

ENQUÊTE SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN BELGIQUE FRANCOPHONE : NOUVEL IMAGINAIRE POLITIQUE ET TRADUCTIONS LOCALES FRAGMENTÉES

Marie Verhoeven et Évelyne Jadot

De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés »

2018/2 n° 42 | pages 85 à 100

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807391840

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-85.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées

Marie VERHOEVEN

<marie.verhoeven@uclouvain.be>

et

Évelyne JADOT

<evelyne.jadot@uclouvain.be>

Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF)

Université Catholique de Louvain

Place Montesquieu, I bte L2.08.04

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche-action menée en 2016-2017 en Belgique francophone, sur la traduction (au double sens d'interprétation et de concrétisation) par des établissements secondaires contrastés de l'injonction de faire de l'école un lieu d'éducation à la citoyenneté (ÉC). D'un point de vue sociologique, ni la citoyenneté ni l'éducation à celle-ci ne doivent être vues comme des allant-de-soi ou des catégories figées, mais comme des constructions sociales et politiques, traversées par des conceptions normatives complexes, objets d'interprétations diverses et conflictuelles par les acteurs sociaux.

Une saillance politique renouvelée, au confluent de plusieurs récits politiques

Cette mission classique de l'école moderne –sa contribution à l'intégration sociale et politique des jeunes à la polis– se leste ainsi de significations nouvelles (Audigier 2007, Barrère & Martuccelli 1998). En Belgique francophone et plus largement en Europe, la résurgence récente du thème de l'ÉC s'enracine dans trois récits politiques : – la poursuite et les inflexions du projet de l'école démocratique, comme lieu de formation et d'émancipation du sujet ; – l'urgence d'une prise en charge démocratique, par l'école et les institutions publiques, du plura-

lisme culturel et convictionnel propre aux sociétés globalisées (interrogeant les fondements culturels de la communauté politique et le statut du fait religieux dans l'espace public et ses institutions) ; – le projet néolibéral de promotion d'une citoyenneté active et responsable en adéquation avec les normes de subjectivité et d'agentivité contemporaines. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ces récits coexistent et parfois s'entremêlent dans les discours publics. Dès 1997, le décret "missions" (du 14-07-1997 sur "les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre") précisait qu'un des rôles de l'école était de "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", tout en œuvrant à promouvoir des chances égales d'émancipation. En 2007, les termes du nouveau décret (12-01-2007) "relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française" préfigurent le discours européen en matière de citoyenneté active et responsable (cf. la "Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme" de 2010). De plus, l'électrochoc provoqué par les attaques terroristes et la radicalisation de jeunes Belges islamistes ont remis au-devant de la scène le rôle de l'école face au pluralisme culturel et à la diversité convictionnelle. Cette conjoncture a sans doute accéléré l'adoption de l'obligation d'un cours et d'une éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (décret du 22-10-2015), en débat depuis plusieurs années, et sa mise en place dans le secondaire en septembre 2018. Sa mise en œuvre différente dans l'enseignement officiel (public) et dans le réseau catholique subventionné révèle la persistance de divergences quant au rôle de l'école dans la prise en charge des convictions philosophiques et sur la manière d'établir les bases de la citoyenneté. Enfin, au cours des dix dernières années, un réel travail de didactisation de l'ÉC a été impulsé, l'incluant en tant que compétence transversale dans de nombreux référentiels.

Cette saillance renouvelée de l'ÉC s'est accompagnée d'un débat sur la signification et les orientations concrètes à lui donner. Examiner la manière dont les acteurs de l'école se sont saisis du discours sur l'ÉC constitue une entrée pertinente pour saisir les interrogations de l'institution scolaire sur ses missions d'aujourd'hui.

Une recherche-action en quête des traductions discursives et pratiques de l'éducation à la citoyenneté

Pour étudier la mise en œuvre de cette mission au sein de réalités scolaires, des études de cas ont été menées dans trois établissements secondaires contrastés en termes de situation géographique, de réseau d'enseignement, d'offre de formation et de public. Ces monographies, appuyées sur de l'observation ethnographique

et des entretiens approfondis individuels (N=23) et collectifs, ont été complétées par des focus groups avec des membres d'équipes de direction d'un échantillon plus diversifié d'établissements (N=12) et des acteurs institutionnels du champ. La démarche a été participative, impliquant les équipes éducatives dans l'analyse réflexive des enjeux, contours et difficultés posés par l'objectif d'ÉC. Comment les acteurs scolaires se saisissent-ils des décrets ? De quels investissements de sens cette mission fait-elle l'objet ? Par quels projets et quelles activités se traduit-elle ? Quels obstacles les acteurs rencontrent-ils dans leur mise en œuvre ?

À distance tant des approches normatives tendant à définir ce que devrait être la citoyenneté (Galichet 2002), que des perspectives critiques assimilant l'injonction à l'ÉC à un symptôme de l'extension uniforme de la rationalité néolibérale (Wilkins 2018), la démarche a consisté à faire émerger les discours pratiques ("discourse in practice" Wilkins 2018, 4) imbriqués dans des milieux scolaires socialement situés, incarnés par des acteurs aux intérêts et visions spécifiques. Au-delà, ce cheminement peut être considéré comme une enquête collective autour des significations et contours de l'ÉC, dans une situation d'incertitude normative. Les acteurs n'ont ainsi cessé de renvoyer aux chercheurs leurs questionnements sur la nature et la place de l'éducation morale et citoyenne à l'école.

La recherche conduit à ouvrir ici deux chantiers de réflexion. D'une part, l'hypothèse du recul de la conception moderne de l'ÉC, pensée en termes d'arrachement aux particularismes et de transmission de valeurs transcendantes, au profit d'un modèle plus pragmatique, plus ancré dans l'expérience, envisageant la construction du commun comme un processus prenant appui sur les singularités. D'autre part, la multiplicité des traductions locales de la mission, liée aux positions et identités organisationnelles des établissements.

Le modèle moderne de l'arrachement : un espace scolaire soustrait aux règles de l'espace public pour construire la citoyenneté au futur

La reconnaissance de la fonction d'éducation morale et citoyenne remplie par l'institution scolaire n'est pas nouvelle. Lors de la création des États-nations et l'expansion de la forme scolaire de la première modernité (Vincent 1994), la généralisation de l'école publique a été pensée comme un medium essentiel de la construction d'un lien civique et d'une appartenance à la communauté nationale, au-delà des particularités culturelles transmises par les instances de socialisation primaire ou privées (Barrère & Martuccelli 1998, 652 ; Becquet 2017, 79). La contribution de l'école à la formation du citoyen y est bâtie sur un principe

d'arrachement (Dubet 2002), car la formation d'un sujet émancipé y est pensée comme exigeant une mise à l'écart du monde, permettant la transmission de valeurs pensées comme universelles. Éduquer, c'est "accompagner l'enfant vers l'universel [...] en inculquant les valeurs du monde qui doit être, contre les évidences du monde qui est" (Derouet 2003, 70). L'école vise alors à forger la volonté morale de l'élève à travers l'exercice de l'esprit critique, fondé sur la rationalité propre aux savoirs et disciplines scolaires. Par l'examen systématique et réflexif du monde (naturel et social), à travers l'inculcation de la discipline (règles de vie, codes et attitudes compatibles avec la responsabilité du citoyen) et des disciplines scolaires (avec usage systématique de la raison), l'élève est guidé dans sa construction en tant que sujet autonome (Dubet 2002).

Ce modèle articulant arrachement aux particularismes du monde social et transmission d'universaux n'est pas réductible à sa version républicaine. En Belgique où le fonctionnement démocratique résulte d'un compromis de coexistence entre piliers ou mondes sociologiques aux principes normatifs concurrents (Dumont 1999, Mangez & Liénard 2014), il s'est incarné dans deux variantes : celle du pilier officiel, source de l'éducation organisée par l'État, porteuse d'une version laïque et neutre de l'espace public ; celle du réseau libre catholique, brandissant la tradition chrétienne comme point d'appui normatif pour ériger une forme d'universalisme humaniste, particulièrement attaché à l'exercice de la raison comme modalité de construction de l'autonomie morale. Ces deux projets constitutifs du système belge diffèrent donc dans leur conception des fondements de l'appartenance à la communauté politique (abstraits et civiques d'un côté, fondés sur le partage d'une tradition axiologique de l'autre). En revanche, ils se rejoignent sur les autres dimensions de la citoyenneté et sur le rôle de l'école à cet égard (Barrère & Martuccelli 1998).

Concernant le civisme, l'école doit contribuer à l'intégration des valeurs et vertus du citoyen et au respect des règles de la vie collective, processus qui permet à chaque élève de se décentrer progressivement de ses intérêts égoïstes pour se tourner vers le bien commun. Il est habituellement associé à deux sous-dimensions : les relations de l'individu à la collectivité et le développement d'une éthique de la relation à l'autre. Sur ces deux axes, le modèle classique suppose le développement d'un rapport conventionnel d'adhésion aux règles et aux valeurs (Verhoeven 1997). Un autre pilier de la citoyenneté concerne les droits civils, politiques et sociaux, ainsi que les devoirs correspondants. Pour en assurer la transmission, l'école moderne s'est tenue à une conception disciplinaire (Becquet 2017, 53), théorique et décontextualisée de l'enseignement des droits et des systèmes juridiques et politiques permettant leur protection. Par ailleurs, l'institution scolaire s'est peu pensée comme un lieu d'exercice d'une autre dimension de la citoyenneté : la participation à la chose publique, à l'action sociale et politique. Même dans le cadre des pédagogies alternatives plaçant plus l'élève en position d'acteur

de son apprentissage, l'espace scolaire reste un cadre protégé, où se préparer, hors des turbulences du monde extérieur, à l'exercice de son rôle citoyen. Dernier pilier de l'ÉC le développement de l'esprit critique est associé à l'acquisition d'un rapport rationnel aux savoirs. La forme scolaire moderne (Vincent 1994) se définit par le développement d'un rapport scriptural-scolaire aux savoirs, permettant une reprise réflexive du monde appréhendé comme objet de connaissance. C'est dans un tel rapport aux savoirs qu'a été pensée la construction de l'esprit critique.

De façon transversale, ce modèle repose sur une conception figée et hiérarchisée des rôles d'enseignant et d'élève : le premier est assimilé à la figure du maître, le second assigné à une position de réceptacle passif des bases cognitives et morales de sa citoyenneté future. Ce modèle se décline au futur, vers un après et un en dehors de l'espace scolaire. La scolarisation est vue comme un temps de gestation nécessaire à la formation de compétences décontextualisées assurant le développement libre de la raison. L'élève n'y est pas encore un citoyen de plein exercice, mais un être pré-politique, inapte à exercer son jugement moral en dehors des situations fictives générées par la forme scolaire. En termes spatiaux, l'école est vue comme un en dehors de l'espace public, régi par une sorte de droit coutumier et non soumis aux règles démocratiques de la sphère publique (Becquet 2017). La société (nationale) et non l'école est le lieu de l'exercice futur de la citoyenneté.

Vers un nouveau modèle d'éducation à la citoyenneté à l'école : de l'arrachement à l'expérience

La mission d'ÉC, remise à l'ordre du jour politique, semble aussi endossée par les professionnels de l'école, mais avec de nouveaux investissements de sens.

L'enquête menée laisse penser que, si le modèle de l'arrachement continue d'être défendu par une partie des acteurs, il fait l'objet de questionnements et de déplacements. Certains soutiennent qu'il faut "que l'école puisse regarder le monde comme si elle lui était extérieure" si elle veut garder une distance critique ou défendre des valeurs citoyennes contre des dérives sociétales. Mais simultanément, le modèle du sanctuaire est jugé insuffisant face aux défis contemporains (Dubet 2002). Désormais, l'école est censée offrir aux jeunes une prise plus directe sur le monde et ses enjeux. Dès lors, si l'horizon de l'ÉC reste la construction de sujets autonomes, c'est moins à partir d'un point d'appui extérieur et surplombant qu'en connexion plus étroite avec le monde. Un enseignant le dit : "Éduquer, c'est ex du cere, conduire hors, aller à la rencontre du réel et de toutes ses nuances et de toutes ses couleurs, et chercher à composer avec ça". Pour les équipes rencontrées, cette ouverture peut signifier "sortir des murs" pour faire l'expérience du monde (en participant

à des manifestations, en montant des projets citoyens avec des associations...) ou "faire rentrer l'extérieur dans l'établissement" (en travaillant sur des sujets qui concernent les jeunes, en invitant des professionnels pour sensibiliser les élèves à un champ d'action, etc.).

Ce mouvement s'accompagne d'une conception très différente de la place des élèves. D'une part, il ne s'agit plus de faire table rase de leurs particularismes, mais de les accueillir dans leur singularité et leur diversité : "Il faut prendre les jeunes là où ils sont [...] on doit vraiment aller les chercher dans leur réalité" (directrice, école 1). L'édification de la communauté politique se pense comme ouverte, à construire à partir de la multiplicité des ancrages et des représentations du monde. D'autre part, l'implication active des élèves est présentée comme une clé de réussite de la formation d'un horizon civique commun : "Une des réponses, j'en suis convaincue, c'est d'inclure activement les élèves dans le processus" (même directrice).

Cette nouvelle configuration entraîne des déplacements concernant les principales dimensions de la citoyenneté et la manière dont l'école entend y contribuer. La communauté politique d'appartenance est questionnée, d'abord dans ses contours que l'identification nationale ne suffit plus à définir : "On est citoyens d'une école, d'un pays, du monde [...] tout tient ensemble !" (directrice, école 1). Elle est aussi transformée par la diversité culturelle du public, qui "a changé les paramètres". Celle-ci peut fragiliser l'intercompréhension mutuelle entre acteurs scolaires : "J'ai des élèves qui entendent ce que je dis à partir de leur système de pensée, qui n'est pas le système européen, belge. Du coup ça passe par un filtre que je n'ai pas, on n'est pas sur la même longueur d'onde" (enseignant, école 1). Pourtant, elle est aussi vue comme incontournable, ce qui invite certains à défendre une approche moins substantielle, plus processuelle de la formation du commun. C'est à travers un champ sémantique évoquant le travail ou la construction que la communauté politique d'appartenance est évoquée : "Plus le groupe est hétérogène, plus on doit inventer des techniques pour avancer ensemble dans la même direction" (directrice, école 1).

De même, si le civisme reste central, ses connotations se transforment. D'une part, la première dimension du civisme (rapports de l'individu à la collectivité) vise toujours à décentrer le jeune de ses intérêts égoïstes pour agir au nom du bien commun. Toutefois, c'est moins le processus d'arrachement qui l'enclenche qu'un détour par l'expérience du monde et du divers, permettant aux élèves de sortir de l'entre-soi de mondes scolaires socialement cloisonnés. L'ÉC présuppose désormais la rencontre active de l'altérité : "Il faut les faire sortir de leur bulle, ils ne sont pas conscients de ce qui se passe dans le monde" (enseignante, école 2). C'est de là que les valeurs citoyennes et la solidarité collective peuvent émerger.

D'autre part, le civisme connaît un second glissement, relatif à l'éthique de la relation. Les données indiquent que cette dimension interpersonnelle a pris une place croissante, certains acteurs assimilant l'éducation citoyenne à la lutte contre le harcèlement, le développement de relations sociales harmonieuses, des

compétences communicationnelles non violentes ou la promotion de valeurs de respect de l'autre.

À propos de l'action sociale et politique, l'enquête pointe un double déplacement. D'une part, avec l'essor d'une conception active du rôle de l'élève dans le processus de formation, l'institution scolaire est davantage pensée comme un lieu d'exercice effectif de capacités citoyennes, notamment par des dispositifs favorisant la participation à la vie collective de l'établissement. Des conseils d'élèves ou des dispositifs d'école citoyenne permettent aux élèves de jouer un rôle fort dans la construction et la régulation du cadre de vie (Verhoeven, Jadot & Theys 2016). Ces procédés se sont diffusés et sont parfois ambitieux. Dans une certaine mesure, l'établissement est davantage conçu comme une cité politique miniature, en partie calquée sur les règles de la sphère publique (représentation, délégation et participation directe). À cet égard, l'idée qu'"il ne faut pas se contenter d'enseigner la démocratie, il faut la vivre" est un leitmotiv de l'enquête. Cette approche, parfois inspirée de la pédagogie institutionnelle (Verhoeven, Jadot & Theys 2016, Derbaix 2018) ne va pas de soi et suscite des résistances de certains acteurs de l'école, qui contestent la légitimité de la logique démocratique dans cette institution. Pour ceux qui la portent, elle n'équivaut pourtant pas à nier la nature asymétrique de toute relation éducative, mais plutôt de permettre, dans certains domaines de la vie de l'établissement, l'exercice par les jeunes d'un droit réel de proposition et de transformation.

D'autre part, l'élève est invité à prendre une place active dans la société, vis-à-vis d'enjeux sociétaux lorsque des enseignants proposent aux jeunes d'"être acteurs", de "s'engager dans le monde" afin de commencer à expérimenter le rôle concret qu'ils peuvent y jouer. Des projets d'ÉC concernent ainsi des partenariats avec des ONG ou des associations œuvrant dans le domaine de la solidarité locale ou internationale, faisant écho aux préoccupations des jeunes –environnement, inégalités mondiales, diversité, etc. Il s'agit de leur montrer qu'ils sont déjà citoyens –car ils comprennent qu'ils disposent d'un certain pouvoir de faire bouger les choses–, de contrer le sentiment dominant d'impuissance : "Les élèves demandent toujours 'mais qu'est-ce qu'on peut faire, maintenant, ici ?'" (enseignant, école 3). De manière analogue à ce qui est souhaité pour la participation à l'établissement comme cité, l'idée sous-jacente est qu'à travers l'action concrète, dans l'expérience de l'effectivité de l'agir, les jeunes forment leur agentivité (agency) ainsi qu'un véritable sentiment d'adhésion à la vie publique.

Un autre axe de l'ÉC est l'apprentissage des droits et devoirs du citoyen. À cet égard, si une conception disciplinaire (l'enseignement des droits) reste légitime, l'enquête indique deux inflexions. D'une part, ce modèle semble complété par celui d'exemplarité morale. Pour que les élèves respectent leurs droits et devoirs, les adultes de l'école doivent faire preuve de cohérence par rapport aux valeurs à transmettre et les respecter aussi, sans bénéficier d'un statut privilégié : "L'attitude et les comportements de l'enseignant sont pris pour référence par les élèves :

pourquoi est-ce qu'ils respecteraient les droits et devoirs si la référence ne le fait pas ?". Cette demande de symétrie entre acteurs de l'école fait écho à la montée d'une logique d'apprentissage moral pratique et non théorique. D'autre part, un second déplacement concerne l'accentuation du pôle des devoirs, réaffirmé par rapport à celui des droits : "j'ai l'impression que les jeunes, de plus en plus, pensent avoir des droits et oublient qu'ils ont des devoirs" (enseignant, école 1). Il y a réaffirmation d'un principe de responsabilité passant par le respect de devoirs collectifs : "C'est facile de dire 'j'ai des droits' ; mais ton devoir, c'est quoi ? Ton devoir n'est-il pas d'ouvrir les yeux sur le monde ? D'aller voter ?" (directeur, école 3).

Enfin, si la dimension de formation d'un esprit critique par l'exercice de la rationalité et de la réflexivité reste d'actualité, elle est confrontée à de nouveaux défis. Le premier est amené par la révolution cognitive liée à la généralisation d'Internet et des technologies numériques : "Je pense qu'on n'a pas encore pris l'entière mesure de ce que Michel Serres décrit dans son bouquin *Petite Poucette*, le savoir qui est dans l'ordinateur, dans la poche". Face à des connaissances désormais largement disponibles, certains soutiennent que "les profs ne servent plus à transmettre, ce sont des coaches, ils sont là pour guider" (directrice, école 1). Face à ces mutations, la formation de l'esprit critique exige surtout le développement de compétences réflexives et critiques. Il s'agit d'apprendre à l'élève à se situer, à "construire sa boussole", en lui indiquant comment hiérarchiser des informations ou décrypter les médias. Cela appelle une capacité à construire rationnellement un point de vue et à le défendre (d'où la référence fréquente aux compétences argumentatives). Un second défi relatif à la formation de l'esprit critique réactive l'idéal moderne de l'émancipation face à un nouvel imaginaire de l'obscurantisme et de l'aveuglement du sujet. De nombreux acteurs se disent préoccupés par la manipulation du jugement des jeunes par les médias ou par les porteurs d'un point de vue tronqué ou contestable sur le monde. L'élève est vu comme influençable, "susceptible d'être entraîné par le premier truc qui passe", et en peine de construire un rapport rationnel à la vérité. Le développement de l'esprit critique est alors mobilisé comme un rempart contre l'opinion –qu'elle prenne la forme de préjugés, du racisme ou des idéologies religieuses radicalisées. L'esprit critique, avance cet enseignant, "c'est remettre en question [...] les choses qu'on leur a inculquées et qui peuvent être complètement destructrices".

Ce modèle contemporain d'ÉC connaît un double déplacement : temporel, d'abord, puisque la citoyenneté ne se pense plus uniquement au futur, mais devient un enjeu au présent, un pouvoir agir à éprouver par l'expérience ; spatial ensuite, lorsque l'espace scolaire est pensé comme une cité en miniature. En même temps, la clôture scolaire se fait plus poreuse, car c'est à travers l'expérience du monde tel qu'il est que la conscience citoyenne est censée se construire. Cela va de pair avec une profonde transformation des rôles d'élève et d'enseignant. L'agentivité de l'élève est davantage considérée et stimulée, ainsi que son pouvoir agir. Il s'agit de développer chez lui des compétences cognitives pour se retrouver et se situer dans un ensemble

complexe et hétérogène de savoirs, qu'il trie et s'approprie de manière autonome, accompagné par un enseignant qui n'a plus de monopole des savoirs ni de la légitimité. Si l'autonomie morale du sujet reste l'horizon, elle part d'une reconnaissance du pluralisme normatif ; la formation morale et citoyenne du jeune suppose de l'équiper à examiner de manière critique les conceptions de la vie bonne et à s'y positionner.

Tableau. Les déplacements de significations de l'éducation à la citoyenneté

Le modèle classique : l'arrachement	Émergence d'un modèle contemporain – construction du commun à travers l'expérience
École comme sanctuaire	École ouverte sur le monde
Construction du sujet autonome et citoyen par l'arrachement aux particularismes	Construction du sujet autonome et d'un horizon en commun à partir de la reconnaissance des singularités
Développement d'un rapport conventionnel d'adhésion aux règles et aux valeurs	Développement des valeurs citoyennes par l'ouverture à l'altérité + place croissante de la dimension interpersonnelle du civisme
Conception disciplinaire, théorique et décontextualisée des droits et des devoirs citoyens	Exercice effectif de la participation citoyenne dans la cité scolaire et/ou la cité : l'action comme levier essentiel du développement du sentiment de pouvoir-agir
École comme cadre protégé pour se préparer à l'exercice futur de la citoyenneté active	Réaffirmation d'un principe de responsabilité
Développement de l'esprit critique à travers l'acquisition d'un rapport rationnel aux savoirs	Développement des compétences réflexives, critiques et argumentatives
L'élève, un être incomplet à former pour le futur : → Posture réceptive → Modèle axé sur la soumission et la transmission	L'élève, un citoyen au présent : → Posture active → Modèle participatif
L'enseignant comme maître instruit	L'enseignant comme coach

L'établissement scolaire comme médiateur de l'éducation à la citoyenneté

Le modèle contemporain d'ÉC entend rendre compte d'évolutions communes repérables dans des situations scolaires diversifiées. Toutefois, ces déplacements s'opèrent sur fond d'incertitude et d'indétermination normative. S'ils

endossent la mission d'ÉC, les acteurs scolaires rencontrés se disent désorientés quant aux significations et modalités qu'elle doit prendre : "on nous demande d'éduquer à la citoyenneté, mais ça veut dire quoi ?". L'enquête a été jalonnée d'inlassables questionnements des acteurs scolaires sur les points d'appui normatifs du travail éducatif. Individuellement, cette interrogation renvoie au socle de valeurs sur lequel l'enseignant doit s'appuyer lorsqu'il exerce cette facette du métier : doit-il parler en son nom propre et faire état de ses convictions personnelles ou s'en tenir aux valeurs proposées par son établissement, son réseau... ? Se référer aux décrets ? Aux Droits universels de l'homme et du citoyen ? D'un point de vue collectif, ce questionnement touche à l'indétermination quant au projet de société visé à travers l'ÉC. "Moi ça m'a fort frappé la réflexion sur le type de société que l'on veut. Et il n'y a plus de consensus social. L'école du 19^e ou du 20^e, que ce soit effectivement la grande bourgeoisie qui impose son modèle ou pas, il y avait un modèle social [...]. Aujourd'hui, dire "tu vas rentrer dans la société", ça ne veut plus rien dire du tout [...] Moi je les prépare à quoi ?" (directeur, groupe focus). À quel horizon de société puis-je me référer pour éduquer mes élèves au vivre ensemble ? Suis-je en droit d'imposer certaines valeurs et, si oui, lesquelles et au nom de quoi ? Ces questions sont récurrentes sur le terrain.

Une telle indétermination normative, caractéristique du passage de la première modernité à la modernité tardive (Beck 1998, Giddens 1994) conduit à renvoyer la tâche de (re)construction du sens et de la gestion de cette incertitude à l'échelon local, celui des organisations (Derouet 1992), voire des individus (Ehrenberg 1995). En FWB, le pluralisme institutionnel et décentralisé laisse une marge de manœuvre aux acteurs éducatifs locaux pour définir leur projet. Il revient alors à chaque établissement de traduire l'injonction politique de faire de l'école un lieu d'ÉC.

Il en résulte des traductions locales multiples. Le terrain révèle ainsi des projets d'ÉC contrastés, tant par les activités proposées aux élèves que leurs orientations normatives concrètes.

Dans l'école 1 (réseau libre catholique, quartier multiculturel de Bruxelles), l'ÉC est centrale depuis longtemps, mais, depuis quelques années, l'équipe éducative s'interroge sur la manière de faire école et de répondre aux défis du XXI^e siècle : "Les jeunes changent, évoluent ; il faut suivre". Le processus de transition amorcé dans cette école entend ainsi répondre à deux gageures. Celle du vivre-ensemble (dans la société et dans l'école) est résumée par la directrice : "comment faire communauté [dans l'école] à partir de nos singularités et appartenances multiples ? Quel est le socle commun, quel est le minimum commun sur lequel on peut construire ? C'est tout l'art du vivre-ensemble évidemment". L'interrogation sur les fondements de la vie commune est donc au cœur de la réflexion de l'école 1. Un travail collectif y a été mené pour construire un "socle éducationnel commun", qui s'adosse pleinement au modèle contemporain d'ÉC. Pour cette équipe, il convient de faire communauté à partir

de la prise en compte des diversités (culture, convictions...) : "il faut aller les chercher là où ils sont ; il faut travailler ensemble [...] il faut apprendre à se connaître". L'école se pense comme un lieu d'expression, mais aussi de mise au travail de ces diversités. Le second défi concerne l'accrochage des élèves, qui sont perçus à distance de la culture scolaire, en quête de sens et donc, implicitement ou explicitement, en risque de radicalisation. Pour y faire face, l'implication active des élèves est jugée comme indispensable par la directrice et son équipe. Un conseil d'école se réunit toutes les deux semaines et rassemble des représentants des élèves, des enseignants et la direction pour discuter des orientations de l'école et définir des projets. En faisant vivre l'école comme une cité, en associant les élèves à sa construction et en leur offrant un véritable espace d'action, la création de ce conseil s'inscrit dans la logique du modèle contemporain, mettant l'accent sur le pouvoir agir par l'exercice effectif des capacités citoyennes. Pour l'équipe, c'est la réponse urgente et nécessaire à la crise de confiance dans le système démocratique et dans le politique présente chez les jeunes : "Actuellement, ça me fait peur cette non-confiance dans l'action politique, qui est devenue quasi systématique".

L'ÉC occupe une place plus secondaire dans l'école 2 (réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, région de province socio-économiquement défavorisée). Elle relève surtout d'initiatives individuelles. Toutefois, plusieurs membres de l'équipe envisagent de l'inscrire de manière plus centrale dans le projet d'établissement. Cet axe leur apparaît en effet essentiel pour répondre à deux enjeux dans l'école : élargir l'espace social de référence des jeunes, les sortir d'un entre-soi privilégié et protégé. Il s'agit de leur faire prendre conscience qu'ils appartiennent à une communauté politique plus large que leur milieu immédiat et dont ils sont responsables. Par l'ouverture sur le monde et l'altérité de projets citoyens, il s'agit de les décentrer de leurs intérêts égoïstes, de leur transmettre les valeurs de collaboration et responsabilité collective : "il faut leur faire prendre conscience qu'il n'y a pas que leur petite personne dont il faut s'occuper et qu'il y a d'autres réalités à l'extérieur". La lutte contre l'ennui et la démotivation des élèves en les rendant acteurs et moteurs de projets concrets, porteurs de sens est le second défi. Dans les deux cas, l'action sociale et politique est privilégiée. À travers différents projets, en partenariat avec divers acteurs de la société civile –calcul du bilan carbone de l'école, organisation de petit-déjeuner Oxfam, animation de jeux de sensibilisation aux inégalités Nord-Sud...– l'objectif visé est d'articuler la prise de conscience des questions sociétales avec une expérience active et directe de la participation à des projets citoyens. Ceux-ci permettent aussi de lutter contre un sentiment d'impuissance ou de défaitisme et de répondre à une demande d'action et d'engagement des élèves : "Mais, madame, nous on ne fait rien ici !". Comme dans l'école 1, ces initiatives s'inscrivent dans la logique du modèle contemporain qui entend faire vivre au présent l'exercice d'une citoyenneté active, mais cette fois directement dans la cité. Enfin, face au malaise et à la difficulté d'aborder certaines questions vives

avec les élèves (par exemple les débats éthiques sur la sexualité), des membres de l'équipe adoptent des stratégies permettant de les ressaisir dans un cadre de pensée plus général susceptible de les traiter. La première consiste à brandir les valeurs démocratiques, assimilées au référentiel des droits de l'homme et posées comme un impératif moral non négociable, face aux manifestations d'intolérance. Une seconde stratégie est de prendre appui sur la dimension du développement de l'esprit critique, à travers la science comme méthode rationnelle : "Plutôt que de voir la science comme un cours de chimie ou de physique, c'est la voir comme une méthode. La méthode scientifique permet facilement de faire la part des choses entre ce que je peux penser de vrai et ce que je peux penser de faux" (enseignant).

Pour l'école 3 (établissement officiel provincial, offrant un enseignement de qualification, en région défavorisée), l'insistance sur les dimensions socialisantes et normatives de l'ÉC s'inscrit dans une culture d'établissement à visage humain. Elle vient répondre à différents défis fréquents dans ces écoles marquées par la relégation : accrocher et ré-affilier scolairement les élèves ; les sortir de leur confinement social en leur donnant l'occasion de s'ouvrir sur l'extérieur ou en les sensibilisant à des enjeux sociétaux ; renverser le stigmate associé à ce milieu scolaire et social ; œuvrer à l'insertion sociale et professionnelle future des élèves. Pour y répondre, le travail d'ÉC s'articule autour de deux axes. Le premier insiste sur la socialisation aux règles du vivre-ensemble et valorise la dimension du civisme, surtout dans sa composante interpersonnelle (lutte contre le harcèlement, respect du cadre de vie), pour équiper les élèves en compétences sociales afin de se conformer aux attentes de la société et du marché. Si la dimension d'exercice d'une citoyenneté responsable dans la collectivité globale n'est pas absente, elle prend ici une coloration plus instrumentale centrée sur les défis d'insertion sociale et professionnelle du public scolaire (par ex. en section cuisine, des projets relatifs à l'alimentation durable sont menés). Un second axe consiste à faire de l'école une communauté de vie sécurisante, fondée sur la confiance et la communication, protectrice, voire réparatrice pour les élèves (beaucoup étant blessés par des parcours scolaires et de vie compliqués) : "Donc la première chose, chez les jeunes qui sont chez nous, c'est de leur rendre confiance en eux. C'est toute la problématique de l'enseignement professionnel où le gosse vient dire : mais moi je suis bon à rien". Ce soin apporté à la construction d'une communauté de vie en tant qu'environnement porteur pour la formation des individus, est perçu comme un préalable à toute démarche d'éducation citoyenne. En travaillant l'estime et la confiance en soi des élèves, en leur procurant des repères sécurisants, l'objectif est qu'ils puissent par la suite être amenés à jouer un rôle effectif de citoyens. Concrètement, ce souci se traduit par une vigilance des éducateurs à la qualité des interactions quotidiennes au sein de l'école, mais aussi par l'implication des élèves dans des projets citoyens concrets –ces réalisations étant vues comme des sources de reconnaissance (création d'affiches pour une campagne anti-tabac en section graphisme ; animations

dans des crèches d'ateliers créatifs autour du thème des droits de l'enfant par des élèves en puériculture...). Ces projets sont à la fois des occasions d'éveiller les élèves à ce qui se passe dans la société, de les sortir d'un entre-soi marginalisé et stigmatisé, tout en leur permettant de prendre conscience de leur capacité à y jouer un rôle. "Décloisonner l'école" devient une stratégie pour redonner sens à leur scolarité en articulant projets et sections qualifiantes et professionnelles et en avivant leur sentiment d'agir ici et maintenant.

Le caractère typifié de ces trois portraits masque désaccords et divergences dans un même établissement, qui n'ont pu être présentés ici. Il montre toutefois les orientations que peut prendre l'ÉC au sein de réalités scolaires contrastées. Dans un premier cas, il s'agit de construire collectivement un horizon commun et de faire vivre la communauté scolaire comme une cité, en impliquant activement les élèves à travers un conseil d'école ambitieux. Dans une autre école, accueillant des jeunes de milieux relativement protégés, il s'agit de les amener à élargir leurs horizons, en articulant la prise de conscience des défis sociétaux avec une expérience active de la participation à des projets citoyens. Enfin, dans une troisième, ouverte à des élèves blessés dans leurs parcours scolaires et de vie, la construction d'une communauté scolaire sécurisante et la préparation à leur insertion socio-professionnelle apparaissent prioritaires et préalables à toute action sur les autres dimensions de la citoyenneté.

Ce contraste alimente l'hypothèse selon laquelle la place et la signification de l'ÉC au sein des établissements sont un révélateur de leur identité organisationnelle (Draelants & Dumay 2011), des orientations culturelles, éducatives et pédagogiques qu'ils adoptent selon divers facteurs : composition sociale, ancrage géographique, identité narrative héritée... La recherche montre combien la priorité et les significations données à cette mission dans chaque établissement s'imbriquent aux enjeux singuliers qu'il rencontre.

Dans l'espace laissé vacant par l'indétermination normative, l'établissement scolaire apparaît bien comme un lieu de médiation où se reconstruit localement du sens, ce qui oriente la manière dont l'ÉC y est appréhendée et traduite.

Conclusion

Face à l'injonction renouvelée de faire de l'école un vecteur d'intégration sociale, l'examen des traductions locales de l'ÉC invite à repenser les cadres à partir desquels est abordé son rôle dans la formation morale et citoyenne des jeunes, dans une période marquée par le pluralisme, l'indétermination normative et la fragmentation des mondes scolaires.

Deux conclusions majeures ressortent de ce travail.

D'un côté, les matériaux réunis conduisent à ébaucher un modèle idéal-typique d'ÉC contemporain, témoignant de déplacements par rapport au scénario

de la première modernité. S'il s'agit toujours de construire une appartenance à une communauté politique de référence, il n'y a plus accord sur les points d'appui normatifs permettant de la définir. Cette indétermination ouvre sur des stratégies allant de la co-construction d'un horizon commun dans la communauté scolaire à la convocation de rationalités exogènes ou surplombantes (la science, les droits humains). S'il s'agit toujours de former un sujet moral autonome, notamment par l'exercice de l'esprit critique, l'arrachement au monde tel qu'il est apparaît, pour beaucoup, insuffisant. Pour les acteurs de l'école, le détour par l'autre, par l'expérience sensible du monde et la confrontation des points de vue peuvent amener l'élève à se décentrer de ses particularismes. Enfin, l'exercice effectif des capacités citoyennes est massivement convoqué comme levier essentiel du développement du pouvoir-agir. L'établissement semble ainsi se muer en communauté de vie et en mini-cité politique, et s'ouvrir à des rationalités extrascolaires (relations démocratiques, expérience du monde). Si ces glissements de sens s'expliquent en partie par la remise en cause du modèle classique de l'école comme sanctuaire (Dubet 2002), ils s'enracinent aussi dans l'imaginaire démocratique contemporain : l'espace public est davantage vécu comme un champ d'expression des singularités et de production, par l'expérience et l'engagement concret, d'un monde commun (Rosanvallon 2011, Göle 2014).

D'autre part, la diversité observée de projets locaux d'ÉC (résultant du travail de médiation opéré par les établissements) témoigne du risque de fragmentation des projets de socialisation. L'indétermination normative contemporaine appelle (Mangez et al. 2017, 7) un travail de reconstruction d'univers de sens raisonnables à l'échelle locale (établissement et/ou de réseaux d'organisations), ce qui contribue en retour à la fragmentation de l'institution en de multiples projets éducatifs.

Cette tendance interroge le type de sujet citoyen que les projets locaux d'ÉC contribuent (ou visent) à former. Les trois cas présentés donnent à voir des positionnements contrastés au regard des finalités politiques poursuivies et de la manière de penser l'inscription des sujets dans la collectivité. Selon les orientations philosophiques des établissements, des conceptions plus substantielles ou plus procédurales du bien commun sont véhiculées, ce qui n'est pas sans impact sur les conceptions politiques transmises aux élèves. De même, lorsque, dans des milieux plus relégués, les activités éducatives renvoient davantage à une logique domestique (l'école, communauté de vie mobilisée pour réparer des sujets), la traduction locale de l'ÉC risque de se cantonner à un registre infra-politique (même si cette stratégie est vue comme préalable à l'entrée du sujet dans l'espace social). Face à des élèves défavorisés de filières qualifiantes, l'ÉC tend à se réduire à un objectif instrumental d'insertion socioprofessionnelle. Enfin, en se référant à la typologie des formes de participation (Westheimer & Kahne 2004), force est de constater que, si les trois écoles étudiées s'inscrivent dans une logique de

responsabilisation individuelle (personally responsible) insistant sur les devoirs du citoyen, toutes ne proposent pas de projets impliquant une logique participative (participatory citizen) stimulant l'engagement actif et collectif dans la cité. Rares sont celles qui mettent l'accent sur l'analyse critique et orientée en justice des enjeux sociétaux et du fonctionnement du système social (justice-oriented citizen) et visent explicitement à former des sujets critiques et réflexifs, des acteurs de changements.

Ce n'est donc pas le même type de sujet politique qui est concrètement façonné ou anticipé dans ces environnements. Dès lors, la fragmentation des projets locaux d'ÉC n'est-elle pas aux antipodes du projet visé de reconstruction d'une communauté politique commune ?

Références bibliographiques

- AUDIGIER F. 2007 "L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*-44, 25-34
- BARRÈRE A. & MARTUCCELLI D. 1998 "La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique", *Revue française de sociologie*-39(4), 651-671
- BECK U. 1998 "Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités", *Lien social et politiques*-39, 15-25
- BECQUET V. 2017 "Citoyenneté et école", in van Zanten A. & Rayou P. dir. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 78-84
- DERBAIX B. 2018 *Pour une école citoyenne*, Bruxelles, La Boîte à Pandore
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. 2003 "Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives", *Éducation et Sociétés*-11, 65-86
- DRAELANTS H. & DUMAY X. 2011 *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
- DUMONT H. 1999 "Le pluralisme 'à la belge', un modèle à revoir", *Revue belge de droit constitutionnel*-(1), 23-31
- EHRENBERG A. 1995 *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy
- GALICHET F. 2002 "La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté", *Revue des sciences de l'éducation*-28(1), 105-124
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan
- GÖLE N. 2014 "La visibilité disruptive de l'Islam dans l'espace public européen : enjeux politiques, questions théoriques", *Eurozine/Sens Public* (06), en ligne <www.sens-public.org/spip.php?article1085>
- MANGEZ E. & LIÉNARD G. 2014 "Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle", *Recherches sociologiques et anthropologiques*-45(1), 1-22

- MANGEZ E., BOUHON M., CATTONAR B., DELBAUX B., DRAELANTS H., DUMAY., DUPRIEZ V. & VERHOEVEN M. 2017 "‘Faire société’ dans un monde incertain. Quel rôle pour l’école ?", *Les Cahiers du GIRSEF-110*
- ROSANVALLON P. 2011 *La société des égaux*, Paris, Seuil
- VERHOEVEN M. 1997 "Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire", in De Munck J. & Verhoeven M. dir. *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck, 247-268
- VERHOEVEN M., JADOT E. & THEYS C. 2016 "Développer un projet d’école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire : usages, tensions et compromis pratiques autour d’un label distinctif", in Dumay X. & Draelants H. dir. *Les écoles et leur réputation. L’identité des établissements en contexte de marché*, Bruxelles, De Boeck, 145-163
- VINCENT G. 1994 *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL
- WESTHEIMER J. & KAHNE J. 2004 "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*-41(2), 237-269
- WILKINS A. 2018 Neoliberalism, Citizenship and Education: a Policy Discourse analysis, in Peterson A., Stahl G. & Soong H. eds. *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, Palgrave, Basingstoke