

Jean-Pierre Obin

## **Que peut faire, que doit faire l'école en matière d'éducation à la citoyenneté ?**

(Intervention à la journée MAFPEN-EAVS de l'académie de Rennes, le 30 avril 1997)

Je vais traiter ce thème de l'éducation à la citoyenneté non pas en tant qu'Inspecteur Général, mais plutôt en essayant de prendre le recul de l'universitaire, afin de prendre la dimension d'un sujet qui n'a rien de consensuel, car, comme on va le voir, il recouvre en France non pas une notion juridique, mais une notion politique, c'est-à-dire en débat. Dans la récente campagne électorale des législatives on l'a vu revendiquée par la plupart des mouvements. Ce n'est pas pour autant qu'il recouvre chez tous le même contenu. L'objectif est donc d'y voir un peu plus clair. Ce qui se passe aujourd'hui en France n'est d'ailleurs pas propre à notre pays : si on lit les publications de l'Unesco, en particulier celle du BIE (Bureau international pour l'éducation), on y découvre que l'éducation à la citoyenneté est un thème récurrent. Le BIE appelle l'ensemble des pays et en particulier ceux du tiers-monde à éduquer le citoyen, à former des citoyens. A la lecture de ces publications, on cherche à discerner quel est le mobile de ces appels répétés. Leurs promoteurs poursuivent un premier objectif : le progrès vers la paix et en particulier vers la paix civile. C'est un appel à dépasser l'enracinement dans des cultures ou des ethnies différentes. C'est aussi, second objectif, une recherche de la paix au niveau international, entre nations voisines. Comment ne pas se dire par exemple que s'il y avait eu de réels citoyens yougoslaves, on n'aurait pas eu cette guerre atroce ? S'il y avait eu une réelle citoyenneté rwandaise ou burundaise, on n'aurait pas eu ces massacres, ces génocides. Voilà sans doute l'espoir dissimulé au coeur de ces appels répétés aux systèmes éducatifs du monde entier à former des citoyens.

En France, et cela a été évoqué dans d'autres communications, un appel à la paix est aussi dissimulé derrière cette demande de formation civique : comment lutter contre la violence dans les établissements scolaires, sinon par un appel au civisme pour briser la loi du silence, par un appel à la civilité pour faire pièce à l'agressivité, cette violence des mots dans laquelle la violence des gestes s'enracine ? Une recherche de la paix, de l'ordre, dans la communauté scolaire et au-delà dans la société. Si on en croit certaines analyses que je n'ai pas la place de développer ici, la société française est à la recherche d'un nouveau principe d'unité civique, les anciens, idéologique et économique n'étant plus réellement opérants. L'appel au civisme représente, du moins c'est ce qui est espéré par certains, ce principe d'unité sur lequel la cohésion sociale doit pouvoir reposer.

Dans ce contexte quel est le rôle de l'école ? Elle est convoquée pour assurer cette formation civique et donc pour tenter de résoudre la question de la paix civile, de la cohésion sociale, ou tout du moins pour la faire progresser. Les mouvements politiques d'aujourd'hui, qu'ils soient de gauche ou de droite, sont sans doute assez en accord avec cette conception, ce rôle assigné à l'école.

La notion de citoyenneté et la mission que l'on veut faire jouer à l'école n'en posent pas moins selon moi de réels problèmes, que je voudrais essayer de discerner selon quatre approches successives. J'examinerai tout d'abord la position des différents acteurs, au sens sociologique du terme (élèves, parents, professeurs, etc.) Dans un deuxième temps on essaiera d'y voir plus clair en reprenant l'histoire de cette notion de citoyenneté, et aussi le rôle de l'école dans la formation à la

citoyenneté. Dans un troisième temps on verra ce qu'est l'éducation civique aujourd'hui, et on essaiera de distinguer l'éducation civique de l'éducation à la citoyenneté.

## I - Les différents acteurs

Examinons tout d'abord la position des acteurs, des différents groupes sociaux, car l'école intéresse toute la société. Selon une idée reçue que l'on pourrait qualifier d'hégémonique, avancée par un courant de la sociologie, celui d'Alain Touraine, (très présent aujourd'hui dans le mouvement des idées, avec des hommes comme François Dubet pour l'éducation, ou Michel Wieworka dans le domaine politique) la communauté scolaire, (le monde scolaire pour reprendre le terme de François Dubet) est aujourd'hui un monde clivé entre les jeunes et l'institution. Il se produirait un malentendu fondamental entre les élèves et les familles d'une part, et l'institution et les professeurs d'autre part. Ce malentendu est le suivant, et je reprends ici les formulations d'Alain Touraine : les familles et les jeunes viennent chercher des diplômes, les professeurs et l'institution offrent des savoirs. Sur la mission traditionnelle de l'école, transmettre des savoirs, s'est superposée la demande utilitaire des familles et des jeunes ; chercher à obtenir le diplôme nécessaire pour se placer sur le marché de l'emploi. Il n'y aurait donc plus de consensus sur la mission de l'école.

Essayons alors de prendre cette idée comme un objet d'analyse, et non comme allant de soi. Que dit tout d'abord la loi d'orientation à propos des missions de l'école ? Cette loi n'est pas si ancienne, elle a été votée par le Parlement en 1989 ; elle exprime l'état de ce que pensait la représentation du peuple à une époque qui n'est pas très éloignée. Peut-être les choses ont-elles évolué depuis, mais sans doute assez peu. La loi d'orientation, en son article premier, assigne quatre missions à l'école. Je cite :

*" Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté".*

La mission d'éducation à la citoyenneté est donc une des quatre missions de l'école, à côté de la mission culturelle, de la mission d'insertion sociale et professionnelle, et d'une mission plus ambiguë, à mon avis, (mais ce n'est pas le sujet d'aujourd'hui) : le développement de la personnalité. Voilà la représentation officielle, institutionnelle, celle de la représentation politique.

Regardons maintenant ce que pensent les familles. Dans une enquête qui date de la fin des années 80, Le CREDOC, le Centre de Recherche et d'Etudes sur les Conditions de vie des Français, qui nous interroge périodiquement sur les grands problèmes de société, nous a interrogé sur ce que nous attendions des enseignants du second degré. Les réponses apportées ne sont pas sans surprises : bien sûr, les Français attendent en premier lieu, la transmission des savoirs. C'est pourquoi ils ont été interrogés sur les missions complémentaires. Trois réponses se détachent (Les personnes interrogées avaient la possibilité de donner autant de réponses qu'ils souhaitaient). Vient en tête, avec 95% des voix, (cela s'apparente à un consensus) "aider au projet professionnel" : l'insertion sociale et professionnelle est une préoccupation majeure dans une période de chômage des jeunes. Quelles sont les deux autres ? "informer du comportement de l'enfant" et surtout en troisième position avec 85% de réponses positives, "transmettre des valeurs morales". Les parents expriment donc aujourd'hui à propos de l'enseignement du second degré une demande véritablement éducative puisqu'elle porte à la fois sur les comportements et les valeurs, au sens moral du terme.

Passons aux élèves maintenant. Je partirai des résultats d'une enquête beaucoup plus récente de Robert Ballion parue l'an dernier, dans une publication interne au Ministère et commanditée par la Direction des Lycées et Collèges. L'une des questions qu'il a posées aux lycéens est la suivante : « estimez-vous que le lycée devrait jouer un rôle dans les domaines suivants ? ». Suivent un certain nombre de domaines, et les lycéens interrogés doivent exprimer les besoins que le lycée prend mal en compte, et devrait intégrer. Parmi les six premières réponses, en respectivement troisième, quatrième et cinquième position, avec des scores allant de 91 à 71% des voix, (là encore ce n'est pas loin du consensus) on trouve "l'information sur les droits de l'homme", "l'éducation civique" (85%), et "un enseignement des valeurs morales essentielles". Ce que les lycéens réclament, ce dont ils aimeraient disposer, c'est d'une éducation morale et politique. Or c'est justement ce que les lycées ne délivrent pas. Les lycées délivrent des savoirs, mais pas leur mode d'emploi, des connaissances, mais pas du sens.

Troisième catégorie d'acteurs, maintenant : les enseignants.

Deux enquêtes différentes de la DEP sur le métier d'enseignant, la première auprès des instituteurs et professeurs des écoles, la seconde auprès des professeurs du secondaire - collèges, lycées, lycées professionnels - ont posé la même question aux enseignants : « quels sont les objectifs qui correspondent le mieux à la définition que vous vous faites de votre fonction ». Les instituteurs et les professeurs pouvaient donner trois réponses. Je passerai sur l'ensemble des réponses données pour aller directement à celle qui nous intéresse : "former les futurs citoyens". Cette réponse recueillie chez les instituteurs 11% des suffrages, elle arrive en dernière position. On voit ce que sont devenus les hussards noirs de la République ! Les professeurs de collège sont 24%, les professeurs de lycée 20%, et les professeurs de lycées professionnels 18%, à répondre de cette façon (rappelons qu'ils pouvaient utiliser trois réponses). C'est dire que cet objectif obtient un score extrêmement faible, principalement chez les instituteurs. L'impression qui ressort de l'enquête est celle d'un désarroi total des instituteurs par rapport à la mission de formation des citoyens et plus largement sur l'éducation à la citoyenneté.

C'est d'ailleurs le constat de l'Inspection générale et mon constat personnel : évaluant cette année les zones d'éducation prioritaires, et donc ayant la possibilité d'entrer dans les écoles primaires et maternelles, moi qui suis attaché au second degré, j'ai découvert un monde qui m'a révélé certaines surprises. Ainsi chaque instituteur élabore, souvent de manière indépendante d'après ce que j'ai pu constater, les règles de vie propres à sa classe, voire demande aux élèves d'élaborer ces règles de la vie commune. On a l'impression parfois qu'une éducation sociale mais non civique se construit là, dans la classe, que l'école est une zone de non droit, où l'on pourrait bricoler ce qu'on peut faire, ou ne pas faire. J'ai ressenti là un véritable choc, d'autant plus que dans certains collèges on a une impression identique. Le règlement intérieur n'est pas connu, ou mal connu, voire contourné par des professeurs qui élaborent des règles de classe, chacun dans sa discipline, chacun pour lui-même, l'élève étant confronté à une multitude de systèmes de règles, évidemment non cohérents. Il est alors difficile de parler d'une formation du citoyen, ne serait-ce que dans sa simple dimension juridique, dans un état de droit les mêmes règles s'appliquant à tous, en toutes circonstances et en tous lieux.

Il y a là, à travers les réponses des différents acteurs, à travers leurs demandes, leurs préoccupations et leurs besoins, un réel manque et un problème posé à l'institution éducative. On pourrait essayer de poser trois questions : l'éducation civique, oui mais avec quel contenu ? Autrement dit : est-ce que l'enseignement des valeurs, la morale font aussi partie de l'éducation civique ? Education civique et formation du citoyen : est-ce la même chose ? Est ce que l'école joue

un rôle dans l'éducation civique et la formation du citoyen, et doit-elle en jouer un ? Et si oui, est-elle la seule à le faire ou le fait-elle en association avec d'autres instances, notamment les familles ? Pour y voir un peu plus clair, car, au fond, en posant le problème de cette manière, je ne fais que poser des questions sans les résoudre, il me semble que, comme très souvent, un détour par l'histoire est nécessaire, notamment pour tenter de voir un peu plus clair dans cette notion de citoyenneté ainsi que dans le rôle de l'école dans l'éducation du citoyen.

## II - Un détour par l'histoire

L'idée de citoyenneté prend son origine dans la cité grecque, et dans la civilisation hellénique. Chez les Grecs, il existe trois statuts, trois types d'hommes (sans compter les femmes, qui sont dans une certaine mesure un quatrième type d'hommes !) : les hommes libres, les métèques et les esclaves. Par exemple, à Athènes au siècle de Périclès, on compte 400 000 habitants, mais seulement 40 000 citoyens. Un habitant sur dix, compte tenu que les femmes et les enfants sont exclus de la citoyenneté. L'idée de citoyenneté comporte trois dimensions : tout d'abord elle ne concerne que les hommes, elle dépend en outre d'un territoire précis, enfin elle dépend de l'ascendance. Pour être citoyen il faut être né de père et de grand-père citoyens. Ces trois critères liés permettent de restreindre considérablement l'aire de la citoyenneté. En sont exclus donc les étrangers, qu'ils soient métèques ou esclaves. La citoyenneté est liée à l'ethnicité.

Rome va faire évoluer la notion, et de manière féconde puisque la conception moderne de la citoyenneté s'inspire en partie des évolutions romaines. Rome continue bien sûr d'exclure de la citoyenneté les femmes et les esclaves, mais présente une interprétation différente du statut d'étranger. C'est d'ailleurs de Rome, étymologiquement, que le terme de citoyen connaît son origine. "Civis", c'est le membre libre de la communauté, et il s'oppose à "hostis", l'étranger, celui qui n'appartient pas à cette communauté, et qui est renvoyé en une dialectique terriblement actuelle, à deux extrêmes : à "hospitalité", l'autre c'est l'hôte, l'ami, et à "l'hostilité", c'est alors l'ennemi. Qui peut affirmer que nous soyons sortis de cette double façon de voir l'étranger, comme un ami qu'on accueille, envers lequel on a un devoir d'hospitalité, et comme un ennemi qu'il faut combattre ?

En 235 avant Jésus-Christ, il y a à Rome 300 000 citoyens. En 130 avant Jésus-Christ, ils sont 400 000. En 30 avant Jésus-Christ ils sont 900 000 et en 212 l'édit de Caracalla établit que tous les hommes libres sont citoyens romains. Progressivement Rome accueille des citoyens qui ne sont pas des nationaux, qui ne sont pas des Romains au sens où leur langue et leur culture d'origine ne sont pas latines. Deviennent citoyens romains des hommes qui sont nés étrangers dans l'ensemble de l'empire pour, enfin de compte, en 212, intégrer tous les membres de l'empire dans la citoyenneté romaine. Ils ne participent pas forcément à la vie politique, mais en tout cas disposent de droits réels, les droits civiques de tout citoyen romain. Bénéficient de ces droits des Grecs, des Juifs, des Gaulois, des Africains, etc. Certains deviennent empereurs. Au Moyen Age, cette notion de citoyenneté tombe en désuétude, puis resurgit à travers le mouvement des communes. Celui-ci se développe en Italie, dans les Flandres, en Suisse ; communes libres qui vont arracher leur autonomie, leur indépendance parfois, à travers le pouvoir des parlements. C'est l'époque où l'on peut dire que "l'air de la ville rend libre". Pour la France l'accès à la citoyenneté s'enrichit d'une autre évolution, celle de la constitution progressive d'une nation, dont l'Etat prend l'initiative au travers de l'action de certains grands rois : Philippe Le Bel, François 1er, Henri IV, Louis XIV, puis au travers de la République.

L'idée des droits de l'homme naît quant à elle en Angleterre. Locke en est le précurseur notamment dans *Le second Traité du Gouvernement civil* où l'on trouve certaines formules de la déclaration des droits de l'homme de 1789 presque mot pour mot.

Sur le plan non plus des idées, mais politique, la notion de citoyenneté va subir une évolution radicale avec deux révolutions qui vont la relier à la notion de souveraineté, la Révolution américaine tout d'abord, la Révolution française peu de temps après. Dans deux textes solennels, la déclaration d'Indépendance, et la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, le citoyen devient l'élément de base de la souveraineté. Une des constitutions révolutionnaires proclame même dans un raccourci saisissant que "*Le souverain est l'ensemble des citoyens*".

"L'ensemble des citoyens" remplace donc le Roi. Et la souveraineté, c'est-à-dire la mise en forme de la liberté de faire la loi et de décider, n'appartient plus à un homme, mais à l'ensemble des citoyens. La notion de nation s'en trouve transformée, elle devient selon l'expression de la sociologue Dominique Schnapper, la "communauté des citoyens".

Voilà donc, dans un développement un peu rapide, l'évolution de cette notion de citoyenneté, notamment pour ce qui concerne la France. Dans certains autres pays, cette notion peut prendre en effet un sens différent. Je pense en particulier aux empires européens : dans les empires, dont le dernier, l'empire soviétique, vient de se disloquer, il y avait une distinction fondamentale, qui était au fond celle de Rome, entre les citoyens et les nationaux, entre citoyenneté et nationalité. Comme on pouvait être de nationalité grecque et citoyen romain, dans l'URSS contemporaine on pouvait être de nationalité tchéchène et être citoyen soviétique. De même dans l'Empire austro-hongrois ou ottoman. Cette distinction n'existe pas dans les Etats nationaux, comme la France, prototype d'Etat Nation, modèle qui tend à se développer, avec l'écroulement des Empires. La notion de citoyenneté tend alors à s'identifier à celle de nationalité.

Venons-en maintenant au rôle de l'école dans la formation des citoyens. Comment devient-on citoyen ? Car on ne naît pas citoyen, on le devient. Cette citoyenneté s'acquiert-elle de façon automatique, par exemple avec l'âge de la majorité politique, ou par éducation ? Les écoles se préoccupent peu de cette question tant qu'elle n'est pas liée à la question de la souveraineté, qu'elle est liée à l'existence de cités où les hommes ont acquis la qualité de citoyen. A partir de la Révolution française on voit entrer dans les textes (et dans les faits) une fonction instituée de l'école dans la formation des citoyens. Est-ce pour autant que la Révolution marque le rôle politique de l'Ecole ? En fait il faut remonter la Contre Réforme pour voir l'école prendre officiellement une dimension politique. C'est en effet Luther que le premier assigne aux écoles une fonction politico-religieuse et cherche à contrôler les maîtres par les biais d'écoles normales, piliers de la propagation de la doctrine. La Contre Réforme va tenter avec les mêmes armes de combattre ce mouvement. C'est donc en Allemagne que se créent les Realschulen et les premières Ecoles normales. Il n'est pas étonnant que la première école normale française soit fondée à Strasbourg en 1811, avant même qu'un Ministre, Guizot, décide en 1833 d'en ouvrir une dans chaque département.

Revenons à la Contre Réforme : l'exemple de Louis XIV est frappant, il signe le premier texte qui assigne une mission politique à l'école. C'est l'ordonnance de 1698, 13 ans après la révocation de l'Edit de Nantes. Dans cette ordonnance restée célèbre parce qu'elle semble définir une obligation scolaire à 14 ans, qui ne sera effective qu'au milieu du vingtième siècle, le Roi demande à toutes les paroisses d'ouvrir une école de garçons. Cette injonction est destinée en fait à une partie d'entre elles, car il est certes dit dans l'ordonnance que chaque paroisse doit ouvrir une école, pour

accueillir tous les enfants jusqu'à 14 ans, mais en particulier, et c'est là l'important, dans les paroisses où des enfants ont des parents qui pratiquent "la religion prétendue réformée", il s'agit tout simplement pour le Roi de tenter d'éradiquer, grâce à l'École, la religion protestante, de soustraire leurs enfants aux protestants et de les placer par la contrainte dans des écoles catholiques, afin d'en faire des petits catholiques. Le succès de l'opération est connu : les protestants se cachent, créent des écoles clandestines, les "écoles buissonnières", au fond des bois. De cette persécution va naître le courant laïque et même (pour l'historien Le Roy Ladurie) la Gauche française. L'un des grands réformateurs de la Troisième République, protestant et laïque, s'appellera Ferdinand Buisson.

Sur un certain plan, la République se contentera de chausser les bottes des rois de France, de reprendre à son compte l'idée de constitution d'une nation, avec une coloration différente, puisque la nation devient la communauté des citoyens et que la souveraineté y réside. C'est pourquoi un certain nombre de textes de la période révolutionnaire chargent l'école de former des citoyens. La Convention, par exemple, dans le décret du 12 octobre 1792, proclame que *"dans les écoles primaires, on enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement s'appelleront instituteurs"*. C'est de là que provient le beau terme d'instituteur, celui qui institue la nation. Les décrets du 30 mai et du 6 juin 1793 proclament *"un instituteur est chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires pour exercer leurs droits et remplir leurs devoirs, et administrer les affaires domestiques"*.

Ainsi la citoyenneté semble liée à des droits et des devoirs, et aussi à des connaissances. On reconnaît là les idées de Condorcet, pour qui une éducation élémentaire est la condition de l'exercice des droits et ses devoirs de citoyen. Dans son esprit il s'agit de pouvoir lire, écrire, compter, surtout de pouvoir lire et écrire. Cette instruction "élémentaire", de base, va permettre au citoyen de penser et de se déterminer librement. Les personnes instruites ne vont plus pouvoir dicter ce qu'elles doivent penser et faire à celles qui ne le sont pas. De ce point de vue la formation élémentaire est la condition même de l'existence de citoyen et de l'exercice de la citoyenneté.

Dans les décrets de 1806 sur l'université impériale, Napoléon fait écrire que *"toutes les écoles de l'université impériale tendent à former ces citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie, à leur famille"*. Le fondateur de l'école primaire publique en 1833, François Guizot, déclare dans un texte qui n'a peut être pas d'équivalent dans sa clarté sur le rôle politique de l'école que l'école publique est *"le gouvernement des esprits"*, et que *"L'instruction primaire universelle est désormais une garantie de l'ordre et de la stabilité sociale"*. *"Le gouvernement, selon un autre texte de Guizot, doit prendre soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale et de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction"*. Voilà les objectifs de la formation du citoyen de l'époque: faire un individu soumis à la religion, à la morale et à l'ordre politique.

Que feront Ferry et les Républicains ? Ils agiront dans deux directions. Premièrement en laïcisant cette formation du citoyen, en lui enlevant sa dimension religieuse, mais en lui conservant sa portée morale et en transformant sa mission politique. Ils vont également l'ouvrir aux filles, car, pour eux, *"si les hommes font les lois, les femmes font les enfants, et donc les petits Républicains"*. Là encore, l'idée est que si l'on veut changer la société, c'est vers les enfants qu'il faut se tourner, et éventuellement vers les adultes, mais en tant que géniteurs et éducateurs des enfants. Si l'on veut bien m'autoriser ici une parenthèse, lorsque dans un projet de loi on voit apparaître aujourd'hui l'idée d'internats pour placer des élèves de quartiers défavorisés, afin de les soustraire à l'influence néfaste de leur milieu, ou lorsqu'on lit un article dans la presse italienne disant que pour combattre

la Mafia, il faut soustraire les enfants aux mafieux et les placer dans le même type d'internats, on est dans la même conception du rôle de l'école et de son rôle par rapport à la société.

Jules Ferry, à cause de la charge mythique du personnage, mérite qu'on s'y attarde un instant. On rencontre souvent des conceptions relativement erronées de la laïcité. Revenons donc aux textes et notamment à ce que Ferry déclare aux instituteurs dans son intervention au congrès pédagogique du 3 avril 1883 : *"Il y a deux choses dans lesquelles l'Etat ne peut pas être indifférent, c'est la morale et la politique ; car en morale comme en politique l'Etat est chez lui. C'est son domaine et par conséquent sa responsabilité. Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge d'assurer l'enseignement civique, mais aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789, qui a affranchi vos pères, et que vous vivez dans la République de 1870 qui vous a affranchis vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République, et la première Révolution"*. Un peu plus loin on lit à propos des livres d'éducation civique contrôlés par le ministère : *"Peut-on voir dans une mesure de ce genre une violation de la neutralité promise par le gouvernement ? Non, Messieurs, j'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique"*.

L'Ecole de Ferry comme celle de Guizot, de Napoléon ou de Louis XIV est une école politique. C'est là la tradition de la France, de "l'école à la française" dont parle Claude Lelièvre dans son dernier livre.

L'histoire de France au 20ème siècle et jusqu'à nos jours n'est pas de nature totalement différente. Prenons l'action scolaire de deux hommes aussi différents que Pétain et De Gaulle, celle du premier étant plus ignorée que celle du second. Mais Vichy, avec son ministre Carcopino a fondé les ancêtres des lycées professionnels : les Centres de formation professionnelle n'existaient pas en 1939, à la Libération ils sont 900. C'est sur cette base qu'ont été créées ensuite les écoles normales d'apprentissage (ENNA) et les centres d'apprentissage. Il faut rappeler que Vichy a également intégré les écoles primaires supérieures dans le secondaire (pour des raisons politiques bien sûr), en les transformant collèges modernes. Comme il a fallu alors créer un baccalauréat (M') pour permettre à ces élèves de passer le bac, cela a eu pour conséquence le développement considérable de l'accès au baccalauréat et la démocratisation du second degré. Les motivations n'en étaient bien entendu pas sociales, mais politiques : Par exemple les CFP devaient : *"dispenser une formation centrée sur les exigences morales et politiques de la rénovation nationale"*. Un an plus tard on s'est préoccupé d'y enseigner le CAP. Mais en 1942, c'est d'abord une formation idéologique.

Quant au Général de Gaulle, il est le grand réalisateur de l'école unique, par les différentes réformes dont il a été à l'initiative, notamment par la réforme fondamentale qu'on appelle à tort Fouchet, mais qui est la réforme De Gaulle Cappelle, car Fouchet y était en fait violemment hostile. La mise en place du collège, qui deviendra unique un peu plus tard sous Giscard d'Estaing avec la fusion des filières, est en gestation très précisément dès la fin de la guerre d'Algérie, à un moment où De Gaulle se préoccupe de moderniser et de réformer l'Etat et la société française. Il prend pour cela un nouveau Premier Ministre, Georges Pompidou, et lui déclare lors de son premier conseil des ministres, le 12 décembre 1962 : *"Je vous fixe trois objectifs : un : les prix ; deux : l'intégration ouvrière ; trois : l'éducation nationale, c'est la grande affaire et pour longtemps, elle doit contribuer à effacer peu à peu les classes sociales"*. Vaste ambition politique !

Pour conclure ce survol historique, on peut affirmer que l'école en France a toujours eu une mission politique, avant même d'avoir une mission pédagogique, avant même pour l'enseignement technique d'avoir une mission technologique ou industrielle. Cela veut dire que toute une série d'effets de culture (contenus d'enseignement, formation des maîtres, etc.), et d'effets de structure (les filières, leur architecture, leur fusions, leur recrutement etc.), ont toujours pour finalité des perspectives politiques : l'école française est une école qui a toujours eu le même but : arracher les enfants à leur milieu, à leur origine, pour les introduire à quelque chose de plus vaste, qu'on appelle l'universel. Mais, et il faut y prendre garde, dans la tradition française il y a au moins deux universels : celui du primaire qui est civique, il s'agit de former des citoyens, c'est-à-dire de construire une Nation, une République. Le secondaire repose sur un autre universel : la connaissance, le vrai, et dans une moindre mesure le Beau (à travers les disciplines artistiques). Ces deux universels au fond se rassemblent, car ils tentent l'un et l'autre d'arracher les enfants à leurs origines, qu'elles soient religieuses, linguistiques (éradication des langues régionales), culturelles ou ethniques.

Voilà donc l'école dont nous héritons.

### **III - L'éducation civique :**

Cela nous amène à la troisième partie : quelle forme l'histoire a dégagée pour une éducation civique ? D'abord faisons un sort aux mots éducation, instruction et formation : tout cela est souvent mélangé mais n'est sans doute pas équivalent. Si je parle d'instruction, du moins dans le sens que l'on donne à ce mot, j'envisage une transmission de connaissances, qui, pour les faits civiques, n'est pas une discipline au sens universitaire du terme. Il n'y a pas à l'université une discipline "civisme" ni un objet de recherche "civisme", mais un certain nombre de connaissances qui relèvent de l'histoire, de la science politique, du droit, éventuellement d'autres disciplines, mais essentiellement ces trois là : science politique, science historique, science juridique, qui peuvent fournir des contenus à une "instruction civique" scolaire.

Si cette matière enseignée s'est appelée pendant longtemps "instruction morale et civique", il s'est agi en fait d'une véritable éducation. Jean Pierre Chevènement en 1985, quand il a rétabli cet enseignement dans les programmes de l'école primaire et du collège, a choisi le terme d'éducation civique. Ce choix signifie très simplement qu'à côté des connaissances il y a place pour autre chose : l'éducation des comportements et la transmission des valeurs. A chaque fois que l'on passe de "l'instruction" à "l'éducation", que ce soit dans le domaine artistique, physique, ou dans les domaines moral ou politique, s'ajoute aux simples connaissances un travail sur les pratiques sociales, les comportements sociaux, qui sont eux-mêmes justifiés par des valeurs. C'est le cas de ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation physique et sportive. C'est une éducation en ce sens qu'à côté de connaissances nécessaires, il y a de la place pour un certain nombre de pratiques sportives, qui se justifient par référence à des grandes valeurs : esprit d'équipe, sens de l'effort, éthique de Coubertin, etc.

On pourrait dire la même chose pour l'éducation musicale et les arts plastiques. En un mot, il y a éducation à partir du moment où on s'intéresse, au delà des connaissances, à des comportements ou à des valeurs. C'est très précisément ce que le Ministre Chevènement a proclamé lorsqu'il a écrit ou fait écrire par un de ses proches collaborateurs les programmes d'éducation civique de l'école et du collège. Il faut relire l'introduction de ces programmes de 1985, peut-être écrite de la main du



Ministre : *"Eminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République"*.

On peut noter qu'il n'y a pas opposition, mais lien affirmé entre l'éducation civique et l'éducation morale, entre les comportements civiques et comportements moraux, personnels, entre la sphère publique, domaine de l'éducation civique, et la sphère privée où s'épanouit la morale, et qu'un certain nombre de valeurs sont même énoncées.

Il est intéressant de voir ce que sont devenues certaines de ces valeurs (l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République), car il se trouve que le sociologue Robert Ballion a posé en 1996 aux lycéens une question sur les valeurs. Quelles sont les valeurs, demande en substance Robert Ballion aux lycéens, qui sont efficacement transmises par l'éducation nationale aujourd'hui ? Or ces lycéens sont précisément les élèves de l'école primaire Chevènement, ceux qui sont entrés au cours préparatoire en 1985, ceux qui ont suivi les programmes de 1985 à l'école, puis au collège. On voit arriver en tête de leurs réponses le sens de l'effort que l'on peut relier avec le courage, c'est là la valeur la mieux transmise selon les lycéens, et puis ensuite, dans l'ordre, l'autonomie, la responsabilité, le sens de l'organisation, les capacités de défendre une opinion, la tolérance, que l'on peut mettre en relation avec le refus des racismes. Toutes ces valeurs sont dans le groupe de tête avec plus de 60% de réponses positives. Quant aux valeurs que les lycéens estiment particulièrement mal transmises par l'enseignement, ce sont le respect mutuel et l'honnêteté.

L'honnêteté arrive donc en dernière position, et pour un observateur un peu averti du fonctionnement des établissements scolaires, ce ne devrait pas être une véritable surprise. Je n'en prendrai qu'un seul exemple puisque cet exposé s'adresse essentiellement à des chefs d'établissement et à des personnels d'éducation, mais on pourrait en prendre d'autres pour montrer comment cette valeur n'est pas transmise. Il s'agit de l'absentéisme, sur lequel l'Inspection Générale du groupe établissements et vie scolaire a travaillé l'an dernier. Comme tous mes collègues j'ai enquêté il y a deux ans dans les établissements et j'ai toujours posé la question suivante aux délégués des élèves dans les lycéens et les collèges que je visitais : *"Quelle est la proportion de billets d'absence qui sont des faux parmi ceux que vous rendez aux conseillers d'éducation ?* La réponse n'a jamais été inférieure à 50%. Elle a même été de 100% dans un lycée professionnel de l'Ain. J'ai alors rencontré à chaque fois les CPE et je leur ai demandé s'ils savaient que plus de 50 % des billets d'absence étaient des faux. Ils m'ont toujours répondu qu'ils en avaient parfaitement conscience. J'allais alors revoir les délégués des élèves et je leur disais que les CPE étaient parfaitement au courant, et ils me répondaient alors : *"Nous savons bien qu'ils savent !"*.

Le système de contrôle des absences dans les lycées et les lycées professionnels est fondé sur l'hypocrisie et la malhonnêteté. Tout le monde sait que la majorité des billets d'absence sont des faux, soit que le motif de l'absence, ou la signature, ou encore les deux le soient. Et on continue de fonctionner ainsi. Pourquoi ? Parce que c'est utile, sinon les CPE auraient renoncé depuis longtemps à faire un travail qui prend une grande partie de leur temps. En effet que se passerait-il si on supprimait du jour au lendemain le contrôle des absences dans les lycées ? Le lycée explose, il ne peut plus fonctionner. La pression que le contrôle des absences fait subir sur les élèves est un des piliers du fonctionnement des lycées d'aujourd'hui. Le problème est qu'il est fondé sur la malhonnêteté et qu'il ne contribue donc pas à transmettre la valeur d'honnêteté. La question est celle-ci : peut-on gouverner des établissements en s'appuyant sur des valeurs qui ne sont pas celles que l'on veut transmettre ? La réponse est non et en voilà un exemple. Il en existe d'autres, mais ce n'est pas ici le lieu de les évoquer. En tout cas on voit ce qu'il est advenu grâce à nous de l'honnêteté, première valeur dans l'idéal proclamé du rétablissement de l'éducation civique.

Que dit François Bayrou, le précédent Ministre de l'éducation Nationale, dans le journal Le Monde du 15 octobre 1996 ? A la question de Blandine Kriegel, à laquelle il était confronté dans un débat et qui lui demandait, *"suffit-il de développer l'instruction civique à l'école, ne faut-il pas y enseigner le droit et les sciences politiques ?"*, il répondait : *"L'école doit accepter d'assurer de nouveau une éducation civique et morale, cela n'est possible que si dans la société où nous vivons, où vivent des athées, des agnostiques, des chrétiens, des juifs, des musulmans, nous avons le courage de faire que la République impose un espace commun, cet espace commun, c'est l'espace de la laïcité, que j'appelle la laïcité de réconciliation. La question que pose l'éducation civique et morale, c'est de savoir si la laïcité est un mot vide. Je réponds, comme Jules Ferry, qu'il y a une morale, qui nous appartient à tous, qui considère que l'homme n'est pas un moyen, mais une fin. Nous devons dire à nos enfants qu'ils ne vivent pas dans un monde qui commence aujourd'hui : ce qui est en jeu, c'est l'idée même de nation française. Si nous ne sommes pas capables de dire que nous avons des valeurs communes, alors c'en est fini de l'intégration"*.

Il n'y aurait donc pas d'éducation civique sans éducation morale. Est-ce pour autant que chacun est d'accord sur cette question ? Sans doute pas. Je vais en prendre un exemple : les nouveaux programmes d'éducation civique ont été publiés récemment, en sixième d'abord, puis au cycle central. Dans un bulletin syndical, celui du principal syndicat de professeurs, le SNES, on lit la critique suivante de ces programmes, critique importante puisque provenant du syndicat majoritaire chez les professeurs *"On assimile éducation à la citoyenneté et importance des règles dans toute société. L'éducation civique est abandonnée au profit d'un enseignement du comportement et d'une morale remise au goût du jour. On vide toutes les disciplines de leur formation civique et critique, on vide l'éducation civique de ce qui en est le sens même et on crée à la place un enseignement moral"*.

C'est en fait la position inverse de celle du Ministre : il faut séparer éducation civique et éducation morale, l'école ne doit pas faire d'éducation morale, mais uniquement de l'éducation civique. On peut essayer de voir ce que recouvre ce débat. D'un côté il y a l'idée que la citoyenneté renvoie à l'espace public, à l'espace politique, à l'idée de nation, que là est le rôle de l'école, que la morale renvoie à la sphère privée, (même si cette sphère privée peut admettre une composante politique, de morale de groupe, de morale religieuse) et que l'école n'a rien à faire dans ce domaine, la morale devant être laissée aux familles, aux groupes religieux et philosophiques. C'est la position de Condorcet dans ses *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique*. Pour lui l'école doit instruire, mais pas éduquer, sinon pense-t-il, on va "dresser le fils contre le père". Le problème de l'éducation est le problème des familles et des communautés philosophiques et religieuses. On voit donc cette position historique resurgir dans le débat d'aujourd'hui. N'en sourions pas : l'idée de séparer ainsi l'Eglise et l'Etat, qui est entrée dans la loi en 1905, comme l'idée de séparer sphère publique et sphère privée sont, ne l'oublions pas, des idéaux de la démocratie. La démocratie pour fonctionner a besoin de séparer ce qui est privé de ce qui est public, et d'empêcher l'Etat de s'immiscer dans la sphère privée. Ce sont les régimes totalitaires qui ont toujours cherché à subordonner la sphère privée à la sphère publique.

D'un autre côté on trouve la thèse opposée, qui est celle défendu par le précédent ministre. Il n'est évidemment pas le seul à défendre cette position : séparer la sphère publique de la sphère privée est un idéal certes, mais dans les collèges, dans les lycées est-ce que c'est possible aujourd'hui ? N'est ce pas une position angélique, voire à la limite dangereuse ? Est-ce qu'aujourd'hui dans un collège de ZEP les enseignants sont capables de mettre de côté des valeurs morales comme l'honnêteté, le respect, la courtoisie, la civilité et de dire *"vous en entendrez parler dans vos familles, dans vos églises ; on va faire ici de l'instruction civique, c'est-à-dire du droit, de l'histoire, mais on ne travaillera pas sur les comportements et les valeurs. C'est un problème*

*d'éducation, ici nous faisons de l'instruction". Cette position on le sait n'est pas tenable, et elle n'est pas même tenable, dans certains collèges, durant cinq minutes. Combien de professeurs, au cours de l'évaluation des ZEP, m'ont dit : "J'ai commencé par faire un trimestre d'éducation avant de pouvoir enseigner le français. Je ne le regrette pas parce que maintenant j'enseigne le français, mais ça a duré un trimestre".*

D'autres professeurs vont plus vite, et d'autres ne s'en sortent jamais. Entre l'idéal philosophique et la réalité sociale il faut sans doute chercher une position juste et équilibrée. Un philosophe (décédé il y a quelques années), Olivier Reboul, dont le dernier livre, *Les Valeurs de l'Education*, mérite d'être lu, écrit : *"La morale se distingue du droit, car elle est affaire de volonté. L'éducateur n'est ni un policier, ni un juge"*. Et la volonté est une valeur morale.

#### **IV - L'idée de citoyenneté**

Il faut maintenant examiner la notion de citoyenneté dans le contexte de la France d'aujourd'hui. L'éducation civique est une partie nécessaire de la formation du citoyen, de l'éducation à la citoyenneté, mais elle ne s'y réduit sans doute pas. La formation du citoyen déborde la matière "éducation civique" et déborde même l'école.

Première question : de quelle nature en France aujourd'hui est cette notion de citoyenneté ? Est-ce qu'elle relève d'une définition juridique ? Un certain nombre de juristes ont écrit sur cette question. De fait, en termes de droit, cette notion de citoyenneté est tout à fait floue. Elle n'apparaît que dans un seul texte, la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui sert de préambule à la Constitution de 1946, préambule évoqué dans la Constitution de 1958. C'est un texte fort, qui fait référence pour un certain nombre de grandes décisions rendues par le Conseil Constitutionnel ou le Conseil d'Etat. Ce n'est pas pour autant du "droit positif". Dans le droit positif français (dans les textes de loi ou de décret) le terme de citoyen n'apparaît pas, mais deux autres notions figurent : la nationalité et les droits civiques. Qu'est-ce que le citoyen, par rapport à la nationalité ou aux droits civiques ? Est-ce simplement le national ? Est-ce plus largement celui qui bénéficie de droits civiques, ce qui renvoie à un nombre de personnes beaucoup plus large ?

En fait la notion est plus complexe. Les spécialistes de la science politique définissent plutôt la citoyenneté comme un ensemble de droits et de devoirs liés à la participation à la vie politique. En principe la nationalité est une condition nécessaire pour exercer la citoyenneté, mais un certain nombre de résidents étrangers possèdent des droits civiques, sans parler de devoirs. Par exemple, ils sont protégés par la loi, ils peuvent participer à un certain nombre d'institutions économiques, sociales et professionnelles, dans lesquelles ils ont le droit de vote. Un certain nombre de nationaux étrangers ont même le droit de vote politique local depuis le traité de Maastricht. Ils ont aussi des devoirs : ils sont soumis à impôt, plus largement ils sont soumis aux lois. L'accès à la fonction publique serait-il un critère ? Pas vraiment : en effet ils peuvent être agents non titulaires de l'Etat, ou même titulaires dans l'enseignement supérieur. La défense nationale leur serait-elle fermée ? Pas du tout : la légion étrangère embauche des étrangers, sans compter l'appel aux pays sous domination coloniale, qui a permis de mener deux guerres mondiales avec des personnes qui n'étaient pas des nationaux français et qui ne bénéficiaient pas des droits civiques. La citoyenneté donc, n'est pas un concept juridique précis, c'est une notion politique, ce qui veut dire en débat. Et si elle est en débat, c'est que les conceptions que l'on s'en fait, les acceptions du terme, peuvent changer d'un chercheur à l'autre, d'un locuteur à l'autre.

Personnellement j'aime bien la définition qu'en donne Dominique Schnapper, dans *La Communauté des Citoyens*. Sociologue, fille de Raymond Aron, elle est Directeur d'Etudes à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, et a écrit deux livres récents très importants sur la citoyenneté : *La France de l'Intégration*, *Sociologie de la Nation*, et *La Communauté des Citoyens*, livres qui figurent à la bibliographie du concours externe des CPE. Elle a fait partie de la commission Marceau Long sur le droit de la nationalité. Elle possède donc à la fois une réflexion et une pratique sur les questions de citoyenneté. Elle écrit ceci : "*Le citoyen se définit précisément par son aptitude à rompre avec les déterminations qui l'enfermeraient dans une culture ou un destin proposé à sa naissance, à se libérer des rôles prescrits et des fonctions impératives*". Le citoyen se définit dans un processus d'arrachement. C'est quelqu'un qui parvient à ne pas être uniquement ce que sont ses origines, à ne pas s'y enfermer, mais à accéder à quelque chose de plus large. La communauté des citoyens est plus vaste que la communauté familiale, que la communauté de quartier, que la communauté religieuse ou tout autre type de communauté de choix. Ce point de vue est d'autant plus intéressant que Dominique Schnapper nous éclaire sur ce que sont les immigrés. Ce sont d'abord des migrants, dit-elle, c'est-à-dire des émigrés avant d'être des immigrés, et, nous dit-elle encore, tous les immigrés, quels qu'ils soient, quelque soit l'époque de leur migration, l'ont toujours fait sur la base d'un projet, le projet migratoire. Ce projet est très précisément un arrachement il est la volonté de sortir d'un milieu, d'une origine pour accéder à autre chose de forcément différent, à un destin non inscrit dans l'origine. Qu'en est-il alors de ceux, à l'extrême droite (racisme) comme à l'extrême gauche (droit à la différence), qui cherchent à les renvoyer à leurs origines, qui cherchent à les enfermer dans leur origine, alors que leur projet même consiste à s'en arracher ?

Pour terminer abordons quelques autres aspects des débats sur la citoyenneté aujourd'hui, peut-être un peu généraux, mais qui permettront de toucher à des problèmes de terrain que l'on rencontre dans les établissements.

Etre citoyen, c'est d'abord obéir au droit, mais la question de l'obéissance au droit renvoie à une autre question : pourquoi dois-je obéir au droit ? C'est-à-dire quelle est la source du respect du droit ? Et derrière le respect du droit, qu'elle est la source du respect de la personne, car le droit est là pour protéger la personne et ses biens. Certains grands textes, politiques ou philosophiques, tentent d'apporter une réponse à cette question. La déclaration d'Indépendance des Etats-Unis est le premier, quelques années avant la Déclaration des Droits de l'Homme française. Que dit ce texte sur ce plan ? "*Tous les hommes sont créés égaux et sont doués par le Créateur de droits inaliénables. Parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté, et la recherche du bonheur*". D'après le texte fondateur de la démocratie américaine, c'est le Créateur qui impose aux hommes l'égalité : voilà la base de la transcendance du droit. Un certain nombre de droits "inaliénables" sont cités, qui sont représentatifs de la démocratie américaine, encore en l'an 2000 : la vie, la liberté, la recherche du bonheur. Quelques années plus tard le 26 août 1789, dans la déclaration française des droits de l'homme et du citoyen on lit, "*les représentants du peuple français ont résolu d'exposer dans une déclaration solennelle les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme*". Les droits de l'homme deviennent "naturels". C'est de la nature que vient le droit, selon une conception kantienne.

Mais un autre problème est soulevé par Hannah Arendt dans un texte de 1947 sur "La fin des droits de l'homme", où elle s'oppose à la déclaration universelle qui est en train d'être préparée par la toute nouvelle Organisation des Nations Unies : ni la nature, ni un dieu transcendant ne permettent, pour la totalité des individus d'une démocratie, d'apparaître comme étant les sources du droit. Le Créateur et la nature, pour parler familièrement, "ont bon dos", car c'est aussi au nom de la nature ou du Créateur que les tyrans et les souverains qui ont précédé les démocraties ont assis leur pouvoir : pouvoir "de droit divin" ou pouvoir "naturel", la violence étant évidemment un élément

important de la vie naturelle, et les rapports de force étant tout ce qu'il y a de plus naturel. Quelles sont ces instances qui permettent à la fois de légitimer la tyrannie et son contraire, la démocratie ? Voilà la question posée par Hannah Arendt, dont la pensée cherche à dégager une autre instance de légitimation. Elle écrit dans un raccourci peut-être un peu difficile : *"L'homme du vingtième siècle s'est émancipé par rapport à la nature, exactement comme l'homme du dix-huitième siècle s'était émancipé par rapport à l'histoire"* (ce qu'elle appelle l'histoire, c'est le règne du rapport de force). *"L'histoire et la nature nous sont également devenues étrangères en ce sens que l'essence de l'homme ne peut plus être appréhendée dans les termes de l'une ou l'autre de ces catégories. Par ailleurs l'humanité qui n'était pour le dix-huitième, selon une terminologie kantienne, qu'une idée régulatrice, est devenue aujourd'hui un trait irréfutable. Cette situation nouvelle, dans laquelle l'humanité, et l'idée d'humanité remplissent aujourd'hui le rôle autrefois attribué à la nature et à l'histoire, voudrait dire que c'est l'humanité elle-même qui devrait garantir le droit d'avoir des droits, ou le droit de tout individu d'appartenir à l'humanité. Il n'est absolument pas certain que ce soit possible"*.

Donc, à l'opposé d'une inscription du droit d'avoir des droits dans la nature, dans les rapports de force, ou dans l'idée divine, Hannah Arendt propose de l'inscrire dans l'idée d'humanité, c'est-à-dire dans la culture, dans l'idée que l'homme a créé lui-même ce qu'il est progressivement devenu, à travers des siècles et des millénaires. Mais elle affiche en même temps son doute en la capacité de l'humanité d'arriver à un accord entre tous les hommes, c'est-à-dire de fonder les droits de l'homme sur l'homme lui-même.

Question corollaire, et conséquente : droits de l'homme ou droits du citoyen ? Voilà encore une véritable question : y a-t-il des droits de l'homme, y a-t-il des droits du citoyen et en quoi les droits du citoyen se distinguent-ils des droits de l'homme ? Là encore Hannah Arendt apporte dans le même texte une réponse assez radicale, qui est pourtant d'une actualité brûlante. Elle nous dit qu'il n'y a pas de droits de l'homme ou du moins que les droits de l'homme sont une abstraction qui peut être dangereuse, car ils peuvent faire croire aux hommes qu'ils bénéficient de droits, et ainsi tenter d'exercer des droits non garantis par aucune force protectrice, et se trouver en proie aux pires méfaits de certains pouvoirs politiques. Elle s'insurge ainsi contre l'idée même de déclaration universelle des droits de l'homme. Voilà ce qu'elle écrit à ce sujet : *"Les survivants des camps de concentration - n'oublions pas qu'Hannah Arendt est d'origine juive, qu'elle a été placée elle-même en camp d'internement dans le Sud de la France avant d'être sauvée par le consul américain de Marseille qui lui a permis d'émigrer aux Etats-Unis en 1940 - les survivants des camps d'extermination, les pensionnaires des camps de concentration et d'internement, n'ont pas besoin des arguments d'un Burke, (un critique des droits de l'homme de 1789) pour voir que l'abstraite nudité de celui qui n'est rien qu'un homme constituait pour eux le pire des dangers. C'est à cause de cela qu'ils ont été traités comme des sauvages, et que, de peur de finir par être considérés comme des bêtes, ils ont insisté sur leur nationalité, cette ultime vestige de leur citoyenneté perdue, leur dernier lien existant et reconnu par l'humanité. Leur méfiance à l'égard des droits naturels, leur préférence pour les droits nationaux viennent précisément de ce qu'ils ont compris que les droits naturels sont reconnus même aux sauvages"*.

Il n'y a de droit que de droit du citoyen pour Hannah Arendt, c'est-à-dire garanti par un Etat nation. Quels sont en effet les droits d'hommes qui ne sont pas protégés fortement par un Etat qui dispose de l'usage de la force pour les faire respecter ? Une pure abstraction et donc un véritable danger.

A chaque fois que les hommes ont été déçus d'une citoyenneté, et sous nos yeux en Afrique aujourd'hui on voit ce qu'il en est, ils ont eu beau invoquer les droits de l'homme universel, cela ne les a pas empêchés d'être massacrés. Le droit international naissant n'a pas l'usage de la force pour garantir les droits de l'homme qu'il proclame. Et seuls les Etats nations démocratiques disposent de cet usage de la force pour faire respecter les droits de ceux qui sont reconnus comme disposant de droits, c'est-à-dire leurs citoyens.

Il y a donc pour Hannah Arendt, entre l'idée de citoyenneté et l'idée d'Etat nation, un lien très fort. Il n'y a de droit que garanti et protégé par un Etat. Et aujourd'hui les Etats sont des Etats nations, les structures supranationales n'ont pas l'usage légitime de la force pour garantir les droits des hommes sur la planète. Plus d'un homme sur deux aujourd'hui ne vit pas dans un régime démocratique garantissant ses droits de citoyen. Et on peut juger comme utopique, voire dangereuse l'idée de "droits de l'homme", qui ne seraient pas aussi des "droits du citoyen". C'est aussi une question pour l'Europe de demain.

Enfin, troisième et dernier problème fondamental pour la citoyenneté : est-elle fondée sur des droits et/ou sur des devoirs ? La déclaration de 1789 nous dit dans la fin de son introduction (et c'est la suite de la phrase citée tout à l'heure) *"afin que cette déclaration constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs"*. Or dans ce qui suit, c'est-à-dire les 17 articles, il n'y a que des droits, il n'y a aucun devoir. La déclaration des droits de l'homme et du citoyen, s'il ne veut, repose sur les droits du citoyen et sur les devoirs de l'Etat. L'Etat a le devoir de protéger les citoyens, il a le devoir de garantir sa liberté. Le citoyen, lui, a des droits garantis par l'Etat. Historiquement cela se comprend, d'autant plus que l'on se souvient de la rapidité avec laquelle cette déclaration a été élaborée. Dans le contexte de la Déclaration, il s'agit de protéger les hommes contre les tyrannies et l'absolutisme, et il n'est pas étonnant que le balancement de cette déclaration soit celui là, malgré une introduction qui semble disposer que droits et devoirs sont équilibrés.

Or c'est une conception qui ne cesse de grandir dans la société moderne. J'en veux pour preuve ce que les jeunes pensent aujourd'hui des valeurs. Je ne parle pas des lycéens, je parle de tous les jeunes de 15 à 24 ans qui ont été interrogés en 1984 et 1996 par la SOFRES. Ils classent dans l'ordre des valeurs "très importantes" l'amitié, la famille, l'amour, avec des scores considérables de plus de 70% de réponses positives. Mais, en 96 une valeur politique vient s'intercaler entre ces trois là. Elle prend la troisième place. Devant l'amour ! Il s'agit des droits de l'homme, qui en 12 ans ont réalisé une progression de 19 points. C'est la seule valeur qui évolue avec une telle vigueur. Les droits de l'homme sont ainsi devenus une des valeurs cardinales des jeunes d'aujourd'hui. Ceci pourrait être réconfortant si on ne regardait pas aussi les valeurs en queue de liste, celles que les jeunes jugent les moins importantes. Il y a là des valeurs politiques et civiques : la révolution, la patrie, la religion, l'armée, et en dernière position "la politique" elle-même. La politique, en baisse depuis 12 ans, ne recueille plus que 4% d'opinions positives chez les jeunes. C'est dire que presque aucun jeune aujourd'hui ne pense que c'est une valeur. Les enquêteurs ont cherché à aller plus loin : 54% des jeunes répondent que faire de la politique est une activité peu honorable ou pas honorable du tout.

On entre là dans une contradiction fondamentale : les jeunes veulent les droits de l'homme mais sans le devoir corollaire évident pour qui a le moindre recul historique: faire de la politique. Ces droits ne sont nullement garantis par la nature, ils sont une construction historique. On ne peut absolument pas garantir les droits de l'homme sans une démocratie vivante et donc la prise de responsabilité politique.

Sur cette évolution de la démocratie moderne Paul Thibaud affirme : *"On a le sentiment d'être au bout d'un cycle. Les hommes politiques démocratiques ont mobilisé les désirs de liberté individuelle, contre les appartenances traditionnelles, et ils ont gagné. Mais ils sont victimes de leur victoire dans la mesure où les droits et les libertés sont pour les individus des moyens d'organiser leur propre vie, sans participation politique, plutôt que des causes pour lesquelles se mobiliser"*. Il appelle cette tendance *"l'individualisme créancier"*. *"On est, dit-il, dans une société de droit qui devient une société de plaignants"*. Et cela aux deux sens du terme : on se plaint sans cesse et on porte plainte. Mais on ne prend pas de responsabilité, on ne cherche pas à s'investir, on ne cherche pas à être un responsable et, comme disent les programmes d'éducation civique, à développer une "morale de la responsabilité". Les choses ne vont pas changer naturellement, elles ne peuvent changer que par l'investissement des jeunes dans la responsabilité politique.

Et puisque l'on se trouve dans une société de plaignants, il faut bien mesurer le rôle de la justice : la justice est efficace pour traiter les demandes individuelles, elle est inefficace pour remédier à la perte d'implication sociale, au défaut de volonté politique. C'est précisément ce à quoi se heurtent les Etats-Unis aujourd'hui, après leur tentative de régler sur le plan juridique des questions politiques : le "politiquement correct" et la politique des quotas. Tout peut-il être régi par la loi et le droit ? Dès qu'un problème politique se pose, comme celui des minorités par exemple, il y a détermination de quotas ! On fait passer dans le droit l'ensemble des comportements sociaux pour que les mécontents puissent alors faire appel aux juges. Mais on voit les limites de cette démarche : le règne des *lawyers*, le désinvestissement civique et politique des citoyens dans la société américaine d'aujourd'hui et la montée réactionnaire contre les effets des quotas et du "politiquement correct".

On est alors renvoyé à une autre conception du citoyen : le citoyen serait *un homme de droits et de devoirs*. Il n'y a aucune garantie des droits sans l'existence de devoirs. Le droit de vivre dans une démocratie ne peut être garanti que par le devoir de faire de la politique. On est renvoyé à une conception très ancienne de la citoyenneté. Pour Hannah Arendt les citoyens sont les *"co-partageants du gouvernement"*. Pour Eric Weil le citoyen est *"un gouvernant en puissance"*. Déjà Aristote dans sa *Politique* écrivait : *"Est citoyen celui qui exerce une fonction publique"*. La citoyenneté, dans cette tradition, se situe davantage dans la responsabilité et dans les devoirs, que dans l'exercice de droits, qui est seulement la conséquence des responsabilités exercées.

#### **Quatre conclusions :**

- Le respect du droit et des lois se justifie en dernier ressort par le respect des personnes. Philosophiquement on distingue plusieurs sources du respect du droit : l'histoire, c'est-à-dire la force, dans la tradition romaine ; Dieu, selon la tradition américaine ; la nature, d'après la conception kantienne et la déclaration des droits de l'homme de 1789 ; et aujourd'hui l'idée de fonder ce respect sur l'humanité, c'est-à-dire sur la culture, selon la conception d'Hannah Arendt: un nouvel humanisme qui cherche en l'homme la source du sacré, le fondement du droit et de la morale, une transcendance portée par l'éducation. Pour ce qui est de l'école il s'agit dans la tradition française de mettre l'enfant le plus étroitement possible en contact avec l'universel (l'universel étant conçu précisément comme une création humaine), de lui faire rencontrer le Vrai, le Bien, le Juste et le Beau. Il s'agit de ne pas laisser l'éducation à la société, qui est le contraire de l'universel, le contingent, le particulier. *De ce point de vue l'école ne doit pas "socialiser", mais bien "éduquer"*.

- Il n'y a pas d'éducation civique possible sans éducation morale. Il faut encore citer Olivier Reboul : *"Une société ne peut pas tenir uniquement par le droit, par la peur du gendarme, par la prudence devant la sanction possible, sinon il faudrait placer un policier derrière chaque citoyen, et un gendarme derrière chaque policier"*. Si la société tient, ce n'est pas uniquement par le droit, c'est plus largement par conscience morale : c'est parce que je pense que les lois sont bonnes et justes, je décide en conscience de les suivre, et non parce que j'ai peur. Aucune société ne peut tenir uniquement par le droit. Cela entraîne la nécessité de définir pour l'école une éducation civique qui ne soit pas uniquement une éducation au droit. Cela nécessite donc de définir une morale laïque, soustraite aux influences religieuses, mais évidemment une morale laïque renouvelée, pas celle de la Troisième République dont on a vu les défauts : moralisatrice, elle prétendait dire en toutes choses le bien et le mal et était complaisante vis à vis du colonialisme et de l'ordre social établi. Il s'agirait plutôt d'une morale fondée sur les valeurs républicaine que l'école peut et doit transmettre. *L'école ne doit pas laisser aujourd'hui le monopole de la morale aux seules religions.*

- Les droits de l'homme restent abstraits, illusoire, voire dangereux, sans la garantie de la citoyenneté. Et en l'absence d'un droit international fort, c'est à dire disposant de la force, seuls les Etats nations démocratiques sont capables de les garantir. La nation est donc réellement, comme le dit Dominique Schnapper, la communauté des citoyens, et le rôle de l'école (parmi d'autres instances) est "d'intégrer à la nation". Mais c'est une instance particulièrement importante car l'école est le premier endroit que les enfants fréquentent sur la base de l'obligation de vivre ensemble. En ce sens elle est un "modèle réduit" de la nation. *L'école ne doit donc pas laisser l'idée de nation aux seuls nationalistes.*

- Enfin la citoyenneté est affaire aussi de devoirs. Il n'y a pas de droit vivant sans devoir civique. Et le premier devoir, c'est de prendre des responsabilités. L'école ne doit pas laisser la société devenir une société de plainte et les citoyens se transformer en créanciers. Peut-être pourrait on dire, dans un raccourci, que *l'une des premières tâches de l'école est de former des hommes politiques.*