci ont occasionnés dans les pratiques institutionnelles, pédagogiques et éducatives. Il importe en effet d'être au clair avec les tensions engendrées par les nouveaux publics ; ainsi que les nouveaux idéaux proposés par les experts pédagogues, repris par les programmes et relayés par les directions. Pour l'enseignant, il n'est pas toujours facile d'analyser objectivement ces tensions comme le résultat de contraintes objectives dues à une transformation profonde du métier d'enseignant (crise de rationalité). La pente habituelle est de se remettre soi-même en question, et de douter de ses compétences (crise d'identité). Eduquer à la citoyenneté exige ainsi de chacun de faire un retour sur ses représentations, ses idéaux-types, les contraintes dont est porteur le contexte institutionnel, lui-même soumis aux évolutions de la société.

Nul doute qu'une tâche, nécessairement *collective* (puisque'il s'agit de sensibiliser à la dimension communautaire) ; *pluridisciplinaire* (puisque l'éducation au jugement critique excède le cadre disciplinaire), regroupant tous les acteurs éducatifs (puisque'il s'agit de former la personne) et *réflexive* (puisque'elle exige une prise du recul critique par rapport à ses propres pratiques et l'environnement) ; nul doute qu'une telle tâche s'avère ardue.

Mais quelle tâche s'avère plus exaltante que celle d'éveiller les élèves à une certaine sensibilité, d'apprendre à lire ensemble dans le réel les enjeux de la liberté (pour moi, pour nous, pour tous), de poser les jalons d'une réelle compétence critique et réflexive chez des élèves autonomes, créatifs et solidaires ? Une tâche finalement fort proche par certains aspects de la démarche artistique qui visent à éveiller le sentiment du Beau. Peut-être y a-t-il moyen de les faire converger ? Telle est la question qui habitera la prochaine étape de notre cheminement.

A suivre donc ...

BIBLIOGRAPHIE

- BAJOIT A., FRANSSEN A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1999.
- DUBET Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997.
- CHARLOT B., *Les nouveaux enjeux* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997.
- CHARLOT B., « Devenir quelqu'un » quand on a 18 ans dans *Revue Etudes*, juin 1999.
- DELVAUX B., DUMONT V., MANGEZ E., et alii, *La transformation du métier d'enseignant*, Brochure éditée par le CERISIS
- CNAPD⁴⁰ (Dossier pédagogique du), *Pour une citoyenneté de résidence*, Bruxelles, 2004.
- DERENNE Ch., GAILLY A.-Fr., LIESENBORGHS J. (sous la direction de), *Désenclaver l'école*, Bruxelles, Luc Pire, 1998.
- LELEUX Cl., *Education à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- PERRENOUD Ph., *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Lyon, Chronique sociale, 2003.
- PETRELLA R., *Le bien commun. Eloge de la solidarité*, Tournai, Labor, 2001.
- VAN HAECHT A., *L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Editions Talus d'approche, Mons 2001.

⁴⁰ Rue du Vivier, 90 à 1050 Bruxelles (Tél : 02/640 52 62 - Fax : 02/640 42 12).

ANNEXES :

Annexe 1 : Solidarité n'est pas équité

- L'organisation d'un tutorat ou d'un parrainage (qu'il soit assuré par un professeur, un éducateur ou un élève plus âgé) constitue un exemple de solidarité institué dans plusieurs établissements scolaires. Basé sur un sentiment d'appartenance (il est clairement inscrit dans le Projet éducatif et il est expliqué en détail en début d'année), il stimule à la fois la composante relationnelle entre les personnes mais aussi un dynamisme dans les apprentissages et un développement responsable de chacun.
- Demander aux élèves de réaliser des travaux de groupe est fréquent dans les écoles. Certains jeunes se contentent d'une recherche du minimum commun réalisable, d'autres envisagent une recherche d'un maximum à réaliser par chacun. Ce constat pose la question des objectifs « cachés » du travail : est-ce privilégier que tous atteignent le but ou qu'un seul réalise le travail ? Un climat de compétition se déploie alors rapidement et travailler en groupe se réduit à « se grouper ». Aussi, pour éviter ces décalages importants qui ôtent tout le sens de la démarche, des professeurs ont consacré le temps nécessaire pour expliquer en détail le « pourquoi », le « comment » et le « pour quoi » de ces travaux collectifs.
- Pour élargir la réflexion, un professeur de seconde en France⁴¹ a posé, au départ d'un extrait du film d'A. Varda « *Sans toit ni loi* », la problématique suivante : Pourquoi la société a-t-elle un devoir de solidarité ? Les objectifs de cette activité étaient de :
 - prendre conscience des différentes formes d'exclusion (raciale, politique, physique, ...),
 - repérer des comportements « excluants », des caractéristiques de l'exclusion et de la marginalité,
 - réfléchir aux rapports individu/groupe, aux comportements de groupe (en partant, par exemple, d'un cas concret que les élèves avaient vécus : la description d'une situation où ils avaient été témoin ou victime).

A l'occasion de cette activité, des concepts comme « intégration, droits sociaux et économiques, droits de l'homme, droits civils » sont développés.

⁴¹ http://formation.paysdelaloire.iufm.fr/ressources/ress_transv/ecjs/seq-sec1.htm

Annexe 2 : Responsabilité n'est pas démocratie

Avant un voyage de classe, les professeurs et les élèves élaborent ensemble une charte et la signent. Un temps de parole est accordé à chacun pour la constituer. Les élèves sont désignés tour à tour pour *surveiller* le respect de cet écrit. Il y a là une prise de conscience de ce qui est juste pour soi. La charte peut évoluer (aspect constructif), elle ne constitue pas un lieu pour soulever des sanctions. L'élève peut élargir la charte à l'occasion d'un stage.

Voir aussi le site <http://www.espace-citoyen.be/>

Annexe 3 : Participation n'est pas représentation

L'histoire de la construction européenne à travers quelques traités :

- La première tentative de concrétiser l'idée d'une Europe des Citoyens remonte au sommet des chefs d'Etat ou de gouvernement de 1974.
- Le Traité sur l'Union européenne, signé en 1992 à Maastricht, établit la « citoyenneté de l'Union » (on confère une base juridique à la notion de citoyenneté européenne) destinée exclusivement aux ressortissants d'un des Etats membres (article 8). Caractérisée par des droits (le droit de circuler librement sur le territoire des Etats membres, le droit de vote, ...), des devoirs et la participation à la vie politique, elle vise à renforcer l'image et l'identité de l'Union européenne et à impliquer davantage le citoyen dans le processus d'intégration européenne.
- Le Traité d'Amsterdam en 1997 (Article A) s'engage à développer la citoyenneté de l'Union, non seulement au sens juridique du terme mais également dans le cadre d'une vision d'une Europe proche de ses citoyens. Une phrase est ajoutée à l'article 8.1. : elle précise que la citoyenneté de l'Union européenne complète les citoyennetés nationales mais ne les remplace pas. Il y a un renforcement dans la distinction légale entre les citoyens de l'U.E. et les citoyens des autres Etats. L'identité politique européenne reste tout à fait liée à une appartenance nationale communautaire préexistante : on ne peut être citoyen européen que si l'on est, par exemple, d'abord Belge, Français ou Allemand. Dès lors, la citoyenneté européenne n'est, dans sa forme présente, qu'une supra-citoyenneté complémentaire. Il s'agit d'encourager l'investissement concret des citoyens dans le processus démocratique à tous les niveaux, et tout particulièrement au niveau européen. L'action dans le domaine d'éducation, de la formation et de la jeunesse offre un vecteur privilégié pour la promotion d'une participation active à la grande diversité des cultures, des économies, des régimes et des sociétés européennes.

Des notions du programme comme « Etat, nation, région, commune, espace transfrontalier, ... » peuvent y être développées. Pour une autre mise en place de cette activité, voir aussi la Fiche 11, *Pour une citoyenneté de résidence*⁴².

Constatant, à l'approche des élections, le manque d'intérêt de ses élèves pour la politique, un professeur a proposé de débattre sur la problématique suivante : *Pourquoi s'abstenir de voter ?* Les compétences telles que : *être capable d'argumenter et de débattre, apprendre à réguler positivement les conflits et à vivre ensemble*, etc y prennent tout leur sens. La discussion a des répercussions individuelles et collectives.

⁴² Dossier pédagogique du CNAPD, *Pour une citoyenneté de résidence*, Bruxelles, 2004.