



HAL
open science

Que signifie : “ éduquer des citoyens ” ?

Philippe Foray

► **To cite this version:**

Philippe Foray. Que signifie : “ éduquer des citoyens ” ?. Penser l'éducation, 2024, 54, pp.13-29.
10.4000/121bt . halshs-04776610

HAL Id: halshs-04776610

<https://shs.hal.science/halshs-04776610v1>

Submitted on 11 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Auteur : Philippe Foray (ECP – Université Jean Monnet)

« Que signifie : éduquer des citoyens ? »

Résumé.

Cet article pose la question, que signifie « éduquer des citoyens ? ». Cette question n'est simple qu'en apparence. Pour la traiter, il me semble nécessaire de distinguer au moins deux sens du terme de citoyen, lesquels correspondent à deux façons différentes de dire la dimension politique de l'éducation : (a) penser l'éducation en termes de fonction sociale et (b) penser l'éducation en termes de « fonction civique ». Chacun de ces points de vue a sa pertinence. Mais, il n'est pas sûr qu'ils se recouvrent l'un l'autre ; il est au contraire assez vraisemblable qu'ils sont en grande partie dissociés et qu'ils ne se recourent que partiellement. De cette distinction entre ces deux modalités de la dimension politique de l'éducation, on espère pouvoir tirer plusieurs conséquences :

- comprendre que l'expression « éduquer des citoyens » change de sens selon que l'on adopte l'un ou l'autre point de vue.

- Comprendre les difficultés inhérentes au projet politique d'éduquer des citoyens à partir de la confusion entre ces deux significations, et en particulier, montrer ce qu'il y a d'abstrait et de critiquable dans l'affirmation selon laquelle l'éducation des citoyens constituerait la priorité de l'éducation.

- Comprendre enfin les relations entre les deux sens du terme de citoyenneté et surtout entre les implications différentes des programmes éducatifs correspondants.

A l'arrivée, l'enjeu de cette étude n'est certainement pas de nier la dimension politique de l'éducation en général (et de la scolarité en particulier) ; il est de proposer des clarifications conceptuelles permettant d'éviter les confusions liées à l'équivocité des termes, et d'avoir une conscience la plus claire possible des différentes manières dont l'éducation participe à l'éducation des citoyens, mais aussi dans quelles limites elle le fait.

Mots-clés : Citoyenneté – Démocratie – Education et politique – Eduquer des citoyens

“Educating citizens: what does it means?”

Summary.

This article asks the question, what does it mean to "educate citizens?" Only in appearance, is this question simple. To deal with it, it seems to be necessary to distinguish at least two meanings of the term citizen, which corresponds to two different ways of saying the political dimension of education: education has either a social function (a) or a "civic function" (b). Each of these views has its relevance. But, it is not certain that they overlap each other; On the contrary, it seems to be clear that they are largely dissociated and that they overlap only partially. From this distinction between these two modalities of the political dimension of education, it is hoped that several conclusions can be drawn:

- the meaning of "educating citizens" depends on whether one adopts one or the other point of view.

- It is possible to understand the difficulties inherent in the political project of educating citizens as a confusion between these two meanings, and in particular, to show what is abstract and objectionable in the assertion that the education of citizens is the priority of education.

- Finally, we can understand the relationship between the two meanings of the term citizenship and especially between the different implications of the corresponding educational programmes. In the end, the challenge of this study is certainly not to deny the political dimension of education; It is to propose conceptual clarifications and to avoid confusion related to the equivocity of terms, and to have the clearest possible awareness of the different ways in which education participates in the education of citizens, but also to what extent it does so.

Keywords :

citizenship – Democracy – Education and Politic – Educating citizens

Introduction :

La question de l'éducation des citoyennes et des citoyens est une question confuse et je voudrais commencer par signaler quelques éléments qui alimentent ce sentiment. Le premier et le principal d'entre eux tient à l'écart qu'il est – me semble-t-il – assez facile de repérer entre d'un côté l'importance et même l'emphase avec laquelle un certain nombre de discours – souvent officiels – traitent de la citoyenneté à l'école et d'un autre côté des pratiques scolaires qui, telles qu'elles se donnent à une observation (certes inévitablement partielle), semblent plus en retrait. D'un côté, on entend dire que l'éducation à la citoyenneté – par exemple dans sa déclinaison la plus récente de la transmission des valeurs de la République – est la priorité de l'école. D'un autre côté, on cherche souvent en vain la mise en œuvre de cette priorité dans les pratiques, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée. Cet écart n'est d'ailleurs pas une nouveauté. Dans un ouvrage paru en 2000, l'inspecteur général [Nembrini](#) notait déjà que « chacun considère que l'éducation civique est fondamentale, mais dans l'univers scolaire, elle n'a qu'un statut résiduel » ([Nembrini, 2000, p.172](#)). Un second élément tient à l'évolution du vocabulaire sur ce thème. A la fin du siècle dernier, de nouvelles expressions, « éducation à la citoyenneté », « vivre-ensemble », ont été introduites dans la langue des pédagogues et dans les écrits professionnels. Mais il n'est pas sûr que ces expressions aient apportés un gain d'intelligibilité. Ainsi par exemple, interrogeant des enseignants de l'école primaire sur l'absence de séquences d'éducation civique dans leurs classes, il n'était pas rare de s'entendre répondre qu'à l'école primaire, on n'a pas besoin d'enseignement civique, parce que « la citoyenneté, c'est le vivre-ensemble ». Ou bien, l'examen de projets d'école pouvait conduire à constater avec une certaine surprise que certains projets rassemblaient sous la même désignation d'« éducation à la citoyenneté », des domaines aussi divers que l'éducation à la santé, la protection de l'environnement, l'initiation à la sécurité routière et l'enseignement (laïque) des faits religieux. Bref, on peut douter que les expressions en question aient vraiment permis de clarifier les choses. A la réflexion, elles apparaissaient plutôt comme des espèces de mots-valises, sous lesquels on essayait de faire entrer un tas de choses diverses – en gros tout ce qui ne relevait pas des apprentissages instrumentaux (lire, écrire...) ou disciplinaires – et qui signifiaient que, à côté de ces apprentissages intellectuels et culturels relativement bien définis, l'école avait aussi une action éducative il est vrai, plus vague, auprès des élèves.

Cette étude n'a pas pour objet de prescrire quoi que ce soit en matière d'éducation des citoyens ; son but est d'essayer de clarifier le plus possible le sens de cette expression. Je ne prétends pas dire ici ce qu'il faut faire ; je prétends simplement montrer que cette question est complexe, souvent confuse et essayer d'expliquer pourquoi elle l'est. Cette démarche prolonge une réflexion critique déjà mise par écrit à plusieurs reprises (Foray, 2008, 2018). Mon intention est de donner des définitions les plus claires possibles, d'essayer de comprendre d'où viennent les confusions, et d'avoir par suite une conscience accrue des différentes manières dont l'éducation participe à la formation de la citoyenneté, mais aussi dans quelles limites. Pour la mener à bien, je procède en quatre moments successifs : (1) je commencerai par distinguer deux manières de dire la dimension politique de l'éducation, que (2) je relierai à deux concepts distincts de la citoyenneté et des pratiques éducatives qui la prennent comme objet. (3) Je montrerai ensuite (3.1) en quoi ces deux concepts risquent d'être confondus, mais aussi (3.2) de quelle manière ils peuvent s'articuler l'un avec l'autre et dans quelles limites. Pour finir (4), j'examinerai un cas plus spécifique, celui de la relation entre citoyenneté politique et civilité.

Cette approche a donc pour effet de distinguer et de séparer les dimensions politiques de l'éducation, les concepts de citoyenneté ainsi que d'éducation des citoyennes et des citoyens. Elle peut certainement être questionnée. Ces séparations ne sont-elles pas contestables ? Ne serait-il pas plus simple d'adopter une approche unifiée au sein de laquelle la citoyenneté serait une composante d'une conception globale rassemblant l'ensemble des dimensions de la personne humaine, sociale, morale, religieuse, culturelle, économique et politique ? Du point de vue éducatif, ce choix ne permettrait-il pas une approche simplifiée du problème traité ici, à savoir la possibilité de lier l'éducation à la citoyenneté avec l'éducation prise globalement, de concevoir que l'éducation globale contribue à l'éducation à la citoyenneté et à l'inverse d'admettre que l'éducation globale a aussi une dimension politique ? Qu'est-ce qui justifie cette approche séparée ? Je reviendrai en conclusion sur cette question.

Avant de m'engager dans les analyses, j'éprouve le besoin de préciser les trois points suivants.

- En premier lieu, la portée de mon propos est réduite aux seules sociétés démocratiques ; il ne concerne pas ce qui se fait en matière d'éducation des citoyennes et des citoyens dans d'autres types de société.

- En second lieu, ces analyses se restreignent aussi pour l'essentiel à la seule éducation scolaire ; ce qui ne veut pas dire que la citoyenneté ne s'éduquerait qu'à l'école. J'y reviendrai brièvement plus loin. Je n'ignore pas non plus que l'on peut examiner une éducation des adultes à la citoyenneté, mais cette éducation ne rentre pas dans le cadre de mes analyses.

- Enfin par souci de clarté, j'ai adopté un système de notations (a), (b), (a1) et (b1) pour désigner différentes significations qui s'attachent à l'éducation des citoyennes et des citoyens.

(1) Deux dimensions politiques de l'éducation.

Au point de départ de mon analyse, je propose de distinguer deux manières de dire la dimension politique de l'éducation. La première (a) considère l'éducation comme un ensemble d'actions qui permet à une société humaine de perdurer à travers le temps. On la trouve régulièrement exprimée dans l'histoire des idées éducatives contemporaines, par exemple sous la plume de Durkheim, qui écrit que l'éducation n'est pour la société que « le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants, les conditions essentielles de sa propre existence », et ajoute que son objet est de « susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1911, 50-53). De façon assez semblable, Hannah Arendt écrit que « l'éducation est une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine, laquelle ne saurait jamais rester telle qu'elle est, mais se renouvelle sans cesse par la naissance, par l'arrivée de nouveaux êtres humains » (Arendt, 1958, 238). Plus près de nous, Mickaël Walzer écrivait à son tour que l'éducation est un « programme de survie sociale » (Walzer, 1983, ch.8). Dans les lignes qui suivent, je désignerai cette première dimension politique en parlant de la « fonction sociale » de l'éducation (a), voulant dire par là que l'éducation contribue à la perpétuation et au renouvellement d'une société humaine. Il est utile de noter que l'éducation est politique en ce premier sens parce qu'elle répond à un besoin collectif et non pas à un intérêt des individus ; elle est une activité de la « société humaine » (Arendt).

La seconde manière de dire la dimension politique de l'éducation (b) consiste à penser l'éducation comme une préparation à la citoyenneté. J'emprunte à Paul Ricoeur (1996) l'expression « éducation au politique » pour désigner cette seconde dimension, mais je parlerai aussi de la « fonction civique » de l'éducation, pour la distinguer de la « fonction sociale » précédente. L'ambition d'une éducation au politique est, comme on le sait, fortement présente dans la tradition française de réflexion sur l'éducation. Ricoeur se situe dans cette tradition quand il soutient que la démocratie a besoin d'une éducation au politique, en particulier parce qu'elle repose pour une part importante sur la confiance que les citoyens et les citoyennes lui accordent et qu'elle est menacée dès que cette confiance s'affaiblit voire disparaît, affaiblissement qui fait courir à la démocratie le risque de se voir remplacée par des régimes

qui ne reconnaissent pas ses exigences et ses modes de fonctionnement. L'éducation au politique, répond donc elle aussi à un besoin collectif. Mais, dans les sociétés démocratiques, elle répond aussi à un intérêt des personnes prises individuellement, dans la mesure où on la juge utile pour leur donner une prise sur la vie politique. L'éducation des enfants a écrit par exemple J. Rawls, doit comprendre « des éléments tels que la connaissance de leurs droits constitutionnels et civiques, afin que, par exemple, ils sachent que la liberté de conscience existe dans leur société et que l'apostasie n'est pas un délit légal [...]. Leur éducation doit aussi les préparer à être des membres pleinement coopérants de la société » (Rawls, 2001, 214).

Considéré isolément, chacun de ces points de vue (a) et (b) est légitime. Il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre. Mais ces deux dimensions politiques de l'éducation ne coïncident pas nécessairement. Pour ma part, je ne vois pas de difficulté à admettre que l'éducation en tant que fonction sociale (a) est présente en toute société humaine et à toutes les époques, ce qui lui donne une dimension universelle, et cela quelle que soit la diversité des modalités de sa mise en œuvre. On admet par là que pour se perpétuer à travers le temps, une société doit se préoccuper de faire acquérir par les nouvelles générations, un ensemble de capacités diverses, intellectuelles, pratiques et techniques qui permet à ses membres à la fois d'agir au sein de leur environnement social et d'élaborer une compréhension du monde auquel ils appartiennent. A l'opposé, on peut concevoir que la fonction civique de l'éducation (b) est loin d'être universelle si l'on se souvient qu'il a existé de nombreuses sociétés où la dimension de préparation à la citoyenneté était absente. Dans ces sociétés, l'éducation reçue par les nouvelles générations remplit une fonction sociale (a), mais pas une fonction civique (b).

C'est donc seulement dans certains types de sociétés, démocratiques en particulier, que les orientations (a) et (b) se recoupent, mais elles ne le font que de façon partielle. Ces deux orientations se recoupent quand l'éducation au sens (b) est affirmée comme une composante nécessaire de l'éducation au sens (a), par exemple, comme je l'ai indiqué précédemment quand la solidité du régime politique dépend du soutien que les citoyens et les citoyennes lui donnent, ce qui est le cas des démocraties (Ricoeur, 1996). Mais les orientations (a) et (b) ne se recoupent que partiellement. D'une part, la fonction sociale (a) ne se réalise pas par la seule éducation au politique (b). Elle requiert aussi au minimum, une formation des personnes en tant que membre du groupe social et une préparation au travail, deux orientations dont la dimension politique n'apparaît pas de façon immédiate. D'autre part, même si l'on examine l'idée de perpétuation de la société sous son seul versant politique, on peut soutenir que l'éducation au politique (b) est une condition nécessaire pour le maintien et l'amélioration du régime politique (a), mais il sera plus difficile d'affirmer que (b) est une condition suffisante de (a). Pourquoi ? Parce que

la qualité de la vie démocratique d'un pays dépend de facteurs qui ne sont pas seulement éducatifs, parmi lesquels on peut citer :

- Les conditions de vie des personnes, la façon dont les pouvoirs en place les considèrent et la façon dont ils agissent pour qu'elles soient suffisamment à l'abri des difficultés matérielles et des accidents de la vie et puissent ainsi consacrer une part de leurs intérêts et de leur temps à l'exercice de la citoyenneté.

- Le fonctionnement des institutions politiques. Comme Rawls l'a noté dans *Théorie de la justice*, la stabilité d'un régime politique dépend en premier lieu du degré auquel le fonctionnement des institutions suscite la pratique de la citoyenneté (Rawls, 1971). Derrière cette thèse, je lis pour ma part l'idée que la qualité de la démocratie dépend d'abord de la qualité du fonctionnement des institutions politiques et seulement ensuite de la qualité des pratiques éducatives.

- Lié au point précédent, on mentionnera aussi la nature de l'esprit public, autrement dit le civisme des adultes. Comme l'a écrit Dominique Schnapper, « si la société ignore le civisme, l'éducation n'a pas le pouvoir de le faire naître » (Schnapper, 2000b, 197).

En bref, il s'agit, non pas de dire que la fonction civique de l'éducation (b) serait dépourvue d'importance, mais de ne pas oublier qu'elle n'est pas le seul facteur de la survie et de la qualité de la démocratie en tant que régime politique mais un facteur parmi d'autres. Qu'est-ce qu'une démocratie peut raisonnablement attendre de l'éducation ? S'il semble nécessaire de poser la question, c'est que souvent, on en attend beaucoup ; parfois même, on en attend trop. Guy Coq écrivait par exemple dans un ouvrage collectif : « en cette époque où la politique, l'homme politique sont dévalorisés, il revient à l'école de restaurer la dignité du politique » (Coq, 2000, p.60). Dans le même ouvrage, Robert Ballion ajoutait que l'apprentissage de la citoyenneté est « une commande forte à laquelle l'école ne peut pas se soustraire, car elle reste l'institution mère, celle qui instaure le seul lieu où la population jeune est captive et aussi le seul endroit, dans notre société, où l'on se permet de tenir aux jeunes le langage des valeurs » (Ballion, 2000, p.180). Quelle que soit la générosité de ces déclarations, elles me semblent naïves et illusoire, beaucoup moins convaincantes que la notation de Schnapper, rappelée plus haut. Je leur opposerai volontiers l'idée empruntée à H. Arendt, selon laquelle les enfants devraient se voir reconnaître le plus possible le droit de grandir à l'écart des difficultés sociales et politiques auxquelles les adultes sont confrontés. En affirmant cela, Arendt ne voulait pas dire que l'Etat ne doit pas se préoccuper de l'éducation des citoyens, mais simplement que la société ne doit pas se débarrasser sur les enfants du soin « de résoudre un problème que les adultes, durant des générations ont avoué n'être pas capables d'affronter eux-mêmes » (Arendt, 1957, p.239). C'est

à mon avis, une parole forte. Les réponses aux problèmes des sociétés humaines doivent être d'abord des réponses politiques. On peut certes soutenir que l'éducation contribue à leur résolution – on peut prendre l'exemple de l'éducation à l'environnement - mais elle ne peut pas être considérée comme la solution principale.

Proposons un premier bilan : j'ai distingué deux manières de dire la dimension politique de l'éducation. La première (a) est inhérente à la fonction sociale de l'éducation par laquelle cette dernière contribue à la perpétuation et au renouvellement de la société. La seconde (b) insiste sur la fonction civique de l'éducation donnée aux (futures) citoyennes et citoyens. Ces deux manières peuvent se recouper partiellement, en particulier dans les sociétés démocratiques dans lesquelles (b) fait partie de (a), mais elles ne se confondent pas l'une avec l'autre. La fonction sociale (a) est plus large que la fonction civique (b) et même quand on ne considère dans (a) que la seule perpétuation de la démocratie, sa mise en œuvre implique d'autres types d'action que l'éducation au politique.

(2) Citoyenneté et éducation

Cette seconde partie prolonge la distinction précédente en l'appliquant d'une part au concept de citoyenneté et d'autre part à l'éducation des citoyennes et des citoyens. La distinction précédente suggère que le sens de ces expressions change selon que l'on examine la fonction (a) ou la fonction (b). Réfléchir sur la fonction sociale de l'éducation implique de considérer les citoyennes et les citoyens en un sens large comme membres d'une société humaine donnée – au sens où Rousseau se déclarait par exemple, « citoyen de Genève ». Il s'agit d'une citoyenneté d'appartenance qui comme le montre l'exemple de Rousseau, peut exister dans des organisations politiques diversifiées qui ne sont pas nécessairement des démocraties. Dans les lignes qui suivent, je parlerai d'une « citoyenneté globale » (a1), expression qui se justifie dans la mesure où cette première forme de citoyenneté comporte une pluralité de dimensions, sociale, culturelle, morale, éventuellement religieuse, économique, politique aussi. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'elle dépasse la simple appartenance à une société donnée et s'élève à la hauteur de ce qu'on pourrait appeler une citoyenneté de l'humanité (cosmopolite) recherchant ce qui, par-delà la diversité des appartenances est susceptible d'être commun à tous les êtres humains comme tels. A l'opposé, l'« éducation au politique » mise en œuvre dans le cadre de la fonction civique de l'éducation (b), implique une représentation plus étroite et plus spécialisée de la citoyenneté, une « citoyenneté politique » (b1) conçue comme l'unité de base d'un régime démocratique. Le contenu de cette citoyenneté politique se compose au minimum des trois

éléments suivants : un ensemble de droits et de devoirs spécifiques, un sens du juste et de l'injuste et la capacité de s'engager dans l'action avec d'autres pour atteindre des buts déterminés. Ajoutons que la citoyenneté politique ne se réduit pas au seul échelon national. Elle s'exerce d'une part à l'échelon local (communal par exemple), mais aussi à un échelon supranational, européen par exemple et même mondial (par exemple dans le cas des personnes engagées pour la défense de la planète). La citoyenneté en ce sens plus étroit (b1) n'est pas la désignation d'une appartenance sociale ; c'est à la fois un statut juridique et une pratique politique.

Par souci de clarté et au risque d'une certaine lourdeur, j'insisterai sur le fait que (a1) et (b1) ne sont pas synonymes. Par exemple, dans une cité antique régie par un gouvernement tyrannique, les membres de la cité sont des citoyennes et des citoyens au sens (a1), mais ils ne le sont pas au sens (b1). Ou encore, un enfant de nationalité étrangère, scolarisé aujourd'hui en France, ne deviendra pas citoyen au sens (b1) (sauf s'il en fait la demande), alors même que l'éducation qu'il reçoit lui permet de devenir un citoyen ou une citoyenne au sens (a1).

Dans l'éducation, les deux formes de citoyenneté qui viennent d'être distinguées ne sont pas visées ou atteintes de la même façon : au sens (a1), la citoyenneté est le résultat produit par l'ensemble des activités éducatives, quelles qu'elles soient et dans quelque endroit qu'elles aient lieu, que ce soit dans les familles, à l'école, dans des structures d'éducation populaire, au sein de groupes de pairs, par le biais des médias, etc. Il est vrai qu'au sens plus étroit (b1), la citoyenneté se forme aussi, de diverses manières, dans les familles, par les médias et plus encore, par l'engagement direct des personnes dans la vie et l'action politique. J'aurai l'occasion d'y revenir plus loin. Mais à l'école, elle constitue en principe non pas un simple résultat, mais un objet déterminé, un but de certaines activités spécifiques ; par exemple, d'un cours d'Education morale et civique, ou de certaines activités comme les parcours-citoyen ou l'élection des délégués des élèves. Pour le propos défendu ici, il est important de noter le point suivant : dire que la citoyenneté politique est un objet scolaire déterminé, c'est dire simultanément qu'un grand nombre d'objets ou d'apprentissages sont présents dans les programmes sans justification directement liée à la citoyenneté. Quand on fait des arts plastiques ou de la musique, quand on fait de l'EPS, quand on étudie la littérature, les mathématiques, etc., ces matières reçoivent en elles-mêmes leur justification ; elles sont à l'école parce qu'elles sont jugées importantes pour le développement intellectuel et culturel des élèves. Leur présence peut être justifiée à partir de l'idée de citoyenneté globale (a1), mais – j'y insiste – non pas, à partir de celle de citoyenneté politique (b1).

Dans l'entretien déjà cité, Ricoeur a indiqué trois axes pour l'éducation d'une citoyenneté politique, informée et critique (Ricoeur (1996, p.104-6). Chacun de ces axes répond à une fragilité spécifique des démocraties.

- Apprendre à discuter. La première fragilité démocratique est celle de la parole. Le discours politique n'est pas un discours scientifique solidement fondé sur la preuve ou sur l'expérience. Dans la mesure où il est lié aux passions et au pouvoir, il risque plus que d'autres de sombrer dans les travers de la séduction, de l'intimidation, de la manipulation. L'éducation des citoyens suppose donc un apprentissage de la discussion. Cet apprentissage ne peut pas se contenter de permettre à chacun d'exprimer ses opinions ; il ne peut pas non plus prétendre à la rigueur scientifique. A mi-chemin entre opinion et science, l'éducation à la discussion démocratique, nous dit Ricoeur, devrait viser l'apprentissage d'une pratique argumentative, réglée par une éthique de la discussion. La discussion est un instrument permettant d'affronter la conflictualité démocratique, en remplaçant les rapports de force par l'échange des paroles. Elle permet de se mettre d'accord, mais pas toujours. L'enjeu de la discussion peut être aussi – pour utiliser certaines formules empruntées à Rawls de chercher à établir des « désaccords raisonnables » - on constate que l'on est en désaccord, mais l'on est d'accord sur ce constat et sur la procédure de discussion qui conduit à ce constat – ou bien de chercher des « consensus par recoupement », autrement dit des consensus partiels, qui peuvent recouvrir des désaccords de fond, mais qui permettent à des gens qui ont des convictions différentes de tomber d'accord sur certains points. La tolérance, cette vertu qui est l'une des premières vertus historiques de l'*ethos* démocratique, est l'exemple même du consensus par recoupement.

- Apprendre les procédures démocratiques. Une seconde fragilité démocratique, écrit Ricoeur, est celle des valeurs. Les démocraties sont des sociétés pluralistes ; ce sont autrement dit, des régimes de division : entre liberté et sécurité, quelle est la priorité ? Entre les budgets de l'éducation, de la défense, de la culture, comment arbitrer ? Le propre des démocraties est qu'il n'y a pas à ces questions, une seule réponse qui pourrait prétendre s'imposer à tous, de façon définitive. C'est pourquoi une démocratie est un régime procédural. Ces procédures (par exemple l'élection, mais pas seulement) leur permettent de prendre des décisions qui engagent la collectivité. Elles permettent la formation de majorités, la reconnaissance des minorités, la recherche de compromis. Ces procédures doivent être apprises. Elles peuvent l'être par le biais d'un enseignement. Mais elles peuvent l'être aussi de façon concrète, par le biais de l'expérience, dans tous les cas où les jeunes peuvent être associés à la prise de décision.

- Apprendre les sources vivantes de la démocratie. La troisième et dernière fragilité démocratique est celle du fondement. J'ai indiqué plus haut que les démocraties reposent

d'abord sur la confiance que les citoyens lui accordent. Cela justifie pour Ricoeur, une éducation proprement culturelle dont l'enjeu est de faire prendre conscience aux futurs citoyens des sources de la démocratie, traditions de pensée religieuses, politiques, scientifiques, philosophiques et littéraires, et valeurs issues du croisement de ces traditions, la tolérance, la rationalité, les droits et libertés individuelles, mais aussi le sentiment de la nature et la revendication de l'égalité sous ses diverses formes, etc.

(3) Distinguer et articuler la citoyenneté au sens large et la citoyenneté au sens étroit.

3.1. Distinction

Je parviens à présent à un premier point critique : il concerne les discours qui affirment que l'éducation des citoyens – par exemple sous la forme de la transmission des valeurs de la République – est la priorité de l'école, la mission première de l'éducation scolaire. Que veulent dire de tels discours ? Est-ce que dans cette affirmation, le terme de « citoyen » est pris au sens étroit de la citoyenneté politique (b1) ? Pour certains, c'est le cas. D. Schnapper écrit par exemple : « L'éducation est au cœur du projet démocratique. Les citoyens doivent disposer des moyens nécessaires pour exercer concrètement leurs droits. C'est ce qui fonde l'idéologie et le rôle de l'école dans la société des citoyens : elle doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer réellement à la vie publique. L'École, qu'elle soit directement organisée par l'Etat ou contrôlée par lui, est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. Dans la démocratie grecque de l'antiquité, l'absence d'école publique limitait la participation politique réelle aux citoyens riches : l'idée que chaque citoyen doit pouvoir exercer concrètement ses droits est liée à la démocratie moderne. C'est à partir de la Révolution que les maîtres d'école, en France, cessèrent d'être appelés des « régents » pour devenir des « instituteurs », parce qu'ils étaient désormais chargés d'instituer la « Nation » au sens de l'article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, source de la légitimité politique. Plus directement que dans d'autres pays, l'École est, en France, l'École du citoyen » (Schnapper, 2000a, 154).

Je pense pour ma part que cette affirmation est fautive, simplement verbale. Il ne s'agit pas de dire à l'opposé que cette éducation au politique serait sans importance, mais qu'elle n'est qu'une des missions de l'école parmi d'autres, autrement dit, qu'elle n'est pas la priorité de l'éducation scolaire. En affirmant cela, j'ai le sentiment de refléter le point de vue de la totalité – ou presque – des personnes directement concernées, les élèves, leurs parents et même les

professeurs¹. On notera d'ailleurs que ce point de vue n'est pas ignoré par certains observateurs de l'école en France. J'ai cité en introduction la remarque de l'Inspecteur général [Nembrini](#), selon laquelle « chacun considère que l'éducation civique est fondamentale, mais dans l'univers scolaire, elle n'a qu'un statut résiduel » ([Nembrini](#), 2000, p.172). Dans un autre article du même ouvrage, [J.Costa-Lacoux](#) énumère six difficultés de l'éducation des citoyens, dont la première est le désintérêt des gens qui ont bien d'autres priorités ([Costa-Lacoux](#), 2000, p.128-130). Ces soupçons sont confirmés aussi par les données disponibles. Si l'on pose des questions du type : l'éducation civique est-elle efficace ? Et d'abord : a-t-elle bien lieu ? A quel niveau ? Quel volume horaire lui est consacré ? La réponse semble être qu'« on sait relativement peu de choses sur la manière dont l'éducation à la citoyenneté est effectivement prise en compte dans les établissements et encore moins sur la progression des acquis des élèves » ([Costa-Lacoux](#), 2000 p.171-173). [Costa-Lacoux](#) cite un rapport concernant le premier degré : « l'éducation civique se situe le plus souvent dans l'implicite et l'occasionnel » (id. p.116). En fait, il n'est pas impossible que l'idée de l'éducation des citoyens prise au sens étroit (b1) ne soit une priorité de l'éducation que pour un petit nombre d'intellectuels, d'idéologues et de hauts-fonctionnaires. Si l'on admet ce point de vue critique, il n'est pas inutile de se demander ce qui rend possible cette représentation erronée, ce qui lui donne un semblant de pertinence. Pour répondre à cette question, je ferai l'hypothèse d'une confusion entre les deux sens, large (a1) et étroit (b1) de la citoyenneté, confusion qui consiste à attribuer au second sens (b1) ce qui ne vaut que pour le premier (a1). Il est en effet possible de soutenir que l'éducation a pour résultat la formation des citoyennes et des citoyens, en prenant ces termes au sens large de membres de la cité en général (a1). Je n'ai pour ma part pas d'objection à formuler contre cette affirmation. L'éducation se voit ici confiée la tâche de former simultanément une personne humaine, le membre d'un groupe social, un futur professionnel et pourquoi pas aussi un citoyen ou une citoyenne (au sens plus étroit du terme). L'important est de maintenir la distinction entre le sens large (a1) qui rassemble toutes les dimensions de la personne humaine et le sens étroit de la citoyenneté politique (b1). Ce qui au contraire rend les choses confuses, c'est le fait de passer subrepticement de (a1) à (b1) et donc d'une part d'interpréter dans les seuls termes de la citoyenneté politique (b1), un résultat de l'éducation qui vaut pour la citoyenneté prise au sens global (a1) et d'autre part, d'interpréter en termes de « but » de l'éducation ce qui n'en est que le résultat. C'est cette confusion entre les deux concepts de citoyenneté et entre les deux

¹ Une enquête effectuée en 2007 nous apprend que la transmission des connaissances est considérée comme prioritaire par 61 % des enseignants d'Histoire-géographie et que la préparation à la citoyenneté ne recueille que 24 % des réponses (cité par [Loeffel](#), 2009, 79).

conceptions de l'éducation qui conduit à croire que l'éducation dans son ensemble a pour but premier la formation des citoyennes et des citoyens au sens de (b1), alors que – je me répète – on ne peut à la rigueur que soutenir que l'éducation a pour résultat la formation des citoyennes et des citoyens au sens (a1).

3.2 Articulation

Je viens d'insister sur l'importance de distinguer la citoyenneté (a1) de la citoyenneté (b1). J'ai justifié cette distinction par la volonté de ne pas trop prêter à la citoyenneté politique (b1) en la confondant avec la citoyenneté prise globalement (a1). Mais cela ne veut pas dire non plus qu'il n'y a pas de lien entre elles. On peut imaginer par exemple que certains apprentissages impliqués par la fonction sociale de l'éducation (a) servent indirectement à sa fonction civique (b). Par exemple, la politique d'alphabétisation mise en œuvre dans les écoles primaires du dix-neuvième siècle en France, a sans doute été utile, au moment de l'instauration du suffrage universel (masculin), pour permettre aux électeurs de lire les programmes électoraux des différents candidats. On est ici dans un cas où l'apprentissage de la lecture qui fait partie de l'éducation (a) et se justifie par le fait que nous appartenons à une civilisation de l'écriture, est aussi utile pour l'éducation (b).

De même quand en référence à P. Ricoeur, j'ai souligné plus haut que l'éducation au politique impliquait de la part des citoyennes et des citoyens (au sens b1) une connaissance des sources de la démocratie, c'est bien encore un lien entre la fonction sociale de l'éducation (a) et sa fonction civique (b) qui est indiqué. On peut d'ailleurs généraliser sur ce point et soutenir que tout ce qui dans l'éducation permet d'élaborer une compréhension du monde contemporain, des questions sociétales et des problèmes complexes (Fabre, 2021) qui sont présents dans les sociétés contemporaines (problèmes climatiques, droits des minorités, etc.) est utile pour l'exercice de la citoyenneté politique. Mais cela ne veut pas dire que cette citoyenneté politique (b1) serait une raison d'être (un but) et encore moins la raison d'être principale de cette partie des programmes scolaires. La volonté de permettre aux nouvelles générations d'élaborer une compréhension du monde fait partie de la fonction sociale de l'éducation (a). Elle a une dimension universelle, quelle que soit la forme – par exemple religieuse, littéraire, scientifique, etc. – sous laquelle elle se réalise. Il se trouve simplement que, dans le cas des sociétés démocratiques, ce travail éducatif de compréhension du monde humain est aussi simultanément utile pour l'éducation au politique (b).

Une seconde articulation entre les deux dimensions politiques de l'éducation, tient au fait que l'éducation au politique (b) n'est pas indépendante du système éducatif qui permet la mise en

œuvre de l'éducation en tant que fonction sociale (a). On peut en particulier supposer que si l'on veut que l'éducation (b) réussisse, il faut que les activités constitutives de l'éducation (a) soient cohérentes avec (b). Or, c'est loin, semble-t-il, d'être le cas. J'emprunte une première illustration de cette difficulté à l'analyse de D. Schnapper, déjà évoquée. Le projet d'une « école du citoyen » implique, écrit-elle, que l'école soit structurée comme une sphère qui anticipe l'égalité future des citoyennes et des citoyens. A ce titre, elle « forme un espace fictif à l'image de la société politique elle-même. Dans l'école, les élèves, quelles que soient leurs origines historiques, leurs appartenances à une Eglise et à leurs origines sociales sont traités de manière égale. C'est un lieu, au sens matériel et abstrait du terme qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile. L'ordre de l'Ecole est donc analogue à l'ordre de la citoyenneté ; il est, comme la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et à maîtriser l'abstraction de la société politique » (Schnapper, 2000a, 156). L'idée présentée de l'école comme un lieu où chacun considère l'autre comme un égal, et donc construite en ce sens « à l'image de la société politique », est sans doute séduisantes du point de vue républicain qui est celui de Schnapper ; elle me semble cependant contredite par deux objections majeures. La première, classique, issue de la sociologie de l'éducation, consiste à rappeler que l'égalité entre les élèves est contredite par les inégalités de toutes sortes, en particulier sociales qui affectent l'enseignement scolaire ; inégalités qui relèvent non seulement des différences individuelles entre les élèves, mais aussi de la fabrication des classes qui peut conduire à séparer les « bons » et les « mauvais » élèves, ou encore des différences de niveau entre les établissements, corrélées aux différences des publics qui les fréquentent.

La seconde objection, d'ordre pédagogique, me semble plus radicale : l'affirmation de l'école comme un lieu d'égalité construit « à l'image de la société politique », ne serait à la rigueur envisageable qu'à la condition de ne considérer que les seules relations entre élèves (et de faire abstraction de l'objection précédente), autrement dit d'oublier que les écoles sont d'abord des lieux structurés par une inégalité fondamentale, celle entre les enseignants et les élèves. Comme le rappelle Majo Hansotte, dans les écoles, les élèves « sont soumis à des rapports structurés et hiérarchisés, nécessaires par ailleurs au développement de leur apprentissage » (2003, 56). Une école est un lieu où des jeunes sont placés sous la responsabilité d'adultes. C'est aussi un lieu qui a une mission éducative spécifique liée à la fonction sociale de l'éducation (a). En tant que lieu éducatif, lieu de prise en charge des nouvelles générations par les adultes, elle ne saurait être, contrairement à ce qu'écrit Schnapper, une « image de la société politique ». En d'autres termes, de l'éducation au politique, la différence est irréductible. L'action politique implique la

représentation d'une égalité qui demeure même quand on a affaire à des modes de gouvernement hiérarchisés. L'éducation au contraire, ne va pas sans la représentation d'une inégalité qui demeure même quand on a affaire aux pédagogies les plus égalitaires. Les écoles ne sont pas des espaces publics. Cela ne veut pas dire que l'instauration de la démocratie à l'école n'est pas souhaitable, mais qu'elle n'est simplement pas possible. Une relation éducative est une relation de prise en charge, de protection des enfants par les adultes, etc. Autant d'attitudes qui sont le contraire de ce que désigne en principe, le terme de « citoyenneté ». En ce sens, si l'on prenait au mot la déclaration de Schnapper ci-dessus, il faudrait en conclure que la représentation du politique que les élèves apprennent à l'école, est celle d'une masse d'individus qui ne sont égaux entre eux que parce qu'ils sont d'abord soumis au pouvoir irréductible d'un « maître » ou d'une « maîtresse » !

De façon sous-jacente à cette argumentation, on trouve ici les contradictions propres à l'éducation démocratique, contradictions qui tiennent à ce que l'éducation au politique, autrement dit à la démocratie, est pour une part confiée à une institution qui ne fonctionne pas sur un mode démocratique. Cela ne veut certainement pas dire que les écoles ne peuvent pas contribuer à l'éducation au politique, mais que dans cette éducation, la part qui se réalise par une pratique politique ne peut y être qu'une part limitée. Cela tient au fait que les écoles sont les lieux d'accomplissement d'une fonction sociale qui leur impose ses exigences en termes de prise en charge des enfants, de transmission des connaissances, etc. Ajoutons que d'un point de vue plus global, cette limite est compensée par le fait que les écoles ne sont pas les seules institutions qui dans les sociétés démocratiques préparent à la citoyenneté politique. Cette dernière en effet, se forme aussi en d'autres lieux et circonstances de la vie, dans le milieu familial, par le biais des médias, dans des lieux éducatifs moins hiérarchisés que ne le sont les écoles – je pense aux structures d'éducation populaire qui ont plus de latitude pour valoriser les projets et les initiatives des jeunes – et pour finir, la citoyenneté politique se forme aussi par l'engagement direct dans l'action, autrement dit par la participation à la démocratie elle-même, par le biais du vote, des discussions, du militantisme, etc.

(4) Civilité et citoyenneté politique.

Dans la dernière partie de cette étude, j'envisage un autre cas de relation problématique à l'école entre la citoyenneté prise globalement (a1) et la citoyenneté politique (b1). Ce cas est celui de l'articulation entre « civilité » et « citoyenneté ». Il importe dans la mesure où il conduit à introduire un autre point de vue et une autre difficulté de la relation entre les deux formes de

citoyenneté (a1 et b1). Jusqu'à présent, la difficulté résidait principalement dans le fait de survaloriser l'éducation au politique (b) au point d'englober la fonction sociale que l'éducation remplit aussi (a). Dans le cas que j'examine ici, le problème est plutôt, à l'inverse, de trop accorder – sous le titre de civilité – à la citoyenneté globale (a1) au risque d'aboutir à méconnaître la spécificité de la citoyenneté politique (b1).

Par civilité, j'entends une partie de la citoyenneté globale (a1) que l'on pourrait aussi appeler une citoyenneté civile ou sociale (par opposition à la citoyenneté proprement politique). Les pratiques de civilité et d'incivilités ont leur lieu dans la vie ordinaire, dans nos relations quotidiennes avec les autres, dans les transports publics, sur les lieux de travail, les lieux associatifs, les voies publiques. On peut les rapprocher – au moins en partie – de ce que nous résumons souvent aujourd'hui sous le terme de respect, que nous appliquons aux personnes, aux biens, à l'environnement. La civilité ainsi définie est une condition de notre « vivre-ensemble » quotidien, une condition du profit et de l'agrément que nous pouvons avoir à vivre avec les autres.

Pour le propos que je défends ici, il importe surtout de distinguer cette citoyenneté sociale ou civile (a1) de la citoyenneté proprement politique (b1). Cette dernière en effet, ne concerne plus tant l'obligation de respect des biens et des personnes que l'importance que nous accordons à ce qui est juste et à ce qui est injuste et qui fait l'objet de l'« éducation au politique » (b). Je rappelle qu'il ne s'agit pas de choisir une forme de citoyenneté contre une autre. Mais si elles sont toutes les deux nécessaires, il est important de les distinguer en particulier parce qu'elles n'impliquent pas les mêmes pratiques éducatives. Pour l'essentiel, l'apprentissage de la civilité ou citoyenneté sociale (a1) consiste en grande partie dans l'apprentissage du respect des conventions, des codes de conduite avec les autres (par exemple la politesse) et à accepter une part de conformisme. Pour vivre avec les autres au quotidien, il faut accepter de se conformer un minimum aux usages établis. Comme l'a écrit Majo Hansotte, citoyenneté est ici « synonyme de *bonne intégration*, *bonne* étant à entendre au sens de non problématique : bien s'intégrer dans sa classe, son groupe, son école, son club de foot ». Et elle ajoute : « cette *bonne intégration* implique aussi *de bonnes manières* : savoir négocier, bien gérer les conflits, savoir communiquer », etc. (M. Hansotte, dans De Proost & Ferry, 2003, p.53-4). L'éducation à la citoyenneté sociale signifie donc apprendre à s'intégrer, à vivre avec les autres de façon pacifique, à acquérir des qualités de sociabilité qui font de vous une personne agréable à vivre et appréciée. Cette citoyenneté importe sans doute ; mais si l'éducation au politique (b) se limitait à cet aspect, il lui manquerait une part importante, celle que j'ai appelée plus haut la citoyenneté politique (b1), qui implique l'apprentissage d'une sensibilité à la justice et à

l'injustice. Or l'exercice de la citoyenneté politique requiert des attitudes différentes, à savoir l'affirmation de certains désaccords, l'acceptation de discussions non-consensuelles, de certains conflits, bref une pratique de l'esprit critique à l'opposé du conformisme requis par la civilité. Dans ce deuxième cas, les buts de l'éducation des citoyens ne sont plus formulables en termes de « bonne intégration » ou encore de « socialisation non-problématique ». Pour sensibiliser au juste et à l'injuste, il est nécessaire de donner une connaissance des droits (et des devoirs) et de munir les futurs citoyens de capacités d'analyses du monde actuel et d'analyses de leurs propres conditions d'existence au sein de ce monde. Si l'on adopte ce second point de vue, je pense que l'on sera d'accord pour considérer qu'une éducation des citoyens qui serait tournée exclusivement vers la socialisation et la paix sociale au détriment du sens du juste et de l'injuste et de la formation de l'esprit critique, serait amputée d'une part importante d'elle-même². Malheureusement, il se peut que cette amputation ne soit pas rare dans l'éducation scolaire. Soit en raison de l'âge : on pense que certains enfants sont trop jeunes pour être sensibles à l'éducation au politique (b) ; soit en raison de l'exigence de neutralité qui oblige les éducateurs à un « devoir de réserve » (religieuse, mais aussi politique) face aux enfants ; soit en raison de difficultés de comportements qui font que dans certains établissements, l'exigence de « paix sociale » et de lutte contre les « incivilités » semble revêtir un tel caractère d'urgence qu'elle tend à prendre toute la place. Ces diverses raisons font que parfois la tentation est grande pour les enseignants de considérer qu'ils sont quittes de l'éducation au politique à partir du moment où ils ont pourvu aux exigences de la civilité. Il ne s'agit évidemment pas de minimiser l'importance d'un vivre-ensemble qui permette la paix sociale ; mais on ne pourra s'empêcher de remarquer que le fait de se polariser sur ce seul objectif conduit à une sorte d'éducation à deux vitesses : une « éducation au politique » pour les enfants « faciles » pendant que leurs camarades des quartiers « sensibles » ou « difficiles » devraient surtout apprendre à se tenir tranquilles. Il serait dommage que les choses évoluent de cette façon.

Conclusion

Dans cette étude consacrée à la dimension politique de l'éducation scolaire dans les sociétés démocratiques, j'ai voulu montrer principalement trois choses.

² Il est vrai cependant que le respect des règles de vie de la classe, en tant qu'il oblige par exemple à « renoncer provisoirement à son désir de jouer ou de parler avec les camarades » est une manière de faire passer l'intérêt du groupe avant son intérêt propre et peut être considéré à ce titre comme une première expérience de l'intérêt général (Loeffel, Bergougnoux, Schwartz, 2013).

- L'éducation scolaire participe à l'éducation au politique. Mais la formation de la citoyenneté politique n'est pas le but principal de cette éducation. Elle n'est qu'un but parmi d'autres et elle n'est sans doute pas le plus important.

- Dans les faits, l'éducation scolaire vise une pluralité de buts : elle contribue à l'éducation au politique, mais elle contribue aussi à la préparation à l'insertion professionnelle future. Surtout, elle contribue à la formation individuelle des personnes en leur permettant de développer des capacités et d'acquérir des connaissances diversifiées qui doivent leur permettre à la fois d'agir dans le milieu social dans lequel elles vivent et de développer une compréhension du monde humain auquel elles appartiennent. On peut bien si l'on veut, appeler citoyenneté le résultat de l'éducation scolaire. Mais il s'agit d'une citoyenneté globale (a1) distincte de la citoyenneté politique (b1). D'autre part, cette citoyenneté globale est un résultat et non pas un but qui pourrait être explicitement défini. Pour ma part, je considérerais volontiers l'expression de « citoyenneté globale » comme un syntagme vide qui sert surtout à éviter que les buts de l'éducation scolaire ne soient accaparés par une seule finalité qui se voudrait hégémonique, comme la préparation à l'insertion professionnelle pourrait menacer de l'être aujourd'hui. En ce sens, l'idée de citoyenneté globale sert surtout à dire que ce qui compte principalement, c'est que leur scolarité permette aux futurs adultes de développer un ensemble de capacités diversifiées et d'acquérir des connaissances suffisantes à la fois pour agir et pour comprendre le monde, dans leur vie ultérieure, de personnes, de travailleurs et de citoyens.

- En troisième lieu, le fait de distinguer les deux formes de citoyenneté ci-dessus, n'interdit pas, mais au contraire rend possible l'examen de la manière dont elles s'articulent. Les choses sont sans doute complexes et il n'était pas question ici d'épuiser le sujet. J'ai voulu montrer que certains aspects de l'éducation scolaire en général, qui ont d'autres justifications que l'éducation au politique, peuvent néanmoins être utiles pour cette dernière. Il en va particulièrement ainsi de la compréhension du monde qui est à la fois une dimension importante de la formation individuelle de la personne et un outil permettant aux futurs citoyens d'être mieux armés face à des questions sociales et politiques complexes. Mais j'ai rappelé aussi que les deux axes éducatifs distingués, celui de l'éducation de la personne et celui de l'éducation au politique étaient loin d'être toujours cohérents l'un avec l'autre et pouvaient se contredire. C'est vrai en particulier pour ce qui concerne l'organisation générale de l'éducation scolaire et le caractère dissymétrique de la relation enseignants/élèves qui fait que cette relation et par suite l'école elle-même ne peut pas être considérée comme un modèle de relation politique.

- Dans l'introduction de cet article, j'ai rappelé que l'approche adoptée ici consistant à séparer deux dimensions politiques de l'éducation, deux concepts de citoyenneté ainsi que d'éducation

des citoyennes et des citoyens pouvait être questionnée et qu'il pourrait être plus convaincant d'adopter une approche unifiée au sein de laquelle la citoyenneté ne serait qu'une composante d'une conception globale qui rassemblerait l'ensemble des dimensions de la personne humaine, sociale, morale, religieuse, culturelle, économique et politique. Du point de vue théorique, ce choix permettrait sans doute une approche simplifiée du problème traité ici, à savoir la possibilité de lier l'éducation politique avec l'éducation prise globalement, de concevoir que l'éducation globale contribue à l'éducation au politique et à l'inverse d'admettre que l'éducation globale a aussi une dimension politique. On pourrait ainsi relier civilité et citoyenneté en une seule et même démarche, et aussi la formation professionnelle, la formation culturelle et l'éducation au politique. Au terme de mes analyses, je pense cependant que le maintien des distinctions conceptuelles reste utile en ce qu'il procure des gains de clarification et d'intelligibilité ; ces distinctions permettent d'une part d'éviter la confusion qui conduit à croire que la citoyenneté prise au sens étroit comme un objet d'enseignement est aussi la finalité principale de l'enseignement scolaire. Il s'agit d'autre part, en distinguant le noyau conceptuel de la citoyenneté politique d'éviter de la réduire à la citoyenneté sociale ou encore à la civilité. Il s'agit enfin de ne pas oublier que les apprentissages scolaires ont une finalité propre qui relève en premier lieu de la formation de la personne humaine et qui n'est pas réductible à la citoyenneté politique. De façon plus générale, le type d'analyses présentées ici est si l'on veut, une invitation à ne pas mettre – pour le dire de façon imagée – la citoyenneté « à toutes les sauces », car à vouloir la voir ou la mettre partout, elle finit par n'être plus nulle part et d'adopter en matière d'éducation au politique une approche plus minimaliste qui sera en même temps peut-être plus réaliste. Il est sans doute vrai qu'une approche unifiée de la citoyenneté pourrait être conceptuellement plus satisfaisante. Mais j'ai peur pour ma part que cette approche ne soit valable que pour une école qui n'existe pas.

Bibliographie :

- H. Arendt (1957). « Réflexions sur little Rock ». dans *Penser l'événement*. Traduction Paris, Belin, 1989.
- H. Arendt (1958). « La crise de l'éducation ». Dans *La crise de la culture*. Paris ; Gallimard, 1972.
- R. Ballion (2000). « Comment l'école peut-elle former à la citoyenneté ? », in J.P. Obin (coord.) *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette, p. 175-185.

- J. Costa-Lacoux (2000). « L'éducation civique peut-elle changer l'école ? », in J.P. Obin (coord.). *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette, p. 115-133.
- G. Coq (2000). « Peut-on éduquer le citoyen sans former la conscience du politique ? », in J.P. Obin (coord.)(2000). *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette, p. 47-61.
- E. Durkheim (1911). « L'éducation, sa nature, son rôle ». *Education et sociologie* (1922). Paris : Puf ; 4^o éd. 1993.
- M.Fabre (2021). « Problématologie des questions socialement vives. Repères Epistémologiques pour l'école ». *Revue française de pédagogie*. 2021/1 (n° 210), 89-99.
- P. Foray (2008). *La laïcité scolaire*. Berne (Suisse) : Peter Lang
- P. Foray (2018). « L'éducation à la citoyenneté, une mythologie républicaine ? » dans J.Y. Seguy (dir.) 2018, *La forme scolaire prisonnière de son succès*, Actes du colloque des 29-30/06/2017, Université Lyon 2. Nancy, France : Presses universitaires, 157-166.
- M. Hansotte (2003). « Formation à l'espace public et intelligences citoyennes » dans De Proost Séverine & Ferry Jean-Marc (2003). *L'école au défi de l'Europe. Médias, éducation et citoyenneté post-nationale*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- L. Loeffel (2009). *Enseigner la démocratie*. Paris : Armand Colin.
- L. Loeffel, A. Bergougnoux, R. Schwartz (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque (avril 2013). Paris : documentation française.
- J.L. Nembrini (2000), « L'éducation civique peut-elle contribuer à construire le lien social ? », in J.P. Obin (coord.). *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette, p. 91-113.
- J. Rawls (1971). *Théorie de la justice*. Trad. Seuil, 1987.
- J. Rawls (2001). *La justice comme équité*. Traduction, Paris : La découverte, 2003.
- P. Ricoeur (1996). « Entretien » dans A. Hocquard. *Eduquer à quoi bon ?* Paris : Puf ; 95-108.
- D. Schnapper (2000a). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris. Folio. Actuel.
- D. Schnapper (2000b). « l'école peut-elle redevenir une école du citoyen ? », in J.P. Obin. *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette, p. 187-198.
- M. Walzer (1983). *Sphères de justice*. Trad. Paris, Seuil, 1997.