

Jean-Yves GATEAUD
PRAG Histoire-Géographie
IUFM Orléans-Tours

Note relative aux deux journées d'études de l'INRP à l'ENS-LSH de Lyon (14 et 15 janvier 2005) : « Education citoyenne : les identités en construction – Ambitions et effets de la formation »

Résumé de la présentation :

Depuis vingt ans, l'institution scolaire a été saisie d'une urgence : l'éducation à la citoyenneté. On ne compte plus les actions destinées à répondre, dans la pratique, au déficit d'esprit civique, déploré sur le terrain, stigmatisé dans la presse et analysé par diverses enquêtes. Aujourd'hui un doute existe : tout cet investissement n'a-t-il pas échoué ?

Parallèlement, le phénomène émergent depuis vingt ans désigné sous les expressions variées d'affirmations ou revendications identitaires, identités ethniques, ethnicisation, communautarisme... n'oblige-t-il pas à s'interroger sur la laïcité et sur les modalités d'éducation à la citoyenneté ?

Tout le monde reconnaît que l'éducation à la citoyenneté est fondamentale. Apprentissage du « vivre ensemble », **l'éducation laïque devrait permettre la coexistence paisible ou pacifiée de multiples appartenances sociales, culturelles, mais aussi idéologiques, politiques, religieuses, ethniques. Ce consensus n'est –il pas plus incantatoire que réaliste ?** Le corps enseignant apparaît souvent divisé dans les conduites à tenir (loi sur les signes religieux).

Ces questions ouvertes sont des enjeux importants de formation... chacun peut constater des écarts sensibles entre les intentions affichées et les réalisations concrètes. **Ces deux journées sont un effort de lucidité rétrospective et prospective** pour baliser de nouvelles pistes de travail en particulier en vue de la formation des maîtres.

Introduction de Dominique BORNE (IGEN) :

Portant un regard rétrospectif sur les programmes scolaires, D. Borne distingue **cinq grandes évolutions dans l'enseignement civique.**

Dans les instructions de Jules FERRY, morale et enseignement civique fonctionnaient ensemble harmonieusement parce qu'à l'époque il y avait une continuité évidente entre les valeurs privées (la morale) et les valeurs collectives (les vertus citoyennes).

Il y avait aussi parfaite continuité entre la morale religieuse et la morale publique (les deux formant une même morale sociale).

Jusqu'aux années trente au moins, en entrant à l'école, il était clair qu'on pouvait changer d'enracinement social ce qui donnait à l'école sa valeur : elle permettait clairement la réussite.

Le 20^{ème} siècle a été le siècle de l'enfant (fin du siècle : « l'élève au centre du système ») mais au début, l'enfant n'a aucun droit par rapport au professeur, tandis qu'aujourd'hui l'enfant est citoyen, le règlement intérieur apparaissant comme une constitution lui accordant droits et

devoirs, le débat constituant une sorte de mime de la démocratie. Les programmes sont alors construits sur ce schéma même si le débat argumenté (modèle de l'ECJS) est largement une fiction sociale et présente un décalage formidable avec la réalité hors l'école (il est plus présent dans les associations que dans le politique ; il ne constitue pas une discipline).

L'éducation civique a été longtemps soutenue comme tout l'enseignement par une croyance au progrès. La fin du mur de Berlin a entraîné un traumatisme dans les consciences enseignantes, un désenchantement : on ne sait plus bien si on enseigne pour que le monde soit meilleur. Comme l'avenir ne chante plus, on célèbre le passé et les martyrs du passé. On se sert des victimes et non plus des héros ; on déplore le passé plus qu'on dessine l'avenir.

Alors que faire ? Continuer à mimer la citoyenneté ? Revenir à des valeurs différentes autour du savoir (« le savoir seul libère »), du travail, de l'obéissance avec le retour de l'autorité ? Faire de l'éducation à la santé, à la sécurité routière (questions individuelles), au développement durable, à l'écologie (questions collectives) ?

Plusieurs problèmes attendent des solutions.

Peut-on enseigner (non) l'éducation civique dans des lieux scolaires où il n'y a aucune égalité des chances et où les valeurs républicaines sont bafouées ? Comment « faire passer » la tension entre égalité et liberté qui est la tension fondamentale de l'école ?

Il n'y a toujours pas de savoir universitaire de référence pour l'éducation civique : ne faudrait-il pas enseigner du droit ? Enseigner ce que c'est que la Loi ? N'y-a-t-il pas nécessité d'identifier en IUFM un champ disciplinaire clair ?

Faut-il un enseignement spécifique d'éducation civique ? (l'horaire d'éducation civique n'est absolument pas respecté dans les classes).

Première table ronde sur les situations et pratiques :

Trois interventions de tonalités très différentes.

La réflexion de **Pierre STATIUS** sur l'autorité et la démocratie s'avère très philosophique et très théorique. Pour lui, **l'autorité, basée sur la différence et la transcendance, s'accorde mal avec deux traits essentiels de la démocratie : la similitude et la sécularisation.** Cette idée, il l'analyse en partant de la définition de Tocqueville de la démocratie (américaine) et des deux textes d'Anna Harendt (Qu'est-ce que l'autorité ?) et d'Alain Renaud (La fin de l'autorité, 2004, Flammarion). Or, dans les deux cas, pour lui, les à priori démocratiques sont incompatibles avec la notion d'autorité et il aboutit à cette conclusion de la nécessité de déconnecter autorité et pouvoir.

Analysant « les conseils de classe à l'école primaire », **Maria PAGONI** expose une recherche plus pragmatique sur **le fonctionnement démocratique en classe.**

Ayant beaucoup travaillé sur l'influence des médias sur la formation à la citoyenneté par l'école, **Maguy CHAILLEY** constate qu'on est souvent là dans le domaine de la déploration, mais que les médias apportent aussi des représentations, des réflexions sur les problèmes de société. A travers plusieurs exemples, elle montre que nombre de représentations en matière d'éducation civique sont en fait des acquis de la télévision. En CE2 par exemple, sur 53

problèmes identifiés par les enfants comme touchant les populations (la guerre ...), 33 leur sont connus du fait de la télévision et moins de 10 par l'école. Regarder la télévision constitue donc une situation d'apprentissage explicite. Autre exemple de l'aspect massif de cette influence de la télévision : dans une liste de mots consacrés à la justice, les enfants encadrent ceux qu'ils connaissent et précisent où ils les ont appris (TV : 499 citations, école : 100, livres : 67, maison : 77, presse : 59, cinéma : 47). En outre, il a été constaté que les enfants font peu d'erreurs et n'ont pas une vision spécialement « nord-américaine » de ces mots de la justice. On s'aperçoit donc que l'école a moins à remettre en place (ce qui serait le cas si la télé donnait des visions erronées) qu'à préciser, compléter (à cause des approximations de la télé). **Il peut donc y avoir une complémentarité entre école et médias, ceux-ci apportant le concret, le matériau. Mais l'école ne suscite pas suffisamment ces allers et retours.**

Deuxième table ronde sur les nouveaux enjeux de l'éducation civique :

Laurence LOEFFEL interroge dans ses recherches **le modèle français d'intégration qui fonctionnait autrefois sur la laïcité, la morale et le nation**. Prenant acte du fait que la morale laïque a disparu des programmes en 1969, comme le religieux en avait été évincé un siècle auparavant, elle pense que les exigences pédagogiques dans le primaire ont considérablement diminué devant les exigences didactiques depuis la création des IUFM. Elle note le mélange entre les « petites » règles de vie de classe et les grandes règles républicaines et s'insurge contre ces pratiques qui mettent la citoyenneté à toutes les sauces.

Françoise LORCERIE (« L'école et le défi ethnique ») affirme qu'il « n'existe pas d'ethnies comme il n'existe pas de race, mais qu'il y a des processus d'ethnisation, de construction ethnique ». **Le problème pour nos sociétés et notamment pour notre école, c'est que toute imputation ethnique est une forme de domination, de discrimination et que la revendication ethnique va de pair avec les désavantages dont sont victimes ceux qui sont ethniciés.** Cette chercheuse au CNRS fait largement sienne la réflexion de Bikhu Parekh (président de la Commission sur l'avenir de la Grande-Bretagne multiethnique) sur « le sentiment de commune appartenance, base et trait définitoire d'une communauté nationale ». Pour Parekh, **ce sentiment d'appartenance qui fonde l'identité nationale ne peut venir de critères ethniques, religieux ou moraux.** Il distingue **quatre groupes de facteurs** susceptibles de nourrir ce sentiment d'appartenance. Deux sont indiscutables et revêtent un caractère absolu. D'abord, « **des valeurs universellement valides, moralement obligatoires et ne souffrant pas de compromis** » : « sainteté de la vie humaine, valeur de l'homme, tolérance, résolution pacifique des divergences, respect mutuel et libertés de base ». Ensuite, « **l'égalité citoyenneté** » qui garantit de jouir des mêmes droits et opportunités que les autres, la même considération, donc la justice. Le troisième n'est pas moins indiscutable mais se situe à un niveau plus pragmatique : c'est « **la composante émotionnelle** » qui fait qu'on se sent chez soi dans la communauté nationale et qu'on souhaite en rester partie prenante. Dans cette composante émotionnelle, « la familiarité joue un rôle important. Elle résulte de la socialisation, qui explique pourquoi ceux qui sont nés et ont grandi dans une communauté ont généralement tendance à se sentir attachés à elle et pourquoi les immigrés de première génération restent relativement détachés. La façon dont on est traité par la communauté joue aussi un rôle important. Ceux qui sont dévalorisés, moqués, pris à la légère... développent du ressentiment et ne se sentent pas d'attachement à la communauté. Il est donc essentiel que l'expérience que les membres d'une communauté ont de ses grandes institutions soit faite de respect et d'équité ». On ne peut donc que partager le point de vue de Parekh quand il ajoute : « **Les institutions éducatives, économiques, politiques et autres d'une société, qui modèlent profondément les perceptions et les réponses émotionnelles des citoyens,**

devraient être inclusives, hospitalières aux différences, refléter une large palette de sensibilités de sorte à ne pas être identifiées à une classe sociale particulière ou à un sexe ou à une race, elles devraient donner du pouvoir à leurs membres de sorte à ce qu'ils ne se sentent pas comme les objets impuissants de la volonté d'autrui ». La question de savoir jusqu' où l'affirmation des différences peut se concilier avec le sentiment de commune appartenance est évidemment au cœur du débat français sur l'intégration et le communautarisme. Et quand Parekh énonce le dernier groupe de facteurs fondant le sentiment d'appartenance, on peut, comme Françoise LORSERIE adopter son point de vue, mais on peut aussi le discuter. Quand Parekh indique : « Puisque les membres d'une communauté politique appartiennent souvent à des communautés religieuses, culturelles, ethniques et autres, différentes, qui sont partiellement constitutives de leur identité et leur importent beaucoup, la communauté politique devrait respecter leurs différences légitimes et les autoriser à exprimer leurs identités de façon appropriée. **Si l'appartenance à la communauté politique exigeait qu'ils abandonnent les autres formes d'appartenance, ils considéreraient que le prix culturel et moral à payer est trop élevé, ils en auraient du ressentiment et se sentiraient aliénés** », il faut pour le moins ajouter avec lui : « Le respect a évidemment ses limites, car nulle communauté politique ne peut accueillir toutes les formes de diversité ou accepter leurs exigences déraisonnables. Il est donc vital qu'une communauté politique fournisse des mécanismes institutionnels pour négocier leurs différences et résoudre leurs conflits dans un esprit de participation démocratique. Elle devrait aussi créer des conditions telles que ses membres puissent vivre avec leurs identités multiples et posséder la confiance pour les envisager d'un point de vue critique et modérer ses exigences à la lumière des autres ». Le problème pour nous tient au fait que, malgré ces précautions obligatoires selon Parekh, **le système qu'il décrit est bel et bien le modèle anglo-saxon de développement social communautaire** et qu'il ne correspond pas au modèle français républicain d'aujourd'hui (le modèle « Troisième République » exigea certes que « certains abandonnent leurs autres formes d'appartenance » – les petits Bretons en savent quelque chose – mais est-il toujours d'actualité ?).

Allant pour partie dans le même sens que Françoise LORCERIE, **Jean-Paul PAYET**, partant du constat que **l'éducation à la citoyenneté est aujourd'hui plus morale que civique et qu'il s'agit d'une éducation ethnicisée**, distingue quatre enjeux pour cet enseignement. D'abord la question du changement d'échelle et **l'apparition d'une citoyenneté d'un Monde commun**, qui nécessite une éducation à la citoyenneté à tous les niveaux du face à face individuel au planétaire. Ensuite, l'importance qu'il y a à développer chez les jeunes une **analyse critique du « discours médiatique » et de son processus de production**. Puis la nécessité de **faire de l'école un espace d'apprentissage de la démocratie de façon vécue**, par l'expérience (actuellement les heures de vie de classe sont encore trop des espaces de libération de la parole, pas assez des espaces de délibération). Enfin, dernier enjeu mais non le moindre, **construire une laïcité d'ouverture par rapport à une laïcité de censure** (au sens de Ricoeur) : Jean-Paul PAYET considère que **le choix actuel de la laïcité de censure est une erreur car « le mythe républicain n'enclenche plus sur les comportements d'aujourd'hui »** et, expliquant pourquoi ça ne marche plus (persistance des discriminations, frontières ethniques qui se maintiennent dans le monde politique, dans le monde médiatique, dans le monde enseignant), **il invite à entrer, et c'est cela pour lui la laïcité d'ouverture, dans un processus de « reconnaissance des discriminations »** (« exemple de la Shoah »??).

L'intervention de **Mario HORENSTEIN**, sans rapport avec le titre annoncé, tourna beaucoup autour de cette « **pédagogie de l'inconfort** » et de la tentation double des enseignants soit

de « techniciser » en faisant appel à des spécialistes, soit « d'externaliser » en faisant appel aux associations.

Troisième table ronde sur les partenaires et les dispositifs de formation :

En l'absence de **Marie LAZARIDIS**, ancienne formatrice CASENAV, chargée de mission à la DESCO, « **interdite d'intervenir** en quelque lieu que ce soit comme celui-ci sauf en service commandé », **Najjia ZEGHOUD** expose la création, à partir d'un projet de centre de ressources sur l'histoire de l'immigration (mission de prospection en juin 2001) la création au 1^{er} janvier 2005 pour une ouverture en 2007 de la « **Cité nationale de l'histoire de l'immigration** », dont l'objectif principal sera pédagogique, avec un volet important concernant la formation des enseignants sur l'histoire et les cultures de l'immigration. A noter qu'une réunion régionale des « partenaires » est prévue à Tours le 25 février.

Anne MOREAU intervient en praticienne de l'aide aux projets et de la formation des enseignants à Créteil. Pour situer **le problème aigu des questions identitaires posées à l'école**, elle commence par décrire l'académie de Créteil, créée en 1972 et comprenant la Seine Saint-Denis (93), le Val de Marne (94) et la Seine et Marne (77) : deuxième académie de France par les effectifs (65 000 enseignants). Ces enseignants sont surtout des néo-titulaires ayant une connaissance seulement médiatique de l'académie : un enseignant sur cinq sortant d'IUFM chaque année intègre cette académie. 30% des élèves sont en zone d'éducation prioritaire avec de fortes disparités (un collège sur deux dans le 93, un sur quatre dans le 94, moins dans le 77). Plus de la moitié des sites « violence » (définition Allègre) sont dans cette académie.

Le secteur « droits de l'homme – cultures » qu'elle anime à la DAAC répond donc aux besoins avec des stages : sur les discriminations (sexisme, homophobie...), sur le patrimoine religieux et la laïcité, sur la mémoire (identités, histoires...), sur la mixité (sociale, culturelle, sexuelle...), sur la laïcité et les diversités culturelles et religieuses (le voile)....

Autre praticienne, **Françoise CARRAUD** (CASENAV Lyon) **forme les enseignants aux questions d'identité**. Elle part d'un constat. Du côté des élèves : « des élèves, même très jeunes, se définissent en disant : je suis Arabe ou Turc ou Algérien, Marocain, Tunisien et le fait d'être ceci ou cela me conduit à penser ou agir de telle ou telle manière. **Ces affirmations identitaires ont, bien entendu, de multiples causes sociales, politiques, économiques** et il est important de chercher à comprendre l'origine et les raisons de ces revendications ». Du côté des enseignants : « Face à ces élèves qui affirment fortement leurs identités culturelles, nombre d'enseignants, depuis longtemps, en sont venus à les cantonner dans ces mêmes identités. Voulant mieux comprendre leurs élèves et mieux agir avec eux, certains ont cherché à prendre en considération leurs origines culturelles mais sans envisager les cultures comme des constructions historiques, sociologiques, politiques... Avec bienveillance sans doute mais aussi une certaine naïveté, ils se sont parfois contentés d'à priori, de clichés qui conduisent à un étiquetage très simplificateur... les cultures seraient homogènes... il existerait UNE culture chinoise, arabe, malienne ou turque et connaître cette culture dite d'origine serait utile pour enseigner... ».

Françoise CARRAUD propose donc une formation qui vise trois objectifs : « D'abord **apprendre aux enseignants à connaître les élèves dans leur complexité en envisageant les différents aspects de leurs identités** (culturelles sans doute mais tout autant sociales, psychologiques...) ; **conduire les enseignants à mieux observer chaque élève dans sa**

singularité ». Puis, « **interroger ces concepts d'identité culturelle, d'origine, d'appartenance, chercher à en comprendre les mécanismes, les enjeux, les sens et les fonctions** ». Enfin, « **faire réfléchir les enseignants à la nature des relations entre ces multiples composantes et les apprentissages, élaborer et mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques pertinentes** ».

Sa démarche de formation est alors la suivante : « réflexion à partir de son propre parcours et de ses définitions de soi ; informations et réflexions théoriques, conséquences pédagogiques et didactiques ».

Elle formule et analyse ensuite un certain nombre d'exemples et insiste sur certains points. **La nécessaire distinction entre l'identité de la personne (c'est la question du moi), l'identité d'une communauté (c'est l'identité communautaire) et l'identité humaine** ». « Ainsi **l'école doit aider chacun à découvrir qu'il est à la fois un humain semblable à tous les autres et une personne unique, singulière...** Il importe de reconnaître chacun dans son unicité, dans sa spécificité et non pas de lui assigner d'emblée et définitivement une quelconque caractérisation culturelle qui l'enfermerait dans un groupe plus ou moins mythique ».

Elle propose donc dans ses stages une réflexion sur le concept de culture au sens ethnologique, sur le concept de culture au sens social et en tire les conséquences pédagogiques. : « Si l'identité peut avoir une place ou un sens pour les apprentissages, ce n'est pas dans un sens culturel ou social... Il s'agit de travailler le soi dans sa dimension humaine, le soi pour penser, le soi pour agir... ». « Apprendre à devenir soi, cela veut dire accepter la séparation, cela veut dire apprendre à dire « je » (et apprendre à dire « tu »), cela veut dire pouvoir se raconter, se construire comme personnage ». « Il faut donc éviter deux écueils, deux risques : le premier est de s'attarder sur les différences, de les réifier, de les chosifier, de réduire les élèves à une seule identité et de les enfermer. Le contre-pied est de nier les différences et de renvoyer les difficultés d'apprentissage aux seules insuffisances des élèves (il n'est pas doué ; il ne fait pas d'effort...) ».

La conclusion de cette table ronde est celle d'un intervenant : « **Il faut désethniciser l'histoire nationale. Ras le bol des cultures d'origine : ce sont des assignations à résidence !** ».

Quatrième table ronde sur la clarification des enjeux civiques :

Joël ROMAN, absent, voulait étudier les apports des mouvements populaires par rapport à la laïcité. Constatant que **la triple crise culturelle, politique et sociale** pose trois questions, celle du différencialisme, celle de la pluri-souveraineté, celle de l'exclusion sociale, il interroge : que faisons nous ensemble dans une société où la différenciation entre le « haut » et le « bas » se double maintenant d'une différenciation entre le « dedans » et « l'exclusion » ? Problème social. Qu'est-ce-qu'être Français aujourd'hui ? Problème politique. Là où la valorisation des traits identitaires à partir de la fin des années 60 a amené au différencialisme, la pédagogie d'aujourd'hui ne doit-elle pas être le moyen d'accompagner un individu singulier sur tous les plans ? Problème culturel. **A la confluence de ces trois crises, la laïcité, pour Joël ROMAN s'impose plus que jamais. Mais une question continue de se poser : universalisme ou pluralisme ?**

Jacqueline GAUTHERIN pose un problème du même ordre : **universalisme ou particularisme ? Nos sociétés sont confrontées à des défis multiples** : défis des cultures, des appartenances, des identités ; défis des oppositions entre société globale, communautés et individus singuliers. **Certaines y répondent par le pluralisme**, la reconnaissance de la

pluralité des communautés comme le Québec. **D'autres comme la société française par la tolérance envers les communautés et le respect des individualités mais avec des controverses très fortes entre, d'une part le « front néo – républicain » des défenseurs d'une République « civiquement pure », d'autre part le rassemblement des défenseurs d'une politique de la reconnaissance des pratiques communautaires...** Cette controverse constitue le cadre obligé du débat public sur l'école : Jacqueline GAUTHERIN pense urgent de desserrer le cadre.

Elle considère que **les néo-républicains** que sont Pena - Ruiz, Kintzler, Finkelkraut ou Milner quand ils parlent de l'école de la République, « s'appuient sur le grand récit nostalgique de l'école de la Troisième République et sur le roman noir des ennemis de cette école ». Pour elle, Pena - Ruiz (transcendance laïque dépassant les individus et les communautés) et Kintzler (seul principe d'accord républicain : la vérité) **« travaillent à un grand partage » entre l'universel et le particulier, entre le monde commun auquel on accède par la vérité et les individualités, entre le public et le privé, entre la sphère publique (inséparable de la notion de République) où évolue le citoyen, abstrait et universel et la sphère privée où évolue un homme concret bardé de particularités.**

Mais, toujours **selon Jacqueline GAUTHERIN, ce grand partage est « introuvable »**. D'abord entre universalisme et particularisme : parce qu'il y a le problème des prétentions concurrentes (y compris religieuses) à l'universalité ; parce que l'idéal républicain est concurrencé encore par une Eglise catholique qui n'a pas totalement renoncé à ses ambitions universalistes ; parce qu'on peut « concevoir un universalisme républicain et un universalisme communautaire, un universalisme laïque et un universalisme religieux » ; parce qu'on peut même déceler un certain dédoublement de chacun de ces universalismes, avec chaque fois un universalisme « inclusif et assimilateur » et un autre « extensif et dispensiateur » ; parce qu'on peut concevoir « un universalisme différent, reconnaissant des particularités ».

Grand partage introuvable ensuite entre « public et privé ». Hélas, même en faisant le détour par la laïcité comme « privatisation des croyances et de la foi » et par la loi de 1905 faisant des lieux de culte des lieux « publics », et des activités cultuelles des « activités publiques » (au sens de « ouverts à tous », ce qui n'est pas tout à fait éloigné mais pas non plus tout à fait semblable à « commun à tous » comme les services publics ou l'école publique), la démonstration fut peu convaincante. La conclusion ne vint jamais et je suis de ceux qui attendent toujours que Jacqueline GAUTHERIN, dont on a bien compris qu'elle ne se range pas sous la bannière des néo - républicains, nous dise quelles voies elle propose pour remplacer cet idéal républicain à vocation universaliste qu'elle conteste. Mais voulait elle le dire ? Pouvait elle le dire ?

Cette dernière intervention (le manque de temps ne laissa que très peu de place, trop peu, pour une conclusion générale) fut un peu à l'image de ces deux journées. L'impression pouvait se dégager que d'une tentative louable « pour définir un espace commun et cependant prendre en compte les individualités » on en arrivait à une mise en cause d'une éducation à la citoyenneté sur le modèle « républicain » dont on aurait aimé qu'on nous dise ouvertement par quoi on le remplace si tant est qu'on le conteste : eut-on peur de mettre les mots sur les choses et d'opposer le communautarisme à notre universalisme républicain ? On s'y employa pourtant mais à demi mots quand la dernière intervenante opposa sans le dire trop fort une citoyenneté basée sur les droits de l'homme, l'idéal d'émancipation et la liberté à une autre citoyenneté basée sur la laïcité, l'intérêt général et la transcendance. On entendit le mot « libéralisme » ! Elle posa même la question de la signification aujourd'hui du mot « républicain » !

Jean-Yves GATEAUD 28 janvier 2005