

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ HIER ET AUJOURD'HUI

Tristan Coignard

Université Bordeaux Montaigne/Institut universitaire de France

Mathilde Lerenard

Collège Lucien Herr d'Altkirch/Université Bordeaux Montaigne

L'éducation à la citoyenneté occupe une place centrale dans le questionnement sur l'évolution des sociétés modernes. Comme le souligne R. Galichet, la référence à l'« éducation civique » réapparaît quand une communauté s'interroge sur ses fondements, sur les menaces qui mettent en danger son intégrité et sa légitimité. De ce fait, l'éducation à la citoyenneté n'est pas seulement un phénomène contemporain, mais possède aussi une longue histoire qui se perpétue jusqu'à nos jours¹.

L'idée de ce dossier de la revue *Lumières*² part d'un double constat. D'une part, la résurgence, depuis la fin du xx^e siècle, de la question de l'éducation à la citoyenneté sous différentes formes. Sont toujours présentes, dans le monde francophone, les catégories de l'instruction civique et morale et bien sûr de l'éducation civique ou citoyenne, qui font le lien avec le xix^e siècle et son intention de légitimer la citoyenneté et de fournir un ciment pour la communauté. Au sein des sociétés démocratiques, on assiste en outre à une redéfinition des normes du « vivre-ensemble » et à la promotion d'un exercice actif de la citoyenneté, autour de valeurs émergentes. Ainsi la conscience environnementale inspire-t-elle l'éco-citoyenneté, quand les nouveaux repères,

-
1. Voir F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Economica, 1998. L'importante bibliographie sur l'éducation à la citoyenneté est citée dans les différentes contributions du dossier.
 2. Le dossier de ce numéro de *Lumières* a pour point de départ une journée d'étude organisée en 2015 par Tristan Coignard, Mathilde Lerenard et Nicole Pelletier à l'Université Bordeaux Montaigne.

identifiés par la prise de conscience de défis transnationaux, incitent à élaborer des concepts tels que l'éducation à la citoyenneté européenne ou mondiale.

Cette évolution récente est à mettre en relation, d'autre part, avec l'importance et la richesse des débats et expérimentations sur les questions d'éducation à la citoyenneté dans le dernier tiers du XVIII^e siècle en Europe. C'est cette mise en perspective historique que les contributions du dossier entreprennent de mettre en évidence, notamment à partir de l'espace germanophone et de la France.

Au siècle des Lumières, des pédagogues et des souverains élaborent et réalisent des plans éducatifs pour former les citoyens d'un territoire, d'un État, mais aussi ceux qui sont déjà désignés à cette époque comme des « citoyens du monde ». Il s'agit de réfléchir à la notion de citoyenneté et ses différentes acceptions au XVIII^e siècle, aux enjeux normatifs qui y sont liés ainsi qu'aux compétences nécessaires à son exercice. En outre, plusieurs auteur.e.s examinent les différents moyens pédagogiques, didactiques et dispositifs institutionnels mis en place pour l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire.

La singularité de la démarche entreprise dans le cadre de ce dossier est l'intérêt porté au legs des Lumières. Il s'agit d'examiner les dispositifs relatifs à l'éducation à la citoyenneté de la deuxième moitié du XVIII^e siècle et de les mettre en regard avec ceux pratiqués et envisagés par la suite, notamment au XXI^e siècle. Quel héritage nous reste-t-il des théories et pratiques d'éducation à la citoyenneté du XVIII^e siècle ? Quelles évolutions peut-on observer dans les politiques et pratiques d'éducation citoyenne entre le siècle des Lumières et aujourd'hui ? Ce numéro vise ainsi à examiner les continuités et les ruptures dans l'histoire de l'éducation à la citoyenneté entre le XVIII^e siècle et notre présent dans une perspective interdisciplinaire.

De ce point de vue, les contributions s'attachent à nuancer, voire à remettre en question des analyses qui peuvent simplifier de manière excessive la référence aux Lumières. Quand l'éducation des Lumières est convoquée comme repère de nos jours, ce sont souvent les aspects socio-culturels de la formation qui sont mis en avant et qui renforcent l'impression selon laquelle les Lumières ne servent que de caution à une conception idéalisée de l'individu autonome. La culture de la sociabilité et de la mobilité des élites ou futures élites ainsi que l'ouverture au monde sont ainsi mises en avant comme des pratiques éducatives

issues du XVIII^e siècle³. Plusieurs articles montrent au contraire que la transmission de l'héritage des Lumières en matière d'éducation est à la fois plus complexe, plus controversée et plus diversifiée que ne le présupposent ces usages. Cela concerne tout particulièrement la question de la citoyenneté mondiale telle qu'elle est traitée dans ce numéro.

Par ailleurs, les contributions de ce dossier amènent à relativiser certaines approches en histoire de l'éducation à la citoyenneté qui tendent à réduire l'apport des Lumières à la dimension morale de l'éducation⁴, et donc au développement du sens des valeurs et de l'éthique. L'idée-force de ce dossier est de montrer qu'il y a bien, dès le XVIII^e siècle, une normativité politique de l'éducation à la citoyenneté et que, de ce point de vue, la référence aux Lumières n'est plus strictement d'ordre moral. L'enjeu du dossier est donc de mettre au jour le fait que l'éducation à la citoyenneté au XVIII^e siècle relève d'un concept englobant, à la fois philosophique, moral, pratique et politique, qui a pu servir de repère et de point d'ancrage pour les théories et les applications qui ont été élaborées ultérieurement.

Une première série d'articles s'intéressent aux débats et expérimentations sur les questions d'éducation à la citoyenneté au siècle des Lumières. Ils permettent non seulement de réfléchir à la notion de citoyenneté et à ses différentes acceptions dans le dernier tiers du XVIII^e siècle, mais aussi d'examiner les pratiques pédagogiques concrètes envisagées ou mises effectivement en place à cette époque dans l'espace français et germanophone.

Dans son article « Espace public et éducation dans la France des Lumières », Jürgen Oelkers revient sur la constitution et l'évolution de l'espace public au XVIII^e siècle dans l'espace français et sur les débats qui émergent alors concernant l'éducation. Son développement vise à montrer le rapport étroit qui a été établi durant les Lumières entre éducation, espace public et démocratie. En revenant sur les principaux contributeurs du débat public sur l'éducation⁵, il montre comment

3. V. Cicchelli, « Introduction : penser la Bildung cosmopolite », dans id. (dir.), *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*, sous la direction de Vincenzo. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2012, p. 17-43.

4. Voir par exemple C. Pilote, *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : comparaison de trois programmes d'établissement*, thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, 2006.

5. La Chalotais (*Essai d'éducation nationale* de 1763), Gabriel-François Coyer (*Plan d'éducation publique* de 1770), Helvétius (*De l'homme*, 1773), Antoine-Hubert Wandelaincourt (*Plan*

émerge et s'impose l'idée selon laquelle « une société démocratique a nécessairement besoin de citoyennes et de citoyens qui comprennent les affaires politiques, qui savent se forger leurs propres opinions et savent prendre des décisions. Cela suppose un enseignement qui repose sur un concept éclairé et qui encourage à exprimer des opinions critiques. Sans ce prérequis, il n'aurait été guère possible d'instaurer des élections libres et des débats dans l'espace public politique. » Jürgen Oelkers retrace la transformation progressive d'une éducation cléricale et/ou aristocratique au principe en une éducation considérée comme un bien public que l'État définit à l'aide de programmes dont il garantit la neutralité idéologique et confessionnelle. Jürgen Oelkers observe parallèlement les différentes facettes et l'évolution de l'« espace public » et de l'éducation dans la France des Lumières. Il met en avant le rapport établi, au cours du siècle des Lumières et en particulier sous la Révolution, entre éducation pour tous et démocratie. À travers son analyse, Jürgen Oelkers pose la question de savoir jusqu'à quel point l'évolution (constante) de l'espace public va se répercuter sur l'éducation. Le rapport étroit et constitutif forgé entre éducation et espace public au cours du XVIII^e siècle pose en effet aujourd'hui encore la question politique du vivre-ensemble et de l'éducation nécessaire aux citoyens, acteurs de ce « vivre-ensemble ». Jürgen Oelkers rappelle en conclusion, en faisant référence à John Dewey, que « le mode de vie démocratique implique justement le principe de la liberté d'opinion mais également de comprendre les autres et d'écarter les prétentions issues d'un groupe en particulier – le sien propre – à incarner le « vrai » peuple. Seuls l'interaction et l'échange entre les différents groupes constituent un mode de vie démocratique. » Un repli national et/ou une reconfessionnalisation du système scolaire présentent ainsi selon lui de « réels dangers » pour l'éducation et la démocratie aujourd'hui.

Cette tension autour des notions d'éducation et d'espace public, dans sa dimension morale mais aussi politique, apparaît au cœur même des débats sur la formation autodidacte au moment de la Révolution française. Dans son article « Éducation publique et formation autodidacte. Mirabeau, la Prusse et la Révolution française », Iwan-Michelangelo D'Aprile explore les débats sur la formation

d'éducation publique de 1777), Lancelot Turping de Crissé (*Lettres sur l'éducation*, 1762), Dieudonné Thiébaud (*De l'éducation publique*, 1762) ; Condorcet dans son *Rapport* de 1792, ou encore Michel Lepeletier et François-Xavier Lanthenas (1754-1799).

autodidacte dans le contexte d'une constellation franco-allemande dans les décennies qui entourent la Révolution française. *A priori*, tout semble opposer le projet d'éducation publique qui s'inscrit dans un État constitutionnel de type républicain proposé par Mirabeau devant la Constituante et qui vise l'instruction générale de l'ensemble de la population en tant que nouveau souverain de l'État de celui présenté dix ans plus tard par Wilhem von Humboldt qui se définit comme un programme d'éducation exclusivement esthétique et culturel, dépolitisé et allemand. À travers l'étude de la gestation du projet d'instruction générale de Mirabeau (notamment lors de son séjour dans la capitale Prusse en 1786 et 1787) et de sa réception dans les cercles de l'*Aufklärung* berlinoise, jusque dans les années 1800, l'auteur montre qu'« en réalité l'histoire de ces deux traditions d'éducation est le fruit d'interférences fécondes entre les Lumières françaises et l'*Aufklärung* allemande » et que l'idéal de formation autodidacte se définit bien à cette époque par rapport à un contexte politique donné (l'État absolutiste prussien et la France révolutionnaire) et à l'idée du citoyen émancipé.

Dès le tout début des années 1780, l'idée de former les futurs citoyens, acteurs de la communauté, est développée dans différents projets éducatifs prussiens, notamment dans celui du pédagogue allemand E. C. Trapp (1745-1818), associé au mouvement philanthropiniste et connu notamment pour avoir été le premier titulaire d'une chaire de pédagogie (en Europe) à l'université de Halle : l'*Essai d'une pédagogie (Versuch einer Pädagogik)* publié en 1780. Pauline Pujos propose une lecture transversale de cette œuvre. L'essai de Trapp, loin de se résumer à une théorie sur la pédagogie, est un « commentaire critique des usages et de la littérature pédagogique existants » et un projet pédagogique pratique qui vise notamment à fonder, à travers une redéfinition de l'enseignement de l'histoire – ses objets et sa forme – une morale citoyenne indépendante de la théologie et en accord avec le public visé et le contexte social et politique dans lequel il vit. L'auteure présente Trapp comme un pédagogue plutôt isolé au sein des débats éducatifs opposant les *Aufklärer*. Elle démontre comment ce représentant du mouvement des pédagogues philanthropinistes fait de l'enseignement de l'histoire pour la jeunesse le fondement d'une morale citoyenne indépendante de la théologie et le moteur d'une éducation à la citoyenneté. À partir d'un commentaire critique des usages et de la littérature pédagogique existante, Trapp propose en effet une redéfinition des fonctions, des

méthodes et des contenus de la transmission de l'histoire qui met l'école au service de l'État (et qui prend ses distances avec l'héritage pédagogique des luttes interconfessionnelles), pour former les futurs citoyens pour le « bien de la société ». Remisant au placard l'abrégé, liste de faits « secs », de dates et de noms de personnages historiques à apprendre par cœur, il lui préfère les récits exemplaires fictifs impliquant le lecteur émotionnellement et moralement, selon le principe d'« homogénéité » entre les dispositions d'esprit de l'élève et l'enseignement dispensé, entre les exemples historiques et l'environnement social des élèves, qui permet de mettre les exemples fictifs en accord avec la place qu'occupera chaque futur membre de l'État. Selon ce même principe, Trapp donne le primat à l'histoire immédiate à travers la lecture des journaux, dispensant ainsi une formation politique aux futurs membres de la société grâce à la connaissance de l'actualité. Pauline Pujo établit pour finir un parallèle entre la pensée développée par Trapp et les Idéologues en France qui développent au début des années 1790 (notamment dans le salon de la veuve d'Helvétius) un projet pédagogique républicain qui n'est pas sans rappeler les idées présentées dans le *Versuch*.

C'est aussi dans le Berlin des années 1780 et 1790, que l'éducation à la citoyenneté, loin d'être réduite à sa seule dimension morale, revêt une dimension véritablement politique, comme le montre la contribution de Mathilde Lerenard. L'étude des lycées prussiens des deux dernières décennies du XVIII^e siècle se révèle tout particulièrement intéressante : leurs pratiques pédagogiques peuvent même surprendre par leur modernité et leur radicalité. L'analyse des programmes d'enseignement et des sujets d'examens dans ces lycées, ainsi que les méthodes pédagogiques employées, montre que les lycéens prussiens, en particulier berlinois, de la fin du XVIII^e siècle étaient non seulement instruits dans les principes de la constitution prussienne et les diverses institutions politiques de leur État, mais qu'ils apprenaient aussi et surtout les modalités du débat démocratique, et que l'histoire du présent, et même l'actualité politique immédiate, bénéficiait d'une place de choix dans les programmes et faisait l'objet d'une analyse minutieuse en classe. Ces établissements, portés par des hommes de lettres actifs au sein des cercles éclairés de la capitale prussienne, deviennent le haut lieu d'une formation civique des élèves. Dans ce cadre, la presse – en particulier savante et centrée sur des sujets historiques et politiques – devient un support pédagogique de premier choix. L'institution scolaire y a pour

rôle d'alimenter des dispositions qui sous-tendent et soutiennent un mode de vie « démocratique ». Loin de l'image longtemps véhiculée dans l'historiographie de lycées formant avant tout des érudits en lettres classiques, l'analyse des pratiques éducatives dans ces établissements démontre au contraire la naissance d'un véritable engagement des enseignants et directeurs de lycées prussiens en faveur d'une éducation à la citoyenneté visant à créer les conditions concrètes d'émancipation individuelle et collective.

Quel héritage nous reste-t-il des théories et pratiques d'éducation à la citoyenneté du XVIII^e siècle ? Si l'éducation à la citoyenneté est désignée dans les discours institutionnels comme une priorité aujourd'hui en France, et si on assiste au XXI^e siècle à une redéfinition des normes du « vivre-ensemble » et à la promotion d'un exercice actif de la citoyenneté autour de valeurs émergentes comme l'éco-citoyenneté ou encore l'éducation à la citoyenneté européenne et mondiale, dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté au XVIII^e siècle en tant que concept englobant, à la fois philosophique, moral, pratique et politique, a-t-elle pu et peut-elle encore servir de repère et de point d'ancrage pour les théories et leurs applications aujourd'hui ? La seconde série d'articles de ce recueil nous apporte un éclairage stimulant sur ces questions.

L'enseignement de « l'histoire universelle » et de « l'histoire de l'humanité » dans les manuels et les programmes des établissements prussiens du dernier tiers du XVIII^e siècle soulevaient déjà la question d'une conscience cosmopolitique dans l'éducation des élèves, en particulier des lycéens destinés à de hautes fonctions⁶. Que nous dit la philosophe Martha Nussbaum deux siècles plus tard au sujet de cette « cosmopolitisation des consciences » ?

À partir de la lecture de quatre textes de Martha Nussbaum publiés entre 1994 et 2010, Louis Lourme présente « l'éducation à la citoyenneté mondiale » telle que la conçoit la philosophe et en propose une analyse critique. Partant de la définition du cosmopolitisme comme « capacité à penser ses propres choix, ses décisions, ses actions, etc. comme n'étant pas exclusivement déterminé par les frontières » et donc comme remise en cause du caractère exclusif de la frontière (nationale, locale...), une éducation cosmopolitique a donc chez Martha Nussbaum, comme

6. Nous renvoyons notamment à l'œuvre de Günther Karl Friedrich Seidel (1764-1800), professeur d'histoire au lycée Friedrichswerder de 1789 à 1791, puis au Cloître Gris de Berlin de 1791 à 1800, et auteur de manuels d'histoire.

chez Kant, une « destination » post-nationale ou extra-nationale. Notre pratique pédagogique doit consister à considérer la référence à la communauté des hommes comme aussi pertinente dans la délibération politique que celle à la communauté nationale et à apprendre à se projeter hors de l'horizon national, développant ainsi une « conscience cosmopolitique ». Comment réaliser cette éducation à la citoyenneté mondiale ? Avant tout en défendant les humanités et les arts contre nos systèmes éducatifs modernes actuels tournés vers le profit et visant à former des jeunes gens efficaces et techniquement compétents au détriment de leur capacité critique. Un enseignement « cosmopolitique » de l'histoire, des arts, de la philosophie et des langues doit au contraire permettre de développer notre imagination et notre empathie qui sont les conditions d'un esprit critique afin d'accéder à une « citoyenneté responsable ». Cette cosmopolitisation des consciences à travers l'enseignement des humanités correspond à la prise de conscience de nos responsabilités de citoyens du monde : conscience de notre interdépendance mondiale, de l'incidence de nos choix de consommateurs et de notre mode de vie sur l'environnement direct et mondial et sur la vie de personnes éloignées. La démocratie exige-t-elle une éducation cosmopolitique ? L'auteur montre finalement la destination naturellement cosmopolitique de l'éducation dans une démocratie et la tension qui existe actuellement entre nos loyautés particulières et l'idée même de démocratie. Louis Lourme développe enfin quelques observations : il remet en question l'idée de « résistance naturelle de nos émotions au cosmopolitisme » qu'il lit dans les textes de la philosophe et observe au contraire que les émotions cosmopolitiques sont tout à fait courantes à l'exemple d'élan de solidarité mondiale (certes ponctuels). Il opère même un renversement de l'interrogation de la philosophe. Il ne faudrait pas se poser la question « comment transmettre et traduire l'exigence cosmopolitique rationnelle en émotions chez les citoyens ? Autrement dit, comment cosmopolitiser les consciences ? » Mais plutôt : comment engager les citoyens dans les faits et la durée dans la voie du cosmopolitisme au-delà de la simple conscience et émotion cosmopolitiques ? Pour l'auteur, il ne faut pas tant attendre de la conscience et de l'éducation, mais proposer un « réalisme cosmopolitique » qui modifie en profondeur l'état du monde et ne pas se satisfaire d'une cosmopolitisation des consciences à travers l'éducation.

La contribution de Tristan Coignard s'inscrit dans la même démarche d'examen d'une conception de l'éducation à la citoyenneté mondiale, en l'occurrence de celle qui sous-tend la proposition institutionnelle élaborée et promue par l'UNESCO depuis 2012. S'appuyant sur les controverses suscitées par ce modèle, T. Coignard montre comment le détour par les Lumières permet de cerner dans quelle mesure certaines interrogations contemporaines avaient déjà fait l'objet de réflexions au XVIII^e siècle. C'est l'occasion de comprendre que les précisions et approfondissements, apportés par l'UNESCO à son concept au cours de la décennie passée, s'enracinent dans une tradition de pensée critique initiée par les Lumières.

La dernière contribution du dossier nous rappelle à quel point la vigilance liée à cet esprit critique doit s'inscrire dans la continuité, notamment en matière d'éducation. Dans leur article, Jean-François Dupeyron et Christophe Miqueu interrogent les discours affichés de l'Éducation nationale française au sujet de la priorité donnée à l'éducation à la citoyenneté au regard de l'évolution des pratiques concrètes de la formation des enseignants dans les ESPE/INSPE. Après un retour sur la naissance de l'école républicaine en France et donc sur le sens historique et philosophique du projet de former des citoyens, les auteurs s'attachent à montrer les transformations profondes qui s'opèrent au sein des ESPE/INSPE et plus largement dans le système scolaire et universitaire français de ces dernières décennies : ce qu'ils nomment « l'entrée dans le néolibéralisme éducatif ». Leur démonstration vise à mettre au jour l'inadéquation entre le projet de former des citoyens et les conditions concrètes de sa mise en œuvre, autrement dit entre l'idéal républicain et la logique marchande à l'œuvre dans le cadre de la formation des enseignants. À travers l'étude des réformes successives et de la transformation constante des ESPE/INSPE ces dernières décennies, les auteurs montrent comment « l'école des compétences se met alors en place au cœur même de la logique de l'institution et la finalité civique de l'école. » « Alors que l'émancipation était l'horizon de la citoyenneté éclairée conquise dans l'école de la République, la compétition et la gestion ordonnée des ressources humaines sont devenues les maîtres mots de ce nouvel univers scolaire. » Christophe Miqueu et Jean-François Dupeyron invite à une prise de distance par rapport aux débats sur le néolibéralisme en proposant de s'extraire de l'implicite du seul « *démantèlement de l'État* ». C'est de sa mutation

dont il est question et de la destruction de l'État social : ce n'est pas simplement moins d'État, mais aussi et surtout un autre État « autoritaire, dépolitisé et abstrait de la volonté des citoyens » qui est déjà en place. Il n'est donc pas question de « sauvegarder » l'État, mais de le reconstruire. Il est selon eux par ailleurs nécessaire de s'extraire également de l'implicite de la « *régulation* » : le néolibéralisme ne sonnerait pas la fin de l'emprise juridique et disciplinaire sur la société et ne serait pas un laisser-faire permettant le retour à une activité naturelle, libérée des carcans administratifs, juridiques et bureaucratiques. Au contraire : « le néolibéralisme est en fait une gigantesque fabrique technocratique de réglementations et d'obligations. » L'essence même du projet néolibéral est selon eux « la mise en place autoritaire de l'ordre concurrentiel du marché comme fonctionnement central des sociétés », en référence à l'« ordolibéralisme » décrit par Foucault et à ses conséquences pour la démocratie décrites par Pierre Dardot et Christian Laval (« le néolibéralisme provoque 'une accélération de la sortie de la démocratie' ») et à Edgar Morin (les citoyens sont « *condamnés à l'acceptation ignorante* des décisions de ceux qui sont censés savoir, mais dont l'intelligence est myope, parce que parcellaire et abstraite »). Quelles conséquences pour l'éducation à la citoyenneté dans les écoles publiques ? À travers « l'effondrement du substrat politique et éthique de l'action des agents », c'est-à-dire une constitution économique venant constamment supplanter les rationalités pédagogiques et professionnelles, et une vidange du sens politique de la formation, analysée comme une « corruption du projet civique républicain », l'éducation civique est impraticable. En renvoyant à l'héritage de Condorcet et Jules Ferry, les auteurs appellent finalement à un retour à l'équilibre : s'inspirer du républicanisme moderne articulant impératifs de la communauté et exigences individuelles. Ils rappellent l'exigence civique de l'école et concluent à la nécessité de « reformer dans le sens d'une éducation à la citoyenneté » comme « urgence éducative et politique », car il en va de « l'avenir du projet républicain et de son déploiement éducatif, démocratique et social ».