

DOSSIER : ÉDUCATION MORALE : NOUVELLES QUESTIONS, NOUVEAUX CONFLITS ?

La construction à l'école d'une identité de citoyen : obstacles et condition

Résumé : *Il existe deux obstacles et une condition à la construction d'une identité de citoyen à l'école. Le premier obstacle provient du décalage entre les représentations des adultes et des élèves concernant la citoyenneté. Le second, du décalage entre le dire et le faire, le modèle invoqué par les adultes et la réalité du terrain. Dans les deux cas, le litige porte sur l'exercice quotidien du pouvoir et sur l'attribution de la justice en cas de conflit. Comment remédier à ces décalages ? Une première solution consiste à partager le pouvoir avec les élèves. C'est la solution adoptée par certains établissements expérimentaux qui s'inspirent de la pédagogie institutionnelle. À défaut de pouvoir généraliser une réforme aussi radicale, nous préconisons de centrer l'éducation à la citoyenneté sur la lutte contre l'injustice au sein de l'établissement : qu'est-ce qui est juste, comment régler les conflits, comment instaurer des règles permettant le "vivre ensemble", comment faire fonctionner des instances de médiation et d'arbitrage ?*

L EXISTE de nombreuses conceptions de la citoyenneté, car c'est un concept polysémique qui varie d'un pays à l'autre, d'une époque à l'autre et même à l'intérieur d'un seul pays et d'une seule époque. D'une part, être citoyen n'a pas le même sens dans un État totalitaire et dans un régime démocratique. De l'autre, dans certains États coexistent deux "citoyennetés", une partie de la population, pour des raisons ethniques ou religieuses, pouvant être réduite à une citoyenneté de "second rang". Chacun est donc fondé de récuser une définition statique de la citoyenneté et de rétorquer : « Non, la citoyenneté, pour moi, c'est autre chose, c'est plus noble », etc. Car la citoyenneté, au même titre que la démocratie, est d'abord un idéal. Et chacun se forge son idéal en fonction des expériences vécues et de la noblesse de ses aspirations. Comment, dans ces conditions, pouvons-nous cerner le concept de citoyenneté ?

Mon hypothèse est que toutes les significations modernes de la citoyenneté nous ont été léguées par l'Antiquité gréco-romaine. J'ai notamment la conviction que l'étude des dimensions historiques de la citoyenneté nous dévoilera les principaux sens que nous donnons aujourd'hui au concept. Je vous propose donc de remonter à l'Antiquité et de rechercher la citoyenneté dans son berceau, à Athènes et dans les autres cités grecques, de parcourir son évolution et ses principales transformations dans les royaumes hellénistiques, dans la République romaine, puis dans l'Empire romain.

Les quatre dimensions de la citoyenneté

Une dimension politique

Une dimension politique d'abord héritée des cités grecques et notamment d'Athènes. Selon la théorisation faite par Aristote, sa principale caractéristique consiste à participer au pouvoir, dans le cadre de la démocratie directe. Aristote insiste sur ce point :

Sont citoyens ceux qui participent ainsi au pouvoir¹.

Et, plus loin,

quiconque a la possibilité de participer au pouvoir délibératif ou judiciaire, nous disons dès lors qu'il est citoyen de cette cité².

Tel est le sens du terme *politès*, le citoyen grec, qui est à l'origine du mot *politique*.

Cette dimension politique est au cœur même de la citoyenneté. Elle se retrouve dans la démocratie directe (voir les Cantons suisses), dans les associations (culturelles, sportives, etc.), dans les syndicats, dans les écoles qui pratiquent l'autogestion des élèves dans un esprit d'Éducation nouvelle. Elle se retrouve surtout dans la démocratie représentative qui gère les États modernes. D'un point de vue formel, est citoyen d'une démocratie celui qui a droit de vote, est électeur et éligible et qui peut siéger au tribunal en qualité de juré (notamment à la cour d'assises et au Conseil des prud'hommes).

Sur le plan de l'éducation, la participation au pouvoir comme dimension politique de la citoyenneté doit nous interpeller de manière fondamentale. D'une part, le système scolaire se donne pour objectif d'éduquer les élèves à la citoyenneté, mais de l'autre, il leur interdit de participer aux décisions, et donc d'exercer leur citoyenneté à l'école. Or, tout comportement s'apprend par l'exercice. On apprend la politesse en se comportant poliment, l'ordre en rangeant ses affaires, la serviabilité en se montrant serviable, l'hygiène en se lavant, l'argumentation rationnelle en arguant, etc. La citoyenneté politique ne fait pas exception à la règle. Elle ne s'apprend pas par des cours théoriques. Comment peut-on, en effet, apprendre les comportements spécifiques du citoyen d'une démocratie moderne autrement qu'en les pratiquant ?

Cependant, il ne s'agit pas pour les élèves de singer les institutions de l'État, en mimant par exemple un soi-disant parlement scolaire, car, comme le souligne Aristote, être citoyen c'est participer à la réalité du pouvoir, c'est-à-dire participer aux décisions réelles³. Il faut donc inventer autre chose qui, sans déposséder les adultes de leurs responsabilités éducatives, fournisse aux élèves de réelles responsabilités.

1. Aristote, *Politique*, Paris, Les Belles Lettres, 1989, livre III, chapitre I, 1275a.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

On peut, à cet égard, s'inspirer du *self-government* préconisé par le mouvement de l'Éducation nouvelle, de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, de la pédagogie constitutionnelle de Janusz Korczak, de la pédagogie institutionnelle pratiquée par Gabriel Cohn-Bendit au lycée expérimental de Saint-Nazaire, etc.⁴. Bref, en ce premier sens, citoyenneté est inséparable de démocratie directe et son concept central est celui du pouvoir.

Une dimension juridique

À côté de la dimension politique, il existe également une dimension juridique léguée par Rome. Elle peut se définir comme l'ensemble des droits et des devoirs qui lient de manière réciproque un État et ses habitants. Citoyenneté devient alors quasiment synonyme de nationalité et l'on peut être citoyen d'un État autoritaire, voire totalitaire, bien que cela soit incompatible avec la dimension politique du terme.

Il est significatif que ce n'est pas la République romaine mais l'empereur Caracalla qui, en l'an 212, octroya la citoyenneté romaine à la grande majorité des hommes libres de l'Empire. Devenir *Civis Romanus* revenait à disposer de droits juridiques que les autres habitants de l'Empire n'avaient pas. Le concept de base devient à présent celui de loi. Le citoyen d'un État obéit aux lois de son pays qui, en contrepartie, lui accordent des droits exclusifs. Dans ce deuxième sens, le centre de la citoyenneté n'est plus la cité, mais l'État. Les protections que celui-ci accorde à ses nationaux relèvent du droit civil, du droit du travail, du droit pénal, etc. Une extension moderne de la dimension juridique de la citoyenneté se retrouve dans les Conventions internationales qui peuvent protéger les minorités vivant dans un État contre les discriminations, voire de simples particuliers contre les abus de pouvoir.

Mais l'existence de lois et de conventions ne suffit pas à assurer les droits du citoyen. Elle doit être complétée par un appareil judiciaire fonctionnant de manière efficace, juste et équitable, c'est-à-dire respectant les droits de la défense – notamment le principe de la présomption d'innocence. Une justice digne de ce nom doit également mettre en pratique un second principe : nul n'est au-dessus de la loi, aussi puissant soit-il. En d'autres termes, en refusant l'impunité des grands de ce monde, une Justice juste doit permettre aux petites gens de poursuivre les puissants et d'obtenir gain de cause.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, la dimension juridique doit nous interpeller, car, à l'école, aucune instance d'arbitrage et de médiation n'est prévue. Auprès de qui l'élève malmené peut-il se plaindre du comportement violent d'autres élèves ou même du comportement déplacé d'adultes au sein de l'établissement ? Qui est qualifié pour déterminer ce qui est juste et équitable, reconnaître les torts subis, imposer réparation et sanctionner le coupable ? Si l'on veut créer un sentiment de sécurité, il faut combattre les différentes formes de violence dont le racket et ne plus tolérer l'arbitraire. À défaut de faire renier la loi de la justice, c'est la loi du plus fort

4. Cf. C. Xypas, *Les Citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée* (à paraître).

et la loi du talion qui occupent l'espace ainsi laissé vacant. En un mot, il faut que la justice puisse s'imposer dans l'établissement scolaire.

Une fois de plus, il ne s'agit pas d'appliquer à l'école les institutions des adultes, mais de penser une organisation originale, adaptée à l'âge et à la maturité des élèves, une structure souple, avec un règlement voté par les élèves. Ce qu'ils réclament, c'est plus une instance de conciliation et d'arbitrage qu'un tribunal imposant des sanctions. Là aussi les exemples existent : Neil, Korczak, Makarenko, Freinet, les pédagogies institutionnelles en France, la *Just Community Approach* aux États-Unis, à la suite des travaux de Lawrence Kohlberg⁵.

Une dimension éthique

La dimension éthique se développe dans la pensée stoïcienne à la fin de l'Antiquité. Les conquêtes d'Alexandre le Grand ont considérablement élargi l'horizon culturel des Grecs, portant leur horizons de la mer Égée à la vallée de l'Indus et des rivages de la Libye et de l'Égypte aux confins de l'Afghanistan et du Turkestan. Dans les vastes royaumes hellénistiques créés par ses successeurs, les petites cités grecques perdent leur indépendance. Tout en préservant leur autonomie interne, elles s'intègrent dorénavant dans des ensembles étatiques beaucoup plus vastes, où les non-Grecs sont majoritaires. Les Grecs découvrent ainsi des dizaines de peuples, parlant des langues, pratiquant des religions et manifestant des mœurs qui, pour être inconnues, n'étaient pas pour autant barbares.

C'est dans ce cadre de découverte de l'Autre que les stoïciens opèrent une révolution intellectuelle. La cité conserve sa valeur, mais elle cesse d'être le centre du monde ; elle n'est plus qu'une petite partie du Cosmos. Et le *politès*, jusqu'alors citoyen d'une petite cité, est invité à voir grand et large, et à inscrire ses préoccupations dans le temps et dans l'espace. En un mot, il devient *cosmopolites*, c'est-à-dire citoyen du Monde. Il s'agit à présent de dépasser les intérêts individuels ou les intérêts à court terme, pour privilégier l'intérêt collectif et à long terme, de dépasser les intérêts nationaux pour s'ouvrir à l'universel.

Aujourd'hui, la protection de l'humanité entière (faim, illettrisme et misère dans le Tiers-Monde) et la protection de la planète et de sa nature sous ses diverses formes (animaux sauvages menacés de disparition, couche d'ozone, écologie, etc.) relèvent de la prise de conscience que nous sommes tous coresponsables de la Terre, parfois qualifiée de village planétaire. Aux droits nationaux promulgués par les États, on oppose désormais le droit naturel, les droits de l'homme et du citoyen, les droits de la femme et les droits de l'enfant, les droits des minorités, les droits de la nature, etc. La vitalité des courants écologiques dans la protection de l'environnement, des mouvements caritatifs dans la défense des plus démunis, des organisations non gouvernementales (ONG du type *Amnesty International*, *Médecins sans frontières*,

5. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Cambridge, Harper and Row, 1981.

Greenpeace, etc.), montrent l'importance grandissante de la dimension éthique de la citoyenneté.

À l'école aussi, au moins dans les États membres de l'Union européenne, les programmes d'enseignement insistent sur l'ouverture à l'Autre sous toutes ses formes : autres langues, autres cultures, autres religions, autres conceptions du monde... De toutes les dimensions de la citoyenneté, celle-ci est certainement la mieux présente dans le système scolaire. En principe, du moins. Mais qu'en est-il du respect de l'environnement immédiat, à l'intérieur de l'établissement ? Dans les établissements fréquentés par des populations "sensibles", on observe des dégradations répétées du matériel collectif – dans l'indifférence des élèves –, des vexations sexistes à l'encontre des filles, voire des réflexions discriminatoires à l'égard de certaines minorités. Tout se passe comme si l'établissement était plus soucieux de préserver l'environnement lointain (la forêt amazonienne, les océans, la couche d'ozone...) que son environnement immédiat ! Comment promouvoir la prise de conscience des élèves quant aux enjeux éthiques de la citoyenneté ?

Une dimension affective

À ces trois dimensions, il convient d'en ajouter une quatrième, la dimension affective. Déjà Aristote avait remarqué que le ciment de la cité était la *philia*, une forme de sollicitude et de solidarité qui crée le sentiment d'appartenance et procure le désir de vivre ensemble⁶. D'ailleurs, dans les langues indo-européennes, des mots tels que *patrie*, *Fatherland*, *Vaterland*, etc., désignent bien la terre des pères. Le citoyen est attaché à sa cité dont il partage aussi bien la fortune que l'infortune. Aristote, parlant de la cité athénienne, Ernest Renan de la France⁷, Alexis de Tocqueville de la démocratie en Amérique⁸, d'autres encore, ont insisté sur la dimension affective de la citoyenneté. Par rapport à la monarchie où le lien est vertical, unissant le peuple à son souverain, la démocratie instaure un lien horizontal, entre citoyens libres et égaux de droit.

Comment l'institution scolaire prend-elle en considération la dimension affective de la citoyenneté ? Certes les élèves se lient les uns aux autres par des liens d'amitié, mais ces liens ne concernent pas l'école en tant que lieu de vie. Patrick Rayou a bien étudié *La Cité des lycéens*. Il conclut que les lycéens n'investissent pas l'établissement comme lieu de vie et refusent généralement de s'y impliquer⁹. Comme si la vie, la vraie, était en dehors de l'école. Comme si celle-ci n'était que l'affaire des enseignants et autres adultes qui y travaillent. Bref, l'établissement scolaire n'est pas perçu comme la cité des élèves. Il n'est donc pas surprenant que des incivilités et d'autres comportements antidémocratiques, voire antisociaux, s'y propagent.

6. Aristote, *Éthique de Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.

7. E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?* [1882], Paris, Imprimerie nationale, 1996.

8. A. de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* [1835-1840], Paris, Gallimard, 1995.

9. P. Rayou, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

La citoyenneté moderne spécifique aux régimes démocratiques est à la fois politique, juridique, éthique et affective. Certes, le citoyen moderne ne participe plus directement aux prises de décisions concernant sa collectivité politique, mais désigne ses représentants pour le faire en son nom, selon le principe de la démocratie représentative. Mais dans tous les cas, il s'agit de dépasser les intérêts des individus pour privilégier l'intérêt général. Et l'intérêt général s'exprime dans les *lois* votées démocratiquement.

Quant à la démocratie, on la définit souvent, en première approximation, comme le gouvernement du peuple par le peuple. Cette définition doit être prise dans un sens large pour inclure non seulement certains régimes politiques, mais aussi certains syndicats, certaines associations, et même certaines expériences pédagogiques. Dans tous les cas, participation au pouvoir, loi juste, intérêt général et désir de vivre ensemble sont les concepts fondateurs de la citoyenneté démocratique.

Obstacles et condition

Nous pouvons à présent identifier les deux obstacles à la construction d'une identité de citoyen à l'école mais qui constituent aussi sa condition *sine qua non*.

Premier obstacle : le décalage entre les représentations des adultes et des élèves

Au niveau des représentations, des aspirations et des attentes, les adultes se réfèrent en général – quoique implicitement – à une conception kantienne de la morale (universelle) et au modèle de la démocratie indirecte (ou représentative ou parlementaire) en matière de citoyenneté. Or les élèves du primaire, du collège et *a fortiori* du lycée sont en décalage avec les adultes membres de l'équipe éducative sur ces deux points. Tout se passe comme si les jeunes se référaient à une conception aristotélicienne de la morale et de la justice (reprise de nos jours par Jürgen Habermas¹⁰) et avaient comme modèle de citoyenneté la démocratie directe (proche du modèle athénien). Dit autrement, les élèves considèrent qu'est citoyen celui dont l'opinion est prise en considération, "celui qui a son mot à dire". Et ils rejettent comme vain, voire manipulateur, tout débat d'idée qui n'est pas suivi de prise de décision.

Second obstacle : le décalage entre le dire et le faire

Dans les faits hélas l'école ne fonctionne ni sur le modèle kantien ni sur le modèle républicain. Les élèves se plaignent d'un décalage entre les modèles invoqués par les adultes et la pratique quotidienne, notamment en matière d'abus de pouvoir et d'injustice. De quoi se plaignent-ils exactement ?

10. J. Habermas, *Morale et Communication*, Paris, Cerf, 1986.

– De la manière paternaliste, voire autoritaire, avec laquelle les adultes exercent leur pouvoir ; notamment du respect unilatéral (au sens de J. Piaget¹¹) que les élèves doivent aux professeurs et autres conseillers d'éducation, ces derniers ne se sentant pas collectivement tenus de faire preuve d'un respect équivalent envers les élèves. Qui n'a pas entendu des élèves se plaindre de professeurs ayant l'habitude d'arriver en classe avec retard, sans même s'excuser, mais sanctionnant le moindre retard d'élève ?

– De la banalisation du déni de justice et de l'arbitraire : en cas de conflit entre élèves et *a fortiori* entre élève et professeur, il n'y a pas d'instance d'arbitrage instituée. Il est en effet fréquent que des élèves se plaignent de sanctions arbitraires, voire injustes. Et il est également fréquent d'entendre un chef d'établissement dire : « En cas de conflit entre professeur et élève, je n'hésite pas : je défends systématiquement le professeur, quitte à le convoquer, une autre fois, pour lui dire ce que je pense de son comportement. » Quant au racket et autres violences que des élèves subissent de la part d'autres élèves, les plus faibles et les plus fragiles sont livrés aux plus forts et aux plus violents, en absence d'une instance d'arbitrage instituée. Il ne s'agit pas d'instaurer un tribunal qui distribuerait des sanctions, mais d'une instance d'arbitrage, rappelant la loi, distinguant le juste de l'injuste, nommant l'injustice, définissant le préjudice subi, identifiant clairement l'agresseur et la victime, imposant la réparation du dommage subi et sommant l'agresseur de ne point recommencer.

En un mot, de par son fonctionnement actuel, l'École traditionnelle induit des rapports interpersonnels incompatibles avec les caractéristiques fondamentales de la citoyenneté que sont la démocratie et l'équité. Je dirai même que c'est l'École elle-même qui empêche la construction d'une identité de citoyen démocratique ! Être citoyen c'est en effet adopter un certain nombre d'attitudes telles que gouverner et se laisser gouverner démocratiquement, promouvoir l'intérêt général, désirer vivre ensemble et respecter les lois. Or les attitudes ne s'acquièrent pas sous les coups mais par l'entraînement, par l'action répétée : on devient démocrate en pratiquant la démocratie, juste en pratiquant la justice.

Première solution : modifier le rapport au pouvoir

Des établissements expérimentaux ont modifié l'organisation pédagogique et sociale de manière plus ou moins conforme à la citoyenneté démocratique directe et à une conception aristotélicienne de la justice. Je pense notamment à la pédagogie constitutionnelle de Janusz Korczak, à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, aux lycées autogérés créés à l'initiative de Gabriel Cohn-Bendit, à l'Auto-école, le collège expérimental de Saint-Denis fondé par Marie-Danielle Pierrelée, et à bien d'autres¹². En dépit de leur caractère exemplaire, ces réalisations demeurent des

11. J. Piaget, *L'Éducation morale à l'école: de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, C. Xypas (éd.), Paris, Anthropos, 1997.

12. Cf. C. Xypas, *Les Citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée* (à paraître).

expériences isolées que ni le système scolaire, ni les parents, ni même les élèves ne sont, pour le moment, prêts à voir se généraliser.

Seconde solution : modifier le rapport à l'injustice et à l'arbitraire

La seconde solution, plus réaliste et plus généralisable que la première, consisterait à promouvoir une identité de citoyen par la lutte effective contre le sentiment d'injustice et d'impunité au sein de l'établissement. Pour cela, il convient d'associer les élèves d'abord à l'instauration des règles permettant de vivre ensemble ; les associer ensuite au règlement des inévitables conflits entre personnes (y compris entre élèves et adultes), notamment par l'instauration et le fonctionnement d'instances de médiation, de réconciliation et d'arbitrage (il ne s'agit pas des tribunaux). Plus que l'application de la loi, l'éducation est, me semble-t-il, l'instauration, l'avènement de la loi ! Transformer l'École d'un espace de non-droit en un espace de droit, telle me semble être la condition *sine qua non* de la construction d'une identité de citoyen à l'École.

Constantin XYPAS

*Université catholique de l'Ouest, Angers
Université de Sherbrooke, Québec*