

Enjeux de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la formation des maîtres *

par

Audrey Osler

et

Hugh Starkey

Introduction

Notre compréhension des droits de l'enfant a évolué depuis un quart de siècle. Inspirée au départ d'un discours axé sur l'importance de favoriser le développement de son autonomie, cette compréhension s'étend aujourd'hui au domaine des droits des enfants en tant que citoyens en formation. Cette reconnaissance des droits civils et politiques des enfants trouve son expression dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par les Nations Unies en 1989.

L'éducation est affaire de formation des citoyens qui ont leur mot à dire aussi bien en ce qui concerne leur présent que leur avenir. C'est un processus donnant les moyens d'accéder à des connaissances, d'acquérir des compétences et les qualifications nécessaires à la vie future. Ce processus en est un de transmission culturelle, permettant par là d'associer le passé au présent et au futur. Il est un gage d'intégration des jeunes dans la société.

Qui dit *éducation à la citoyenneté* dit *éducation à la démocratie*. Cette affirmation trouve écho dans la Recommandation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à une stratégie européenne pour les enfants, adoptée en janvier 1996. À ce sujet,

* Traduit de l'anglais

Jeffer (1996:106) souligne que le respect des droits, des intérêts ainsi que des besoins des enfants est une priorité politique. On ajoute que l'Assemblée est persuadée que le respect des droits des enfants ainsi qu'une plus grande égalité entre ces derniers et les adultes contribueront à préserver l'entente entre les générations et participeront au développement démocratique.

La démocratie renvoie aux questions d'égalité, de participation et de représentation. Elle suppose également une volonté d'ouverture, de transparence et de responsabilisation (Wright: 1994). Ces éléments peuvent être pris en compte par le curriculum classique, mais ils commandent, par ailleurs, la mise en place de structures de soutien différentes de celles fondées sur une notion d'autorité hiérarchique. D'autant que c'est au plan de l'éducation à la citoyenneté qu'éducation et politique se rejoignent ouvertement. D'aucuns, parmi le corps enseignant, pourraient trouver cette approche fort inconfortable.

D'autre part, on peut observer que l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie n'est pas exempte de critiques. Mais notre expérience nous a montré que la réussite de cette éducation est directement proportionnelle à la qualité du programme offert, au soutien de l'institution et aux choix de méthodes pédagogiques adaptées. Le succès de cette éducation dépend non seulement de la qualité des contenus formels, mais aussi du développement de compétences éthiques. En outre, un parti-pris pour la transparence permet de sortir des ornières résultant des contradictions du double registre curriculum réel/curriculum caché dans lequel navigue souvent le personnel de l'école.

La démocratie est un idéal. En conséquence, même la «plus démocratique» des sociétés n'est pas dispensée de progrès. Comme Held (1995) l'écrit, le trait distinctif de la démocratie ne se limite pas à une série de procédures à suivre (aussi importantes que ces dernières puissent être) car il se caractérise aussi par la poursuite des valeurs démocratiques, ce qui suggère un élargissement de la participation dans le processus démocratique.

L'éducation des futurs citoyens n'est pas vue comme une priorité dans l'enseignement et, d'ailleurs, le curriculum y consacre peu de place et de temps. Mais nous devons tous pourtant nous préparer à affronter l'injustice et les préjugés. Et il existe différentes manières de former les enseignants à se préparer à faire face à de telles situations (Osler et Starkey: 1996). Dans cet esprit, nous proposons, dans les lignes qui suivent, une analyse évaluative de modèles d'éducation à la citoyenneté basés sur des principes propres aux droits de l'homme. Nous examinerons également quelques critiques des pratiques actuelles ainsi que les effets de l'application des principes démocratiques au sein des institutions éducatives.

Modèles d'éducation à la citoyenneté et à la démocratie

Il existe plusieurs modèles d'éducation à la citoyenneté ainsi que de nombreuses descriptions d'approches à privilégier dans ce domaine*. Au milieu des années 1990, il se développe un intérêt marqué pour l'éducation à la citoyenneté dans une perspective européenne ou mondiale*. Cette éducation traite aussi bien du développement personnel de l'élève que de celui, politique et social, de la société aux plans local, national et international.

S'agissant du développement de la personne, l'éducation à la citoyenneté s'intéresse à l'inclusion sociale. À cet égard, l'accent est mis, notamment, sur le développement de l'engagement personnel à promouvoir l'égalité et la justice sociale dans l'école comme dans la société en général. Du point de vue socio-politique, cette éducation vise à créer un ordre social assurant un climat de sécurité, sans répression. Dans cette optique, il s'agit de protéger la démocratie des

* voir, par exemple: Baglin Jones et Jones:1992; Mougnotte:1994; Oliver et Heater:1994; Roche:1993; Rowe:1992

* Bell:1994; Osler et al:1996; Rowan:1993; Steiner:1996

forces antidémocratiques, tel le racisme structurel ou la xénophobie, et de promouvoir les droits de l'homme comme fondements d'une société saine.

Complémentarité de la vie publique et de la vie privée

Cette complémentarité du développement personnel aux aspects socio-politiques et culturels est clairement exposée dans le modèle proposé par Richardson (1996). Il fait ressortir les catégories suivantes:

- ☐ statut, droits et obligations;
- ☐ insertion sociale et participation active;
- ☐ sentiment et signification de l'identité;
- ☐ «alphabétisation» politique et habiletés.

Schématisation		Figure 1
	Structurel/politique	Culturel/personnel
Minimal	Droits	Identité
Maximal	Inclusion	Compétence

Ce modèle suggère l'idée que les droits et le sens de l'identité représentent le minimum indispensable à toute définition de la citoyenneté. Le sociologue Alain Touraine (1994) semble partager cette affirmation puisqu'il soutient l'idée que la personnalité du sujet est faite de liberté et d'identité. Il ajoute que la première ne peut faire l'économie de la seconde.

Dans l'approche de Richardson, les composantes de la citoyenneté émanent, d'une part, de la sphère publique

– ou sociale – (les droits et libertés) et, d'autre part, de la sphère personnelle ou privée (identité). L'école est le lieu de rencontre des valeurs personnelles et de la culture familiale et des valeurs plus générales de la sphère publique. De par sa fonction de socialisation, l'école essaie de faciliter la participation à la sphère publique, au sens le plus large du terme. Les droits renvoient à la connaissance et aux expériences proposées par l'école afin de permettre aux enfants de comprendre les structures sociales, les règles et les obligations dans un contexte où ils peuvent exercer leur créativité et cultiver le sens de la réciprocité.

L'éducation à la citoyenneté, telle que nous l'entendons, se développe à l'intérieur des sphères du public et du privé. Les droits de l'homme s'appliquent, en réalité, aussi bien à la personne qu'à la société. Par exemple, si la liberté de conscience et celle de pratiquer une religion relèvent d'un droit reconnu, socialement parlant, la forme éventuelle qu'elles peuvent prendre relève d'une décision personnelle.

Citoyenneté et représentations sociales

Touraine et Richardson reconnaissent tous deux que la liberté, les droits et l'identité sont des attributs essentiels de la citoyenneté; mais celle-ci ne saurait être réduite à une «allocation» de droits.

Selon Morgan (1943), l'éducation serait le reflet des idéaux et des croyances des adultes face à leur vision du monde. Et c'est dans cet esprit qu'il est assuré à l'enfant l'environnement et les soins jugés nécessaires à son développement. Notre représentation de la vie est donc à la base de nos pratiques éducatives.

Nous devons cependant admettre que, dans certaines régions du monde, le rôle des jeunes dans la société a évolué. Ceux-ci ont aujourd'hui la possibilité de participer aux discussions et aux décisions en ce qui

concerne la «raison de la vie» et l'éducation. Dans une société démocratique, la transmission des valeurs permet aussi l'examen critique de ces mêmes valeurs et croyances. L'éducation à la citoyenneté démocratique offre la possibilité de façonner l'avenir. Ceci implique que l'occasion soit donnée de comprendre clairement les principes qui soutiennent les représentations actuelles de la société ainsi que des institutions qui la configurent.

En 1943, il s'avérait essentiel de proposer une vision d'une société mondiale future qui contrasterait avec celle construite sur une hiérarchie des races et sur une obéissance aveugle à un État totalitaire. Cette aspiration se retrouve dans la *Charte des Nations Unies*. Celle-ci propose l'idéal d'une société démocratique ayant pour base la justice et la paix dans laquelle n'existeraient plus la peur ni le sentiment de manque. Ce serait l'avènement d'une véritable communauté de citoyens. Les nations démocratiques qui adhèrent aux droits de l'homme se sont engagées explicitement à réaliser cet idéal. Cependant, ces mêmes nations autorisent la libre expression de vues non-démocratiques telles le suprématisme ethnique et racial. La «libre-circulation» de ces idées confirme l'importance d'une éducation à la citoyenneté démocratique soucieuse de faire l'examen critique des idéologies.

Devenir acteur

Titulaires de leurs droits et de leurs identités respectives, les citoyens peuvent collectivement oeuvrer pour une société saine. D'où l'inclusion de tous et de toutes dans un projet collectif.

Mais que faire si la soi-disante société démocratique refuse de reconnaître le droit à la participation de certaines catégories de citoyens? Il se trouve que dans de «vieilles» démocraties, une grande partie de la population se voit exclue du processus politique. Une société non démocratique peut toujours utiliser la

répression pour contrôler ses citoyens ou sujets. Mais ce que Schnepfer (1994) appelle «une communauté de citoyens» ne peut survivre qu'en consentant des efforts conscients et continus pour renforcer sa démocratie et l'étendre à tous sans exclusives. L'éducation à la citoyenneté suppose non seulement une participation personnelle dans la communauté, mais aussi un engagement, en tant qu'acteur responsable, à protéger la démocratie communautaire elle-même.

Composantes de l'éducation à la citoyenneté

Pour pouvoir profiter de leurs droits, les citoyens doivent d'abord en connaître l'existence. Il est donc indispensable de fournir une formation de base en matière de droits de l'homme. Cependant, les droits n'ont d'existence réelle que lorsqu'ils sont exercés dans un contexte démocratique de justice sociale et dans une société vivante et active.

Dans cet esprit, nous avons élargi le modèle de Richardson tel qu'il se présente maintenant ci-après.

**LES QUATRE COMPOSANTES
DE LA CITOYENNETÉ**

Figure 2

	STRUCTUREL / POLITIQUE	CULTUREL / PERSONNEL
Approche minimaliste	Droits ■ connaissance des droits ■ démocratie ■ non-discrimination ■ société civile (ex.: ONG) <i>Éduc. Citoyenneté</i>	Identités ■ ou/ou tensions ■ et/et état hybride <i>Sentiments/choix</i>
Approche maximaliste	Inclusion ■ revenu de base ■ sécurité ■ participation <i>Société saine École saine</i>	Compétences ■ politiques communicatives ■ ■ <i>Action Formation</i>

Chaque personne, chaque citoyen adopte de multiples identités. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il existe une double dimension de la notion d'identité (Osler et Starkey: 1996). Nous nous identifions à certains groupes auxquels nous avons le sentiment d'appartenir tels que la famille, la profession, la nationalité, la classe sociale ou la culture. Nous nous distinguons des groupes auxquels nous n'avons pas envie de nous identifier. Notre identité est donc basée, dans cette mesure, sur une tension constante entre le «nous» et «ce qui n'est pas nous». Dans le tableau ci-dessus, nous exprimons cette tension par «ou/ou».

Par ailleurs, l'éducation est un processus qui nous permet d'acquérir d'autres identités et de nous associer à des communautés plus larges. L'éducation en matière de droits de l'homme, en raison de son caractère insistant sur une humanité partagée et sur l'égalité en droits, nous permet de développer ces identités «cumulées» (*et/et*). Nous pouvons faire partie d'un groupe linguistique, culturel ou religieux exclusif et en même temps participer à une entité inclusive comme une nation démocratique. Nous pouvons être Catalan et Espagnol, Juif et Français, venir du Yorkshire et, simultanément, se réclamer de l'Europe. C'est ce que nous appelons «l'état hybride». Tout effort tendant à faire correspondre l'identité ethnique à l'identité nationale peut nous conduire sur les sentiers de la la purification ethnique, voire même du génocide.

L'approche minimaliste

En France et en Grande-Bretagne

Selon le modèle de Richardson, il y a deux exigences minimales à la citoyenneté: une connaissance des droits de l'homme et le développement de l'identité. L'apprentissage des droits apparaît comme une condition minimale d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, cet apprentissage ne saurait être uniquement d'ordre cognitif. À cet égard, les programmes limités à des contenus formels et à des énumérations de droits se sont révélés singulièrement insuffisants. Il faut cependant retenir qu'aujourd'hui de telles méthodes sont encore très répandues en France, bien que des projets parallèles financés par l'État ainsi que nombre de projets locaux témoignent de meilleures approches. Dans une étude réalisée en région Rhône-Alpes, en France, Roche (1993) fait état des limites d'une éducation à la citoyenneté selon l'approche que nous avons qualifiée de minimaliste. Pour des parents, dont le témoignage est relaté dans cette étude, l'éducation à la citoyenneté telle que donnée dans des écoles françaises constituerait un exercice particulièrement ennuyeux et sans liens avec la vie quotidienne. Dans un *best-seller* polémique, où il

s'attaque aux lacunes de l'éducation formelle en France, de Closets (1996) ne manque pas de souligner les lacunes de l'éducation civique. S'en prenant notamment aux manuels scolaires, le polémiste qualifie ceux-ci d'abstraits et rébarbatifs pour de jeunes lecteurs.

En Grande-Bretagne, l'éducation à la citoyenneté apparaît mal structurée, impopulaire auprès des élèves et des enseignants et infantilisante. Pourtant, comme le souligne Stevens (1982), les enfants sont capables de bien plus que ce qu'on leur enseigne. Dès l'âge de 9 à 10 ans, ils seraient en mesure de discuter d'enjeux politiques et de participation citoyenne. L'auteure voit l'apprentissage politique chez les enfants comme étant en lien étroit avec l'adoption d'une identité sociale. Elle insiste notamment sur la nécessité d'une éducation politique permettant aux enfants de comprendre le monde et de participer aux débats.

Mais en dépit du fait que l'éducation «politique» à la citoyenneté soit possible, la réalité reste extrêmement décevante. Une enquête du Conseil pour la recherche économique et sociale faisait d'ailleurs observer que la majorité des jeunes de 16 à 18 ans pouvait être considérée comme politiquement analphabète. Une étude majeure conduite en Grande-Bretagne au début des années 90' conclut en la faillite du système éducatif en matière de préparation des jeunes à la vie politique. À ce sujet, des auteurs (Banks et al:1992:187) font remarquer que le curriculum devrait prendre en considération la formation politique des jeunes à l'école.

Une autre enquête, réalisée en 1994, à la demande de l'oeuvre charitable Barnardos, montre l'importance d'une éducation «politique» à la citoyenneté, compte tenu des représentations sociales contradictoires des jeunes face à des enjeux sociaux importants. En effet, cette enquête a révélé que 59% des jeunes britanniques de 12 à 19 ans s'intéressaient peu, ou pas du tout, à la politique et que seuls 20% d'entre eux soutenaient un parti politique. Mais en revanche, la pauvreté, le crime et les problèmes raciaux étaient au nombre de leurs préoccupations principales cependant que 80% d'entre eux croyaient

qu'une diminution du nombre de pauvres réduirait le taux de criminalité. Un nombre significatif n'avait que peu de foi dans le système judiciaire et les deux tiers croyaient qu'un pauvre courait plus de risques qu'un riche d'être condamné pour un crime qu'il n'avait pas commis. Plus de 40% croyaient aussi qu'un Noir risquait davantage qu'un Blanc d'être condamné alors qu'il était innocent. Fait à noter: 28% ont reconnu avoir certains préjugés raciaux. (Roberts & Sachdev:1996).

Le politique et l'école

La peur de la politique dans les écoles

Bien que les jeunes semblent peu s'intéresser aux questions politiques traditionnelles, leur intérêt pour des questions politiques et civiques actuelles est, en revanche, plus marqué. Pour l'école, le défi à relever consiste à tirer profit de cet intérêt en donnant aux jeunes les moyens de développer des outils leur permettant de traiter adéquatement de ces questions. Il est cependant indispensable que les enseignants soient d'abord formés à exercer ce rôle. Comme le signale Roche (1993), la prise en considération de questions politiques à l'école soulève des difficultés aux yeux des enseignants. Ceux-ci paraissent souscrire à l'idée en même temps qu'ils estiment que cette approche est risquée. L'hésitation invite au retranchement dans un enseignement formel, descriptif et abstrait. D'autres facteurs expliqueraient les lacunes de l'éducation aux droits de l'homme. Prenant exemple de la France, Roche en cite trois: le manque de temps ou le sentiment qu'il vaut mieux utiliser celui-ci pour l'enseignement de matières formelles; le fait qu'il n'existe pas d'examen dans cette matière; la difficulté de se représenter l'école comme une communauté.

L'école, une communauté de citoyens

Pour Schnapper (1994), une nation démocratique est «une communauté de citoyens» liés par leur participation aux institutions démocratiques. La nation serait essentiellement une structure transcendante d'institutions politiques à l'intérieur desquelles existent et se développent un nombre et une variété de groupes. Chaque nation démocratique, rappelle l'auteure, est singulière pour des raisons historiques. Mais dans tous les cas, elle se façonne autour d'une tension émanant du désir d'édifier un cadre citoyen formel et abstrait et de la nécessité d'établir des liens entre les citoyens. Mais ce dernier aspect ne serait actualisable que dans une perspective communautarienne ou ethnique, autrement dit: en ligne directe avec les personnes et sans négliger le rapport aux émotions.

Comme nous l'avons évoqué dans le tableau les droits sont «formels et abstraits» alors que l'identité est «directe et émotionnelle». Cette tension se trouve au coeur de l'idée même de la nation démocratique. L'état de citoyen se situe dialectiquement entre le civique et l'ethnique dans un effort d'aller au-delà, de transcender l'ethnique par le civique, ou de s'arracher de l'ethnique grâce au civique.

La nation démocratique fournit un cadre abstrait dans lequel les relations sociales peuvent être gérées. Elle procède d'une compréhension partagée et d'une acceptation réciproque des valeurs de base. Les droits de l'homme et les Constitutions nationales constituent le minimum acceptable au plan de ces valeurs. Celles-ci doivent être suffisamment générales pour permettre aux individus d'être créatifs et de s'exprimer afin qu'aucun groupe ne se sente menacé dans son identité essentielle. D'un autre côté, ces valeurs doivent être assez solides pour résister aux attaques des idéologies non-démocratiques qui tenteront d'influencer l'équilibre des structures politiques en leur faveur.

Schnapper croit que les écoles sont potentiellement des modèles d'inspiration pour une nation démocratique. En cela, la pensée de l'auteure s'apparente à celle de Dewey (1909) qui soutenait l'idée qu'il ne saurait y avoir un ensemble de principes éthiques bons pour l'école et d'autres valables essentiellement pour ce qui se passe à l'extérieur de celle-ci. Toujours selon Schnapper, notre représentation de l'école est impersonnelle et formelle. En définissant l'école comme une communauté, les enfants comprendraient mieux la nation politique et sentiraient qu'ils en font partie. Si ce modèle peut s'appliquer à ce microcosme qu'est l'école, posons l'hypothèse qu'il devrait être possible de le transposer dans la société élargie.

Conclusion

Vers des écoles démocratiques

Une école démocratique est une école qui est responsable et dans laquelle les structures sont transparentes. Les écoles du secteur public sont redevables vis-à-vis de l'État ou de l'autorité locale qui les finance, des parents qui leur confient leurs enfants et des enfants eux-mêmes. Ceci suppose que les élèves, les parents et la communauté comprennent les objectifs de l'école et que ces objectifs aient été explicités, que les membres de la communauté scolaire aient été impliqués dans leur définition et leur acceptation.

Le projet *Développer l'Ecole pour la Démocratie en Europe* en est venu à la conclusion qu'une politique et une pratique de l'inclusion supposent une cohérence, non seulement dans les systèmes et les structures, mais aussi dans les attitudes et les approches. À cet égard, les écoles doivent expliciter leurs valeurs et leur impact sur les relations sociales et les structures de façon à ce que le

curriculum caché soit moins caché. Ces écoles peuvent ainsi encourager le respect et l'estime de soi ainsi que la connaissance des autres (DSDE: 1993).

Le but de toute éducation devrait être de construire un monde de justice sociale et de paix, dans l'esprit de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Pour construire cet avenir meilleur, l'école démocratique doit reconnaître le droit de tout enfant d'avoir accès et de participer à tous les aspects de la vie scolaire. Elle doit également contribuer à mettre en valeur la diversité culturelle et se montrer ouverte devant les changements et les débats socio-culturels et politiques. C'est le sens à donner à une école communautaire et responsable.

Références

- Baglin Jones, E. and Jones, N. (eds.) *Education for citizenship*. London: Kogan.
- Banks, M. et al. *Careers and Identities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bell, G.H. (ed.) *Educating European Citizens*. London: Fulton.
- De Closets, F. *Le Bonheur d'Apprendre et comment on l'assassine*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- DSDE The training and development of teachers: interim consultative documents. Oxford: Oxford University Department of Educational Studies.
- Held, D. Democracy and the New International Order. In: D. Archibugi and D. Held. *Cosmopolitan Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Jeleff, S. *The Child as Citizen*. Strasbourg: Council of Europe.
- London Borough of Ealing. *In Ealing every child is given space to grow*.
- McGurk, H. (Ed.) *What next?*. London: Economic and Social Research Council.

- Morgan, A.E. *Young Citizen*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Mougniotte, A.. *Éduquer à la démocratie*. Paris: Cerf.
- Oliver, D. and Heater, D. *The Foundations of Citizenship*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Osler, A. *Learning to Participate: Human Rights Citizenship and Development in the local community*. Birmingham: Development Education Centre.
- Osler, A. Urban protest, Citizenship and Human Rights: Curriculum Responses to Local Issues. In: A. Osler, H-F Rathenow & H. Starkey (Eds.) *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A., H-F Rathenow & H. Starkey (Eds.). *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A. and Starkey, H. *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Richardson, R. The terrestrial teacher. In: M. Steiner (ed.), *Developing the global teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Roberts, H. and Sachdev, D. *Young People's Social Attitudes*. Ilford: Barnados.
- Roche, G. *L'apprenti-citoyen*. Paris: ESF éditeur.
- Rovan, J. *Citoyen d'Europe*. Paris: Laffont.
- Rowe, D. The Citizen and the Law. In: E. Baglin Jones, and N. Jones (eds.), *Education for Citizenship*. London: Kogan Page.
- Schnapper, D. *La communauté des citoyens*. Paris: Gallimard.
- Steiner, M. (ed.). *Developing the Global Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Stevens, O. *Children Talking Politics*. Oxford: Martin Robertson.
- Touraine, A. *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.
- Wright, T. *Citizens and Subjects*. London: Routledge.