

## Savoir et citoyenneté

Jacques Bernardin (GFEN)

La citoyenneté est un objet complexe dont la définition, les attendus et les modalités d'exercice fluctuent selon les époques, les contextes politiques et sociaux. Si la notion trouve son origine au moment de la Révolution française comme projet à la fois politique et éducatif, la formation à la citoyenneté trouve une nouvelle légitimité face à l'individualisme contemporain menaçant la cohésion sociale mais aussi en réponse aux attentats témoignant des dangers de la désaffiliation symbolique.

### Que faut-il entendre par citoyenneté ?

#### D'hier à aujourd'hui, un enjeu d'éducation...

La citoyenneté, depuis la Révolution, est affaire de l'École dont les pratiques sont « *censées accompagner l'intégration dans la Cité et faciliter l'intervention dans les affaires publiques* » des élèves qui lui sont confiés (Becquet, 2017).

C'est à **Condorcet** que l'on doit, en 1792, le premier projet d'alphabétisation de masse intitulé « Cinq mémoires sur l'instruction publique ». Cette instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens, condition pour permettre à chacun de connaître et d'exercer ses droits tels qu'ils sont garantis par la loi. Il s'agit, avec cette instruction, de « *diminuer l'inégalité* » due aux différences des conditions sociales ; d'« *augmenter dans la société la masse des lumières utiles* », de viser « *le perfectionnement de l'espèce humaine* ». Ce projet parle d'égalité hommes/femmes et d'instruction tout au long de la vie. L'instruction permet d'être guidé par la raison plus que par l'ignorance dans la prise de décision. ***L'autonomie intellectuelle est donc corollaire de l'autonomie politique et morale.*** Celle-ci est pensée en termes universalistes porteurs d'émancipation individuelle, l'autonomie de la volonté étant présentée comme un arrachement aux appartenances collectives, familiales, locales, religieuses dans lesquelles s'inscrit l'existence au quotidien<sup>1</sup>.

Régulièrement, cette exigence de formation du citoyen est rappelée par les textes officiels. Le Code de l'éducation stipule dans la loi d'orientation de 2005, qu'« *outre la transmission de connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs* ».

L'appel du 22 janvier 2015 de la Ministre Vallaud-Belkacem à une « *grande mobilisation de l'École en faveur des valeurs de la République* » est une réponse aux attentats qui viennent de se dérouler. Le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** (BO du 23 avril 2015) fait de la **formation de la personne et du citoyen** un des cinq grands domaines, définissant les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire, en lui attribuant une place centrale (3/ « ***la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles*** »). Selon les termes du texte de référence :

(...) Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;

---

<sup>1</sup> Cf. Ravez Claire (2018), « Regards sur la citoyenneté à l'école », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°125, juin 2018.

- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. (...)

### Différents « modèles » de citoyenneté

Le contenu et les modalités de la formation dépendent de la façon dont on pense la citoyenneté. S'agit-il de former le citoyen surtout redevable de devoirs ou fort de droits à faire valoir ? S'agit-il de former à la civilité ou au questionnement critique ? S'agit-il d'une **citoyenneté intégrative** à un déjà-là intouchable et sacralisé ou d'une **citoyenneté contributive** à l'évolution sociale ? Les conceptions ont évolué au fil du temps, symptômes des rapports institués ou souhaitables entre le pouvoir politique et la population. Les travaux en didactique font référence à trois paradigmes successifs :

- au XIX<sup>e</sup> siècle, la citoyenneté est surtout « *obéissance aux lois, respect des devoirs, notamment le vote, l'impôt, le service militaire, l'appartenance à la Communauté politique nationale* » ;
- depuis quelques décennies, on évoque « *une citoyenneté centrée sur l'individu, faite de liberté et de responsabilité* » (Audigier, 2015)<sup>2</sup> ;
- le contexte actuel appelle désormais à « *la construction d'une citoyenneté critique et d'une compétence à s'engager dans les débats de la démocratie* » (Tutiaux-Guillon, 2015). Sans doute est-on en train de percevoir les limites d'une démocratie délégative sans contrôle une fois les élections passées, d'un pouvoir omniscient faisant la part belle aux experts. Faute d'accord tacite entre le pouvoir en place et le peuple qu'il est censé représenter, la démocratie est fragile.

Les définitions peuvent être **projectives** (de ce que l'on souhaite) ou **descriptives** (de ce qui existe).

### Une tentative de classification descriptive : des idéaux-types de citoyenneté

De la citoyenneté de droit à la citoyenneté participative dont les déclinaisons peuvent être diverses, plusieurs modèles ont été élaborés, dont celui de James Banks (2017) qui distingue<sup>3</sup> :

- la **citoyenneté reconnue**, qui existe lorsque l'Etat reconnaît un individu ou un groupe comme des membres légitimes, légaux et valorisés du corps politique et lui(leur) garantissent l'intégralité des droits et opportunités à participer à la vie de la communauté politique à différents niveaux. Ce statut ne requiert cependant pas la participation effective des citoyens (c'est la citoyenneté de droit) ;
- la **citoyenneté participative** consiste justement en l'exercice de ces droits, *a minima* en prenant part aux élections, en vue d'influencer les décisions politiques et de faire appliquer des lois déjà votées ;
- la **citoyenneté transformative** renvoie aux citoyens agissant en vue de promouvoir et de faire advenir des actions, des politiques et des changements fondés sur des valeurs comme les droits de l'homme, la justice sociale, l'égalité, agissant parfois en dehors de la légalité pour y parvenir (des lanceurs d'alertes [tels Jérôme Kerviel et la Société Générale en 2008 ; Irène Frachon et le Médiateur en 2010] ou des francs-tireurs [comme Cédric Herrou accueillant les migrants dans la vallée de la Roya], et tant d'autres engagements)... Sans oublier qu'existe aussi, de façon non négligeable
- une « **citoyenneté en échec** », de tous ceux qui, bien que nés dans un Etat-nation ou y ayant immigré, n'en ont pas internalisé « *les valeurs et l'éthos* », s'y sentent structurellement exclus. Ils

---

<sup>2</sup> Audigier François (2015). Éducation à... et préparation à la vie. In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions et nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 25-35.

<sup>3</sup> Banks James (2017). Failed Citizenship and transformative Civic Education. *Educational Researcher*, vol. 46, n° 7.

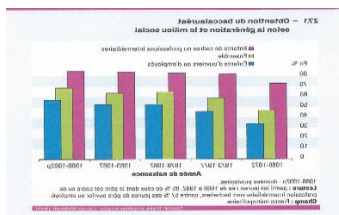
éprouvent un sentiment ambigu vis-à-vis de cet Etat, (...) et tendent à privilégier leurs propres besoins au détriment de l'horizon que cet Etat cherche à promouvoir.

Il est difficile de se percevoir comme citoyen à l'égal des autres quand on se sent rejeté, marginalisé, non inclus. Or, la marginalisation sociale doit beaucoup à la marginalisation scolaire qui la prépare.

## Savoir, condition de la citoyenneté

L'éducation pèse de plus en plus dans le devenir professionnel et social. Or la réussite promise n'est pas toujours au rendez-vous et touche davantage certaines catégories sociales que d'autres. Première entorse au principe républicain d'égalité.

### L'égalité en matière d'éducation ... à l'épreuve des faits (Quelques chiffres)

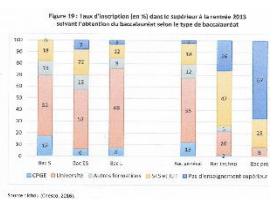


- l'accès au bac

... dans quelles filières ?

	Générale	Technologique	Professionnelle
Cadres, professions supérieures	76	14	10
Professions intermédiaires	58	22	20
Employés	51	26	23
Ouvriers	32	23	45

... l'accès à l'enseignement supérieur



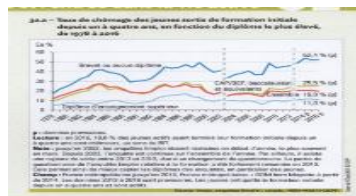
- et à l'autre extrémité, l'orientation dans l'enseignement spécialisé...



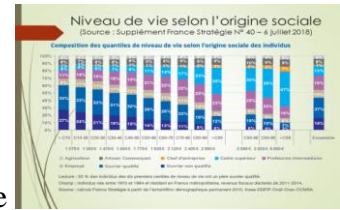
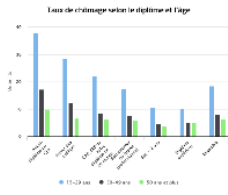
### Quelles incidences ?

\* **Confiance en soi** (souvenirs d'école – Témoignages de parents d'ATD Quart Monde) :

- Jusqu'au CM2, ça a été. Et ensuite, quand je suis rentrée en 6<sup>ème</sup>, je suis tombée, j'ai arrêté de parler. Je ne parlais plus du tout à l'école, et à force de ne pas parler, les autres élèves ont fini par se moquer de moi. Du coup, j'ai perdu confiance en moi et après, ils m'ont humiliée (...)
- La fameuse peur au ventre de ne pas arriver à se faire comprendre, de commettre des erreurs de langage ou carrément de ne pas être compris...
- Moi, je crois, la peur, elle ne se surmonte pas toute seule. Elle peut, si, à un moment donné, tu as la victoire sur quelque chose, tu peux commencer à surmonter la peur. Mais si on de retrouve d'échec en échec... Même moi aujourd'hui, si je tombe dans des échecs, je me mets en question d'une manière négative (...)



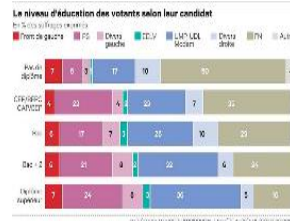
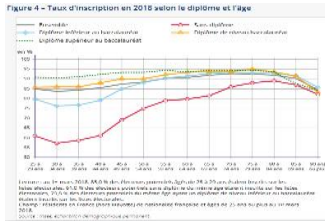
\* **Accès à l'emploi** : - corrélé au niveau de qualification



\* **Devenir social** : - Taux de chômage

- Niveau de vie

\* **Citoyenneté** (quelques indices...) :



- Inscription sur les listes électorales

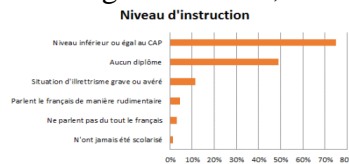
/ - Choix électoraux / Diplômes ... selon les professions

Autant de corrélations qui interrogent...

## Savoir, est-ce une garantie de la citoyenneté ?

### Il faut souligner l'importance de l'appropriation de savoirs.

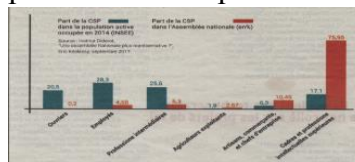
- Faute de maîtrise des savoirs, le sujet peut intérioriser une image péjorée de lui-même (sentiment de honte, d'indignité : rien n'est plus efficace pour perpétuer l'ordre social, les relations de domination) ou bien se (re)construit dans la marginalité : affiliation de substitution à la bande, abandon fusionnel à des idéologies sectaires, délinquance...



- Faute d'un niveau de qualification suffisant, il s'expose à l'exploitation, hypothèque ses possibilités de rebondir professionnellement et socialement ;

Mise en place depuis les années 1970, la formation continue profite surtout aux plus diplômés des grandes entreprises, qui usent de formations plus longues et plus qualifiantes (70 % des cadres ont accès à la formation tous les ans, contre à peine 40 % des ouvriers).

- Faute d'acquisitions opératoires, le sujet reste désarmé dans la vie quotidienne, sous dépendance, il est barré dans ses possibilités d'expression et d'intervention publique.



### Toutefois, si l'appropriation des savoirs est gage de citoyenneté... elle n'en est pas la garantie.

Bien des gens instruits s'assoient sur les règles et valeurs communes, qui ne semblent valoir que pour les autres (à tous bords de l'échiquier social et politique). Bien qu'hautement diplômés, certains abdiquent leur libre arbitre, ce qui interroge ce que l'éducation a construit comme valeurs, conscience critique, façon d'être au monde et avec les autres. Rescapé des camps de la mort, Haim Ginott (1922-1973), adressait chaque début d'année cette lettre aux nouveaux enseignants de son établissement :

« Cher professeur, je suis un survivant des camps de concentration.

*Mes yeux ont vu ce qu'aucun homme ne devrait voir : des chambres à gaz construites par des ingénieurs instruits, des enfants empoisonnés par des médecins éduqués, des nourrissons tués par des infirmières qualifiées et entraînées, des femmes et des bébés exécutés et brûlés par des diplômés de collèges et d'universités.*

**Je me méfie donc de l'enseignement.**

*Ma requête est la suivante : aidez nos élèves à devenir des êtres humains. Vos efforts ne doivent jamais produire des monstres éduqués, des psychopathes qualifiés, des Eichmann instruits. **La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne sont importantes que si elles servent à rendre nos enfants plus humains** ».*

Peut-être est-ce la conséquence d'une instruction qui était restée prussienne dans ses fondements, dont l'historien Albert Sorel disait en 1871 : elle « *n'a pas élevé le niveau politique et moral de la nation (...); elle a complètement asservi le peuple (...le disposant) au rôle que ses chefs lui réservaient* », institution scolaire ayant fonctionné « (...) **comme système de discipline et non comme moyen de civilisation (...)** »<sup>4</sup>. Au-delà de l'instruction, c'est la discipline et l'obéissance inconditionnelle qu'on inculque à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup>. Et aujourd'hui, à quel prix les jeunes asiatiques payent-ils leurs beaux succès aux évaluations comparatives internationales ?

### **L'éducation à la citoyenneté**

Exercer au respect et à l'obéissance, tel était l'enjeu de l'instruction morale et civique en 1882. Dans les débats contemporains, l'éthique a suppléé la morale, terme « *plus approprié à nos sociétés démocratiques faisant davantage signe vers la réflexion critique* » et les dimensions réflexives, délibérative et émancipatrices propres à l'enseignement, afin « *d'outiller l'autonomie et non de vouloir façonner les personnalités* » (Foray, 2016)<sup>5</sup>.

Il existe différentes modalités de cette éducation :

- éduquer **sur la citoyenneté**, par le biais de la connaissance et de la compréhension de l'histoire nationale, des structures de gouvernement et de la vie politique (l'éducation moral et civique) ;
- éduquer **par la citoyenneté** : vie coopérative, engagement dans des projets, participation à des instances de la vie collégienne ou lycéenne (délégués de classe, conseil de la vie lycéenne) ;
- éduquer **pour la citoyenneté** : c'est alors l'expérience scolaire dans son ensemble qui permet à l'élève de construire des outils (connaissances, savoir-faire et dispositions) lui permettant de participer à la vie civique.

Essayons de développer la façon dont il serait souhaitable de décliner cette éducation. Elle peut se faire *a minima* si elle est censée « moraliser les sauvages » ; le contenu sera différent si on a l'ambition de former le citoyen autonome et solidaire, engagé dans la société de son temps.

#### Eduquer **sur** la citoyenneté.

Lot de l'EMC, **plusieurs domaines disciplinaires** méritent d'y être convoqués :

- l'histoire, qui donne des clés de compréhension de ce qui a été constitutif du contrat social commun, avec l'irruption de la République, elle-même aux contours changeants (plus ou moins « sociale »...) ;
- la philosophie, pour penser les notions de liberté, d'égalité et la philosophie politique qui inspire l'action publique... A tous segments de la scolarité, les débats à visée philosophique permettent de débattre de questions existentielles mais aussi de situations opposant intérêt privé et intérêt collectif, propice à raisonner l'importance des lois pour régir l'espace commun.

---

<sup>4</sup> Sorel Albert (1871), « La discipline prussienne. L'instruction obligatoire et le militarisme en Allemagne », *Revue des Deux Mondes*, 2<sup>e</sup> période, tome 93, 1871 (p. 280-295).

<sup>5</sup> Foray Philippe (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF. (Univ. De St Etienne)

### Eduquer *par* la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté ne peut se réduire à la connaissance des institutions. Parmi les attendus formatifs, on trouve : « *comprendre et respecter les règles communes* », dont on souhaite que l'élève « *participe à leur définition dans le cadre adéquat* ». A cet égard, les **conseils d'élèves** permettent à ceux-ci de percevoir l'importance des règles pour gérer la vie en commun. Toutefois, ils peuvent parfois être instrumentalisés comme « *outils de lutte contre la violence et de maintien de l'ordre scolaire* » et fonctionner dans une conception essentiellement électorale de la démocratie.

Maria Pagoni (2010), universitaire à Lille, qui a analysé des conseils de coopérative dans une école se réclamant de la pédagogie Freinet constate ainsi que « *la conception qu'ont les enseignants de la démocratie est très procédurale (vote, élections, tours de parole, etc.) (...) elle se réduit souvent à la prise de décision par le vote à la majorité. En revanche, les dimensions liées à la culture démocratique (débat, controverse ou la discussion autour des valeurs démocratiques) ne sont que rarement envisagées par les enseignants* » lors de ces conseils de coopération<sup>6</sup>.

Responsabilité, exercice du libre arbitre, capacité d'argumentation et de jugement, mise à distance des préjugés et stéréotypes, pratiques de coopération, sentiment d'appartenance : où cela peut-il s'initier et s'exercer ? « (...) *dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun* » nous dit le texte de référence.

On pense évidemment à la gestion de la vie collective et à la conduite de projets. Mais au-delà, qu'en est-il dans l'ordinaire du cours, où se noue le **rapport aux savoirs** ?

### Eduquer *pour* la citoyenneté.

On l'a évoqué, c'est alors l'ensemble de l'expérience scolaire qui y contribue, à divers niveaux :

- par les connaissances transmises (indispensables pour comprendre son environnement) ;
- par les savoir-faire qu'elle exerce (contribuant à former des aptitudes sociales) ;
- par les valeurs qu'elle actualise (formant à des dispositions : conscience, responsabilité, engagement).

#### **\* Connaissances et compréhension**

Les **contenus disciplinaires** fournissent des clés pour analyser et comprendre le réel, chaque discipline contribuant à distinguer l'avis personnel chargé d'a priori du point de vue étayé, à ne pas confondre savoir et croyance. Outre les domaines déjà évoqués, on peut citer pêle-mêle :

- *les sciences économiques et sociales*, pour appréhender la complexité économique et discuter de ce qui est usuellement présenté comme indiscutable (pour Bernard Lahire, l'école devrait initier à l'enquête sociologique, propre à lever l'illusion d'une liberté déliée des déterminations sociales) ;
- *la géographie*, pour comprendre les choix d'aménagement du territoire, les enjeux du développement urbain, le sort fait aux quartiers, les politiques de sectorisation ;
- *les sciences (biologie, physique)*, pour saisir les enjeux écologiques et bioéthiques actuels ;
- *les enseignements artistiques*, qui développent la sensibilité et témoignent de leur temps, des ruptures dans les outils, motifs ou styles d'expression, tout en transcendant les frontières ;

---

<sup>6</sup> Pagoni Maria (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? *Travail et formation en éducation*, n° 5 ; (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, n° 31, p. 177-192. (Univ. De Lille)

- *l'enseignement physique et sportif*, qui pousse au dépassement de soi, initie à la nécessité des règles (faute de quoi il n'y a pas de jeu possible) et de leur évolution adaptative ;
- *l'enseignement des langues*, qui ouvre à l'altérité culturelle et linguistique, amène à reconnaître d'autres sensibilités et points de vue sur le monde, renouvelle le rapport à sa propre langue et ouvre à une citoyenneté repoussant les frontières. S'efforcer de comprendre l'autre, s'enrichir de ses différences : de quoi faire barrage à la clôture xénophobe qui se nourrit d'une peur faite d'ignorance.

A cet égard, les **supports d'apprentissage** ne sont pas anodins comme exemples remarquables, que ce soit dans le champ politique, artistique, culturel ou intellectuel (ainsi les propositions du présent stage de travailler sur I, *Daniel Blake* de Ken Loach, Garibaldi, Bob Marley ou Picasso... entre autres). Toutefois, la façon d'y initier les élèves n'est pas moins importante.

### **\*Aptitudes et savoir-faire**

En effet, les **modalités d'apprentissages** sont plus ou moins propices à engager les élèves et à les faire réussir : les aptitudes ne préexistent pas (sauf chez ceux qui ont eu la chance de bénéficier d'un environnement socio-familial favorable), il faut les construire, y compris en déstabilisant le sentiment d'inaptitude de ceux qui se considèrent « pas doués pour les langues »... C'est tout l'enjeu de nos démarches que de renverser les images intériorisés, quand elles sont des freins à l'engagement des élèves et à leur développement.

Plus encore, l'accès à des connaissances ne garantit pas toujours la capacité de les mettre en œuvre. Ainsi dans le domaine des langues, nous sommes nombreux à avoir fait l'expérience d'une relative maîtrise du lexique et de la grammaire d'une langue donnée... et d'un constat d'une parfaite incapacité à mobiliser ces acquis dans une situation d'échange avec des natifs. Cela vaut dans d'autres domaines.

Outre le degré d'appropriation du contenu visé et la capacité de le mobiliser quand la situation l'exige, ces modalités de travail ont d'autres incidences, plus invisibles mais pas moins importantes. En effet, l'activité d'apprentissage met simultanément en jeu un ***rapport à soi*** (chacun est mis à l'épreuve, en ressort grandi ou pas : dimension identitaire), un ***rapport aux autres*** (fait de comparaison compétitive ou de coopération critique) et un ***rapport au savoir*** lui-même (comme objet de rejet ou de désir d'investissement d'une part [ainsi ces élèves témoignant avoir « découvert » telle matière à un moment donné – parfois tardif - de leur cursus scolaire]; comme vérité réifiée et atemporelle ou objet socio historiquement construit d'autre part : dimension épistémique du rapport au savoir).

Comment le savoir est-il transmis ? Comme allant-de-soi, objet d'une transaction justifiée et payée par la note au contrôle ? Comme marchandise constitutive d'un « capital » négociable sur le marché de l'emploi ? Savoir alors réduit à un « faire valoir » qui fait plus ou moins sens selon les univers sociaux, quand pour beaucoup d'élèves, il vaut essentiellement en tant que nouveau « pouvoir faire »... C'est dire la centralité du ***rapport au savoir*** qui se tisse au fil des acquisitions.

Enseignés comme des catéchismes, les savoirs perdent leur valeur émancipatrice et sont ravalés au rang d'opinion, de point de vue imposé donc discutable. Si avec le cours administré, « la messe est dite », il ne faut pas s'étonner de la contestation de la « vérité » ainsi révélée et de la pérennité d'une conception du savoir comme dogme, substituant à l'autorité du prêtre celle de l'expert.

### **\*Dispositions et valeurs**

Les valeurs se dévaluent à être contredites par les actes. On sait que les élèves sont sensibles au sentiment de justice ou d'injustice, sensibles au sort fait aux plus faibles, mais aussi au regard qu'on porte sur eux et aux valeurs que nous incarnons, parfois contre vents et marées (de nos collègues au ministre, en passant par le chef d'établissement). Comme ces élèves de terminale littéraire de notre collègue de Nantes, Roger Perrot, professeur de mathématiques, qui disent lors d'une interview vidéo : « *il nous appris les mathématiques... mais aussi bien plus que les mathématiques* ». Où l'on s'aperçoit qu'au-delà de la personne mais à travers elle, ce sont des pratiques qui ont « fait la différence ».

Qu'est-ce qui s'exerce et se renforce au fil des activités ? Débordant les contenus visés, ces modalités initient à un curriculum caché, parfois fait de passivité réceptive, de croyance à un savoir plaidé comme vérité révélée, préparant à la dépossession du futur citoyen par habitude d'une soumission dévote aux experts. Cela n'est pas fatal. S'il ne s'agit pas de renoncer à expertise, tout en assumant la dissymétrie des statuts, comment préparer l'émancipation des élèves, organiser notre propre disparition ?...

Affaire de **conduite de classe**, où la maîtrise des contenus et du dispositif d'apprentissage sont les conditions qui permettent une certaine souplesse adaptative, l'ouverture à l'inattendu des réactions et propositions des élèves pour favoriser et stimuler leur cheminement intellectuel. Bien qu'inspiré d'Odette Bassis, qui a écrit de belles pages à ce sujet, je serai moins exhaustif sur ce que la démarche exige comme gestion des paradoxes, m'arrêtant surtout sur ce qui concerne la formation du citoyen. Il s'agit de conjuguer : liberté et contrainte ; soi et les autres ; action et pensée ; autonomie et socialisation.

#### . Liberté / Contrainte

Certes, le programme est imposé et les contenus ne peuvent être soumis à négociation... Et pourtant, il est possible d'inciter les élèves à l'exploration, à la recherche et à l'élaboration en les plaçant dans des situations *ad hoc*, les obligeant rien moins qu'à oser, à (s') essayer dans une zone inconfortable de non maîtrise, à **réinventer pour eux-mêmes** ce qu'il importe de comprendre. Nulle magie ici, dès lors que la situation initiale les confronte à un contexte problématique ayant ses exigences et ses contraintes internes : il faut répondre au problème posé, dans des termes collectivement acceptables. Où la classe est amenée à rejouer les étapes clés du cheminement ayant conduit au savoir considéré, à s'inscrire dans la grammaire spécifique de la discipline ou à découvrir et partager les moyens d'y parvenir. Exercice de la liberté de pensée qui s'inscrit dans la complexité du réel pour en accroître la maîtrise.

#### . Moi / Les autres

Si personne ne peut apprendre à la place de quiconque, les autres sont puissamment utiles à me faire grandir. Seul, chacun est condamné à répéter ses errements ou à abandonner. Avoir une solution ne suffit pas : encore faut-il qu'elle puisse résister aux exigences de la situation et répondre aux contre-propositions des autres. C'est de la divergence des points de vue que s'impose la nécessité d'explicitier, de justifier et d'argumenter. Expérience fondatrice d'une altérité qui m'aide à grandir.

Pour H. Wallon, « *La connaissance est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions* ». Le savoir « *se dégage de la confrontation des représentations individuelles que les enfants, chacun pour leur propre compte, viennent de tirer de l'objet. Il se situe exactement au point de convergence de ces représentations par leur retour sur l'objet ; il consiste dans le réajustement des perceptions sur l'objet de manière à donner à la représentation un même contenu que le mot viendra enfermer et fixer. C'est dans cette activité à double face, perception du côté de l'objet, et langage du côté du social, que se trouve le moment de la connaissance, celui où se décide le sort de la vérité ou de*



*l'erreur* ». Il parle de **processus d'objectivation** : dans la confrontation aux exigences internes des objets étudiés et aux autres à convaincre, tout ne peut pas également être soutenu, il faut bien « se rendre à la raison ». L'argumentation participe à la formation du jugement et de la rationalité.

Notons parmi les sous-objectifs du socle, à propos de la formation du citoyen :

- **Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres.**

*L'élève (...) exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. (Il) apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation*

- **Réflexion et discernement.** *L'élève (...) fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. (...) Il vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté (...)*

- **Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative.**

*L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui.*

### . Action / Pensée

Si les démarches incitent au faire, à l'action, elles n'exonèrent pas de la réflexion. Certains élèves sont dans des malentendus quant à ce qui importe, confondant moyens et visée : toujours prêts à faire, mais dans l'aveuglement de l'enjeu de l'activité, ils négligent le temps indispensable pour en « tirer leçon », moment propice à la re-présentation et à la prise de conscience. Cela vaut pour le savoir comme pour l'élaboration des règles de la vie en commun... Le retour sur les façons de procéder met à jour le travail usuellement clandestin, en permettant la mutualisation et l'examen critique : amener à faire collectivement, lentement, à voix haute et de façon explicite ce que chacun devra à terme pouvoir faire seul, rapidement et en silence, de façon automatisée... Passage de *l'interpsychique* à *l'intrapsychique*, dirait Vygotski. L'exercer, c'est permettre la régulation personnelle, l'autocontrôle. Ne pas se laisser déborder par l'émotion, savoir mettre à distance les événements pour les réfléchir et agir avec discernement : on aimerait que cela soit davantage partagé.

### . Autonomie / Socialisation

En préambule du domaine 3, on peut lire : « *L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. (...) elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le **sentiment d'appartenance à la société.*** »

Le sentiment d'appartenance me semble particulièrement important dans cette période où la désaffiliation sociale prend ses marques dans la désaffiliation scolaire qui la précède, ouvrant à toutes les errances... A cet égard, les modalités d'apprentissage ne sont pas toutes également pertinentes. Il s'agit d'élargir le **sentiment d'appartenance** des élèves au-delà de leur famille :

- au groupe de pairs : quand la classe est instituée en communauté solidaire d'apprenants ;

- à la société : quand par ses pratiques, l'école contribue à la formation du citoyen et s'empare de sujets d'actualité pour l'exercer (écologie, bioéthique, débats sur le sort des migrants...) ;

- à l'humanité : quand elle initie à des valeurs qui transcendent les particularismes, à des savoirs à portée universelle, quand elle permet de **vivre le savoir comme aventure humaine**, elle donne aux élèves le sentiment de s'inscrire dans une histoire qui transcende l'ici-et-maintenant scolaire et social.

Contribuant ainsi à inscrire chacun des élèves dans une citoyenneté gigogne, elle les institue d'abord et essentiellement comme humain parmi les humains...