

En bref

L'essentiel

L'intégrale

L'éducation à la citoyenneté

Par Annie Feyfant

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Privilégiant une approche comparative internationale, nous avons essayé de comprendre ce que l'expression « éducation à la citoyenneté » recouvre, selon les pays, les traductions qui en sont faites dans les curriculums ainsi que les représentations et applications qui en sont données sur le terrain.

1. L'éducation à la citoyenneté et ses contextes

Qu'est-ce qui peut expliquer l'intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) ? Ce peut être la persistance d'injustices et d'inégalités dans la société, le phénomène de globalisation et de migration croissante, l'inquiétude face à la tendance au désengagement et au désintérêt pour la chose civique, la démission politique des jeunes, l'accroissement de mouvements anti-démocratiques et racistes violents, ou encore les conséquences de la guerre froide et des transformations démocratiques, notamment dans les pays d'Europe de l'Est (Osler et Starkey, [2006](#)).

La littérature de recherche sur l'éducation à la citoyenneté, publiée au cours des cinq dernières années, porte essentiellement sur les concepts de citoyenneté démocratique, active ou globale.

Dans une étude paneuropéenne, publiée par le Conseil de l'Europe, C. Bîrzéa décline les différences entre déclarations politiques et pratiques de l'ECD. Les « politiques » s'expriment sous la forme d'énoncés de valeurs, de plan d'action et de déclarations normatives. Elles peuvent agir à plusieurs niveaux : la société dans son ensemble, le système éducatif, les établissements scolaires, le curriculum (formel ou non) et les matières scolaires. En 2005, les déclinaisons de cette « éducation à... » dans le curriculum formel mettaient l'accent sur l'instruction civique, sur l'éducation politique et sur les études sociales ou prenaient la forme de combinaisons interdisciplinaires : histoire et éducation civique ; histoire, éducation civique et économie ; histoire et études sociales ; anthropologie et études sociales ; éducation religieuse et morale ; étude de l'homme et de l'éthique ; éducation civique et éthique ; éthique, sciences sociales, géographie et histoire (Bîrzéa et al., [2005](#)).

Très souvent, les travaux sur ce que pourrait ou devrait être une éducation à la citoyenneté démocratique analysent ce que tel ou tel gouvernement entend par démocratie et pointent les contradictions entre respect des droits de l'homme, instruction civique, préoccupations locales et désir d'un discours universaliste (Osler, [2009](#)). Certains auteurs américains considèrent que l'État, en promouvant délibérément le patriotisme à l'école, va à l'encontre des objectifs de l'éducation, se livre à la coercition et décourage la pensée critique et la contestation. Un patriotisme critique, pleinement expliqué, est par contre tout à fait compatible avec un sens renouvelé de l'engagement politique (Haynes, [2010](#)). Dans les pays de l'ancien bloc communiste, comme la Russie, ou en Afrique du Sud, qui a connu l'Apartheid, l'enseignement de la citoyenneté est fortement influencé par le passé. Dans le cas de la Russie, du temps de l'union soviétique, qui était un « État-empire », la notion de nationalité ne recouvrait pas l'idée d'appartenance à un État. Les programmes gouvernementaux ont dû trouver des arguments pour justifier la prédominance d'une langue et d'une culture, en formalisant un patriotisme fondé sur la sécurité individuelle, une certaine vision du monde, des idéaux moraux et des normes de comportement (Piattoeva,

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

[2009](#)). En Afrique du Sud, les sentiments patriotiques mis en avant par le *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001) peuvent entrer en conflit avec la construction d'une nation, qui nécessite la réconciliation des communautés. La situation sud-africaine illustre combien les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique peuvent être biaisés par des motivations locales ou régionales, servant d'argument aux uns et aux autres pour défendre ou au contraire fustiger la dimension critique de l'éducation à la citoyenneté (Waghid, [2010](#) ; Enslin et Horsthemke, [2004](#)).

Souvent évoqué, le concept de citoyenneté globale, recouvre une réalité très floue. Peut-on parler de « citoyenneté nationale » vs « citoyenneté globale » (mondiale) ? La citoyenneté nationale se situe dans le domaine de la loi, de l'institutionnel, se référant à un État-nation, qui concerne un ensemble fini d'individus ayant une identité civique fixe, au sein d'une communauté territoriale et dans un système politique national. La citoyenneté globale est du domaine de la morale et concerne une communauté ouverte, transnationale, basée sur le principe d'une société civile globale avec une identité civique flexible et multiple (Myers, [2010](#)).

2. Conceptions de la citoyenneté et construction de « l'éducation à... »

Le glissement du politique (éducation civique) vers le culturel (éducation à la citoyenneté) répond à la nécessité d'une socialisation des élèves. Depuis la fin des années 1970, il ne s'agit plus, pour les économies occidentales de former des citoyens (notion de civisme) mais de chercher à intégrer et à assimiler les migrants.

Aux **États-Unis**, J. Banks oppose à ce principe d'acculturation des populations immigrées la promotion des droits culturels de tous et d'une citoyenneté multiculturelle. Il préconise une éducation à la citoyenneté « transformative », qui transcende les frontières et respecte toutes les diversités, associée à une éducation à la citoyenneté critique : comprendre les autres, comprendre que sa propre identité et celle des autres sont liées (Banks, [2008](#)).

Au **Royaume-Uni**, A. Osler note l'opposition entre une rhétorique cosmopolite sur le rôle de l'Angleterre dans le monde et la mise en avant de « valeurs britanniques » (*Britishness*), stigmatisant une radicalisation des jeunes musulmans et cherchant à utiliser l'histoire pour promouvoir l'unité nationale (Osler, [2009](#)). Cette attitude discriminante a été mise en exergue par K. Ajegbo qui a préconisé l'introduction des notions d'identité associées à celles de diversité dans l'enseignement d'histoire de fin d'école primaire. Néanmoins, les débats sont nombreux quant au décalage entre les valeurs que devraient porter l'école et celles véhiculées par la société, et quant au risque de se baser sur le concept d'identité pour obtenir une cohésion sociale, plutôt que sur les principes fondamentaux d'une société démocratique, induisant une « citoyenneté cosmopolite » (Brett, [2007](#) ; Maylor *et al.*, [2007](#) ; Osler, [2008](#)).

En **Finlande**, les objectifs liés à la participation active et au développement des attitudes et valeurs prennent une place plus importante que ceux relatifs au développement d'une culture politique (Eurydice, [2005](#)). L'histoire de la Finlande peut expliquer une telle orientation. Ce pays s'est construit comme un État-nation homogène, avec une unité de langue et de culture, s'appuyant sur une origine ethnique et une loyauté envers les institutions étatiques ancrée dans l'histoire (Piattoeva, [2009](#)).

Le système éducatif français a évacué de son vocabulaire l'instruction civique et les leçons de morale quand il lui a fallu ranimer le civisme de ses adolescents. Si l'instruction civique est réapparue dans les programmes de l'école primaire, les références à la morale restent plus discrètes. *A contrario*, la recherche en éducation anglo-saxonne met en valeur l'acquisition de compétences d'intelligence morale (Clarcken, [2009](#)) et s'interroge sur la réémergence d'une éducation de l'individu(alité), traduction approximative de la notion de *character*, vocable très usité aux États-Unis (Creasy, [2008](#)) ou en Angleterre (Arthur, [2005](#)). En **Belgique**, l'enseignement de la morale non confessionnelle (morale laïque) va de pair avec celui de la citoyenneté. Cet enseignement a pour but d'éduquer les enfants aux droits fondamentaux, mais aussi de développer l'esprit critique des futurs citoyens. C. Leleux montre comment cet enseignement contribue à l'acquisition de compétences affectives ou socio-affectives, cognitives, éthiques et décisionnelles (Leleux, [2009](#) ; [2010](#)).

Quelle place donner à l'éducation à la citoyenneté ? Il est difficile de placer le curseur entre enseignement formel ou non, entre enseignement politique (civisme) et apprentissage de l'autre, entre telle ou telle discipline (histoire, science sociale ou santé, etc.). L'identification à des communautés culturelles induit des appartenances qui n'ont pas de construction historique et sont donc ouvertes, mobiles. Pour les adolescents, cette ouverture à des commu-

nautés hétérogènes, à une citoyenneté globale, peut les rendre imperméables à une instruction civique nationale, leur donnant une image étroite de la société (Myers, [2010](#)).

Enfin, l'acquisition de compétences citoyennes trouve sa légitimité dans le processus d'acquisition de compétences pour « apprendre à apprendre ». Une méthode d'enseignement impliquant un engagement fort des élèves dans le processus d'apprentissage (travail par situations-problèmes, apprentissage par expériences) véhicule des valeurs telles que la coopération, la participation, la justice et l'égalité dans la diversité, qui sont autant de valeurs citoyennes (McManus et Taylor, [2009](#)).

3. L'éducation à la citoyenneté dans les curriculums : quelques exemples

En **France**, le socle commun de compétences et de connaissances décline les compétences sociales et civiques à acquérir. L'apprentissage du « vivre ensemble » commence dès **la maternelle**. C'est l'apprentissage du « métier d'élève » et des règles de vie collective. L'apprentissage des règles de politesse et de comportement en société se poursuit à **l'école primaire**, dans le cadre de « **l'instruction civique et morale** » : principes de la morale, prise de conscience des notions de droits et de devoirs, approfondissement des règles de vie collective, des usages sociaux de la politesse et de la coopération en classe. Les élèves reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Au collège, **l'éducation civique**, associée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, porte sur les missions et l'organisation du collège, sur les devoirs du collégien, sur l'importance de l'éducation, sur la diversité et l'égalité, sur les libertés, le droit et la justice et enfin sur la citoyenneté démocratique. Au lycée, l'enseignement devient « **éducation civique, juridique et sociale** » (EJS) et s'appuie sur la notion de citoyenneté. De la 6^e à la terminale, la citoyenneté au quotidien se traduit par une dizaine d'« heures de vie de classe » annuelles et par un enseignement assuré par les enseignants d'histoire-géographie.

Dans d'autres pays, quelques éléments formels relatifs à l'enseignement-apprentissage de la citoyenneté ainsi qu'aux valeurs, compétences et dispositifs en jeu ont été fixés dans les curriculums et s'inscrivent dans des enseignements préexistants ou non (Nelson et Kerr, [2006](#)). Les curriculums englobent aussi bien la connaissance et la compréhension des institutions politiques que des concepts tels que les droits de l'homme ou de nouveaux thèmes comme la diversité sociale, la cohésion communautaire, l'environnement, les communications ou la mondialisation de la société ([ICCS](#) ; Schulz *et al.*, [2010](#)).

En **Angleterre**, l'éducation civique est un élément à part entière des programmes d'étude. Dans **l'enseignement primaire**, l'élève doit acquérir confiance en soi et sens des responsabilités et prendre conscience de ses capacités ; il doit se préparer à devenir un citoyen ; il doit apprendre des règles de vie, d'hygiène et de sécurité ; il doit développer de bonnes relations avec les autres et savoir respecter les différences. Dans le **secondaire**, les objectifs de l'ECD sont d'apporter toutes les connaissances et compétences qui permettront aux élèves de jouer un rôle actif dans la société. Abordant de nombreuses questions sous la forme de débats ou d'actions au sein de l'école, des quartiers ou des communautés, les élèves approfondissent leurs connaissances sur la démocratie parlementaire, sur les systèmes électoral et judiciaire ainsi que sur les droits de l'homme, les libertés et les droits et devoirs de chacun. L'éducation civique doit encourager le respect des différentes identités nationales, religieuses et ethniques (Kerr, [2007](#) ; National Curriculum, [2010](#)).

En **Finlande**, l'école doit promouvoir une consolidation de la culture et des valeurs nationales mais aussi soutenir le développement des élèves. Dans les programmes du secondaire, « l'éducation à la citoyenneté » est devenue une matière séparée tout en faisant l'objet d'une thématique transversale (Piattoeva, [2009](#) ; Eurydice, [2005](#)). **L'Écosse** est souvent citée comme faisant exception par rapport à ses voisins européens. Elle a inscrit l'éducation à la citoyenneté de manière transversale dans le [Curriculum for excellence](#), en 2004. La citoyenneté y apparaît comme une des quatre capacités dans lesquelles est « encapsulé » le curriculum : chaque jeune doit réussir ses apprentissages et doit devenir un citoyen responsable, un individu confiant et un participant actif (Biesta, [2008](#)). Aux **Pays-Bas**, l'apprentissage de la citoyenneté doit se faire en classe, à l'école et dans la communauté. Dans chacun de ces contextes, l'élève est appelé à exercer une citoyenneté active (Nelson et Kerr, [2006](#)).

4. Éduquer à la citoyenneté : quelle réalité ?

Dans la réalité des établissements scolaires, les discours altruistes visant à une citoyenneté démocratique, critique et globalisante, se heurtent à des préoccupations de paix scolaire, qui transforme l'apprentissage de la citoyenneté en présentation de règles de vie

en commun dans le cadre de l'école, sans incitation à un transfert dans la vie sociale (Birzèa *et al.*, 2005). L'importance accordée aux savoirs scolaires et à leur transmission comme la difficulté pour les adultes à laisser quelques libertés aux élèves sont autant de freins à une réelle éducation à la citoyenneté (Audigier, 2007).

L'introduction de l'éducation à la citoyenneté comme discipline scolaire présuppose chez l'enseignant des compétences à diriger, organiser et provoquer le débat mais aussi à considérer cette éducation dans une approche pluridisciplinaire. Les enseignants doivent envisager l'éducation à la citoyenneté dans des contextes quotidiens fluctuants, dans le cadre d'emplois du temps difficilement adaptables aux aléas d'une actualité qui nécessite une explication « sur le vif », etc. D'autre part, la citoyenneté n'est pas une science exacte et les contenus prescrits font l'objet d'interprétations souvent liées à la volonté de faire simple ou plus « efficace ». Lorsqu'il s'agit d'aborder les questions vives de l'identité ou de la diversité, certains enseignants effectuent des « choix critiques », évitant les sujets qui pourraient devenir litigieux au sein de la classe. Expliquer les fondements politiques de la société, les questions d'éthique ou de morale, notamment sous la forme de débats et laisser s'exprimer les élèves sans les influencer tout en leur transmettant certaines valeurs, demandent des compétences pour lesquelles les enseignants ne sont pas formés (Arthur, 2005 ; Frazer, 2007 ; Dürr, 2004 ; Sandström Kjellin *et al.*, 2010).

Les représentations des élèves et la réalité de leur apprentissage de la citoyenneté sont au cœur de nombreux travaux de recherche. Le concept de « voix de l'élève » est très répandu dans les travaux anglo-saxons qui appréhendent le point de vue des élèves et leur compréhension de la citoyenneté. Les expériences d'éducation à la citoyenneté active (participation des élèves) se heurtent à un manque de reconnaissance aussi bien de la part des enseignants, pour qui le savoir scolaire prime (prévalence du théorique sur l'action), que de la part des élèves, qui ont du mal à transférer le savoir acquis à l'école pour le rendre utile et opérationnel et, inversement, considèrent que seul le savoir académique est valide (García Pérez *et al.*, 2009). Il y a un risque que la parole des élèves soit dévalorisée par rapport à celle de l'adulte dont le discours est d'emblée considéré comme irréfutable (Sandström Kjellin *et al.*, 2010).

La citoyenneté active, qui devrait se traduire dans les faits par la participation des élèves à la vie de la classe, de l'école ou des organisations extra-scolaires qu'ils fréquentent, est généralement acquise au niveau de la classe ou de l'école, bien moins au niveau régional ou national. En matière d'apprentissage participatif, quasiment tous les pays étudiés ont élaboré des recommandations ouvertes encourageant les approches centrées sur l'apprenant et les bonnes pratiques visant à l'autonomie de l'apprenant (Dürr, 2004). Bien qu'une évaluation des compétences citoyennes semble difficile (il faudrait juger *a posteriori* les actes de chaque citoyen), plusieurs travaux et enquêtes ont été menés pour définir des indicateurs visant à « mesurer » les attitudes, les valeurs et les connaissances constitutives de la compétence civique et à en évaluer la progression (CRELL, CIVED).

Dans les pays de tradition démocratique, les attitudes des jeunes en termes de participation et de valeurs citoyennes sont relativement faibles, alors que celles des adultes sont clairement plus élevées. Inversement dans les pays du sud et de l'est de l'Europe, où la transition démocratique est plus récente, l'engagement des jeunes est plus important. Une analyse plus fine des résultats montre que les élèves des pays du nord et de l'ouest de l'Europe se distinguent par leur meilleure connaissance des institutions démocratiques et les valeurs de justice sociale est meilleure (Hoskins *et al.*, 2008a).

L'essentiel ne serait-il pas de dire que « lorsque l'État-nation est uni autour d'un ensemble de valeurs démocratiques telles que les droits de l'homme, la justice et l'égalité, il peut garantir les libertés des groupes culturels, ethniques, linguistiques et religieux, et leur permettre de vivre la liberté, la justice et la paix. Les citoyens qui comprennent cette tension entre unité et diversité et agissent en conséquence ne se matérialisent pas soudainement, c'est qu'ils ont été éduqués en ce sens » (Banks *et al.*, 2005).

Pour citer ce Dossier :

FEYFANT Annie (2010). « L'éducation à la citoyenneté ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 57, octobre. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/57-octobre-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...);
- la collection des Dossiers d'actualité (mensuels);
- des dossiers de synthèse et de ressources;
- le blog « Écrans de veille en éducation »;
- un espace collaboratif de bibliographie...



Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos Dossiers d'actualité et notre bulletin VST Actus.



Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.