



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Pariat, Marcel

Education, citoyenneté, développement

Zona Próxima, núm. 1, 2000, pp. 64-81

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300105>

- ▶ Comment citer
- ▶ Numéro complet
- ▶ Plus d'informations de cet article
- ▶ Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal
Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

Education, citoyenneté, développement

Marcel Pariat

proxim'zone

MARCEL PARIAT
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ PARIS, RENÉ DESCARTES.
PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.
CHERCHEUR DU LABORATOIRE EN ÉDUCATION
ET SOCIÉTÉS, ÉQUIPE DU CENTRE DE RECHERCHE
EN ÉDUCATION ET FORMATION, DE L'UNIVERSITÉ PARIS
XII VAL DE MARNE. PRÉSIDENT DU RÉSEAU EDUCATION
FORMATION DÉVELOPPEMENT (REDFOR'D).

FECHA DE RECEPCIÓN: AGOSTO DE 2000

ABSTRACT

Economic crisis generates social exclusion which is generally attributed to failure at school or to the inadequacy of educational provision. Studies are then carried out with regard to the economic impact of education which, in turn, centres educational debate more and more around the question of increased productivity. This paper puts forward proposals for the clarification of decision-making and intervention processes in education and their relation to the problem of development. Thus, the concepts of education, citizenship and development will be examined along with their functions, links among them and their relation to social reproduction.

In periods of unemployment, new forms of development are sought; the employment crisis is linked to the search for growth. Educating for knowledge and for life means that citizenship should be taught not just in books but through the experience of participation. Educational objectives in periods of growth and periods of crisis and the level of participation of individual citizens in current political and social arenas are looked into, and, finally, the question is raised as to whether we are witnessing the end or, on the contrary, a renaissance of citizenship and its values.

KEY WORDS: *Economic crisis, education, citizenship, development.*

Introduction

Notre propos consiste à mettre à jour les diverses facettes de ce que l'on nomme aujourd'hui «Développement», et à émettre des propositions susceptibles d'éclairer les processus de décision et d'intervention à caractère d'éducation et/ou de formation liés à la problématique du développement.

Compte tenu de l'apparition de la crise économique qui a souvent pour conséquence l'exclusion sociale, dont les causes sont fréquemment imputées à l'échec scolaire, ou du moins à l'inadéquation des formations, le recours à l'économie de l'éducation, qui étudie précisément l'impact économique du facteur éducation, est de plus en plus fréquent, inféodant ainsi l'éducation à la productivité.

Mais les rapports entre travail, éducation et formation montrent par exemple qu'il n'est pas d'éducation ni de formation sans développement, le développement devenant ainsi source d'éducation, de formation tant personnelle que collective.

Aussi s'avère-t-il indispensable de rappeler les fondements de ces deux types d'analyse, dans la mesure où probablement ce n'est plus seulement le progrès technique et son corollaire le travail, mais l'absence de travail qui contribue à la recherche de nouvelles formes de développement.

Dès lors, mettre l'éducation au seul service d'une productivité plus grande pose question, et paradoxalement, au temps de la crise de l'emploi, même si celle-ci tend à se résor-

ber, la quête du retour de la croissance développement n'aura probablement jamais été aussi forte. Après avoir prôné la recherche des "niches du développement", les promoteurs du développement ont construit leurs espoirs sur l'émergence probable de nouvelles activités et de nouveaux secteurs; et, face aux évolutions techniques, s'interroger sur les rapports que les hommes entretiennent avec leur histoire et leurs projets devient essentiel.

En effet, si l'homme ne commence à exister, selon Rousseau, en tant que citoyen que lorsqu'il est associé à d'autres hommes dans un esprit de liberté, d'égalité et de communion, parfois aussi d'intérêt, son éducation est indispensable et doit porter autant sur des savoirs que sur des savoir être; ces derniers feront l'objet de l'enseignement de la morale (instruction civique ou éducation civique selon les époques) qui permettra d'emmener le citoyen sur la voie de la connaissance de ses droits et de ses devoirs et de sa participation active et dirigeante dans la cité.

Il est possible que la notion de citoyenneté soit une notion qui ne s'apprenne pas seulement dans les livres. En effet, un individu possède un savoir que lui a dispensé l'école ou d'autres organismes, mais il n'en conçoit pas toujours l'intérêt ou le sens, dans l'action.

Notre propos visera ici à nous interroger en nous fondant sur deux axes fondamentaux de notre point de vue : d'une part celui de la dialectique formation développement, d'autre part

celui de la citoyenneté appréhendée comme espace de réconciliation possible entre formation et développement.

La dialectique formation développement

Dans les sociétés archaïques, une très grande place dans l'éducation est occupée par les groupes des adultes, dont la tâche est d'initier les adolescents à la vie d'homme. De même les fonctions des divers groupes reflètent le développement des sociétés et de leurs besoins.

L'éducation peut être appréhendée comme l'ensemble des mécanismes qui contribuent à la socialisation des individus, d'abord enfants, puis adultes; aussi, l'action éducative commence-t-elle là où ont lieu le développement et le perfectionnement de l'individu sous l'influence d'autrui; et l'éducation prise dans ce sens intéresse-t-elle de nombreuses institutions, et s'étend-elle sur la vie tout entière de l'individu.

Le développement quant à lui doit être appréhendé en référence à l'histoire du concept; en même temps que le mot apparaît, se met en place une croyance, celle de sa "*signification imaginaire sociale*" pour reprendre une expression de Castoriadis. Le développement en tant que phénomène, s'inscrit en fait dans une chaîne logique; en effet, l'amélioration qualitative et durable d'une économie et de son fonctionnement relève certes du processus de développement - il s'agit par exemple de l'analyse des

problèmes économiques du tiers-monde, considéré comme "sous-développé" par rapport aux pays industrialisés; l'expression "*pays en voie de développement*" désigne des pays -du tiers monde- qui partant d'un état de sous développement économique et social notoire ont cependant entamé le processus d'un certain développement.

Sur le plan sociologique, on se réfère à l'étude des rapports sociaux et du changement social liés aux transformations économiques, notamment dans les pays en voie de développement; un certain nombre de changements notables paraissent, pour partie, le fruit de "politiques de développement", pour partie, le résultat de l'évolution plus ou moins spontanée d'un "*échange inégal*", avec les retombées parfois nocives, que cette évolution implique. Les politiques de développement découlent des théories du sous-développement.

Mais, le développement, c'est aussi l'ensemble des différents stades par lesquels passe un être vivant pour atteindre sa maturité, pour croître, se développer. Les échelles de développement correspondent à un ensemble d'épreuves permettant d'apprécier le degré de l'évolution psychologique d'enfants ou d'adolescents; elles portent sur différents aspects du développement: psychomoteur, intellectuel, affectif, social,..., aspects ou secteurs du développement qui entraînent une catégorisation qui tend à figer les représentations de celui-ci.

La culture dominante du développement est constituée d'un ensemble

de représentations mentales en même temps solides et fragiles.

Economistes et sociologues du Tiers-monde sont à l'origine des nouvelles productions théoriques qui agissent sur les représentations courantes du développement.

Il a fallu la crise pour que le développement soit considéré comme un problème propre; la marche ininterrompue vers plus de production et plus de consommation semblait remise en cause.

Au coeur même d'une société "développée", qui est censée avoir réussi un développement harmonieux et articulé, des régions entières montrent l'exploitation, la pauvreté, la désertification.

Quelles sont les fonctions de l'éducation?

Si l'on admet la conception durkheimienne selon laquelle l'éducation est un moyen utilisé par la société pour renouveler sans cesse les conditions de sa propre existence, il faut se poser une série de questions : quelles sont ces conditions? Qui les détermine? Comment varient-elles d'un groupe à l'autre et de quelle manière l'éducation contribue-t-elle à les perpétuer?

Il faut noter en premier lieu que, depuis sa création l'école a toujours eu un certain nombre de fonctions à remplir, et cela indépendamment de l'époque et du régime sociopolitique. Mais, en même temps, tout au long de l'histoire on peut observer comment les institutions éducatives

naissent, se transforment, et se définissent sous l'influence de nouveaux besoins individuels et sociaux.

Aucune école dans le passé n'a été neutre ni désintéressée; elle fut toujours organisée et réorganisée par l'État, par l'Église, par les fondations, etc... qui voyaient en elle le moyen de réaliser certains objectifs et de satisfaire des besoins déterminés.

Aussi, depuis toujours, l'éducation est-elle considérée comme un outil qui permet d'harmoniser les besoins et les moyens dans la réalisation de diverses fins globales ou individuelles.

On observe cependant que, selon les époques, l'école s'est plus ou moins adaptée aux besoins de la société, de même que ses fonctions ont plus ou moins été clairement définies.

A partir de l'étude systématique des pratiques et courants pédagogiques auxquelles elles se réfèrent, il semble bien que les pratiques pédagogiques suivent l'évolution des grands courants de pensée.

Tout se passe donc comme si les choix pédagogiques participaient d'effets de modes, alors qu'ils sont en fait constitués de modalités d'adaptation, d'ajustements non-conscients, opérant par sédimentation de couches successives, reflets des idéaux empruntés aux modèles de pensée dominant l'histoire des idées, et générant ainsi des modes de faire pédagogiques en symbiose avec l'évolution des modes de vie et de pensée des différents groupes sociaux, voire politiques, influents dans le champ de la formation; ceux-ci

parvenant finalement à imposer leurs idéaux par le biais des pratiques pédagogiques auxquelles ils souscrivent, et dont ils assurent la diffusion et la promotion.

Cependant, de tels ajustements s'effectuent en réalité par phases successives, et accumulent un décalage dans le temps entre l'évolution des idées et celle des pratiques. Et même si l'innovation et l'expérimentation occupent une place importante en formation, les modèles de pensée dominants inféchissent les pratiques pédagogiques pour de longues années. En outre, on doit encore tenir compte non seulement des intérêts et des besoins de l'État, de ses institutions ou des divers groupes sociaux, mais également de ceux des individus et de leurs aspirations.

Quelles sont les fonctions du développement?

Aux stratégies technocratiques de développement économique, succède dans les années soixante-dix le développement humaniste. Au développement désormais stigmatisé comme "mal-développement", on opposera le développement solidaire, autocentré, endogène, communautaire, intégré, authentique, autonome et populaire, l'éco-développement, l'endo-développement, l'ethno-développement.

Certains pays veulent adopter une politique qui leur permettra de supprimer les traits essentiels du sous développement; le point de passage obligé est la libération nationale liée à une autonomie politique permettant

d'atteindre une indépendance réelle.

Cette stratégie de l'autonomie collective est l'expression d'une solidarité politique visant à une coopération plus étroite entre pays en voie de développement, en particulier au plan régional; elle suppose une politique structurelle planifiée qui envisage l'industrialisation et l'intégration de diverses industries, tournée vers une économie homogène et dynamique sans pour autant négliger les besoins essentiels.

La décentralisation, la régionalisation, et la localisation accentuent une internationalisation des problèmes posés par l'éducation et la formation dans les rapports qu'elles entretiennent avec le développement.

Une véritable recomposition est engagée dans les rapports au travail et à l'éducation ainsi qu'à la formation. La formation, outil stratégique de développement, ne peut être efficace sans un réel partenariat entre les différents acteurs locaux : élus, chefs d'entreprises, administrations locales, établissements d'enseignement, d'éducation, de formation et de qualification, associations à caractère social et/ou éducatif.

Qu'ils soient locaux ou nationaux, provinciaux ou continentaux, ces processus de développement doivent être analysés d'après une grille de lecture déterminée inspirée des grands courants d'interprétation du développement. Lorsque l'analyse se situe dans une perspective "évolutionniste", les traditions nationales sont un frein au progrès, mais les traditions locales aussi. Si l'on préfère une

conception "historique", la spécificité de chaque identité nationale est aussi importante que la spécificité des identités locales. Quand on choisit une orientation "structuraliste", la notion de reproduction des contradictions structurelles est aussi valable pour le développement national que local.

Le caractère polysémique de la notion de développement a amené parfois à se poser la question de son utilisation comme catégorie d'analyse.

L'utilisation de la notion de développement suppose un effort de précision. Un discours "développementaliste" peut aider à faire passer les coûts de la modernisation.

Pour ce qui est de l'analyse du développement, Alain Touraine (1978) affirme qu'une première distinction doit reconnaître la séparation de "l'axe synchronique", celui du fonctionnement, et "l'axe diachronique", celui du changement; en effet à partir de cette distinction il définit les modes de développement des sociétés industrielles, c'est-à-dire, leurs modes spécifiques d'industrialisation. Il distingue l'acteur de classe de l'acteur conduisant le développement appelé "élite" -groupe qui dirige un changement historique. Les différents modes d'industrialisation sont conduits par des élites différentes : la bourgeoisie, l'État, un parti révolutionnaire, une élite étrangère.

Il y aurait donc deux niveaux simultanés de l'analyse : le fonctionnement de la société dirigé par des acteurs de classe et son développe-

ment conduit par une élite.

L'analyse du développement doit dès lors passer par l'explicitation des "rapports entre la classe dirigeante et l'élite dirigeante", c'est-à-dire entre le fonctionnement et le changement - deux pôles dont la forme d'articulation serait la clé explicative fondamentale-.

Quels liens entre formation et développement?

La formation a certes une dimension reproductrice en tant qu'outil d'adaptation des organisations économiques aux mouvements extérieurs; mais n'a-t-elle pas aussi des effets qui débordent la simple mission d'accommoder les microsystèmes aux grands déterminismes sociaux?

La mobilisation des ressources humaines, le changement des mentalités, les processus de constitution d'acteur social, ne sont-ils pas aussi des effets possibles de la formation?

Former, dans la société, c'est d'une certaine façon normer. Ainsi, en enseignant, en transmettant, en «*tutorant*», en formant, ce qui est visé en fin de compte, c'est l'intégration au minimum professionnelle; et si celle-ci n'est pas atteinte, arrive, à terme, l'exclusion du monde du travail: le chômage, source d'exclusion, non seulement professionnelle, mais sociale.

La formation intervient alors comme un processus de régulation, et y entraîne inexorablement le formateur.

A l'heure du "management" des "ressources humaines", de la "gestion

prévisionnelle de la main d'œuvre", s'ouvre désormais l'ère d'une autre affirmation professionnelle en matière de formation, plus centrée sur l'accompagnement de la modernité, et des changements qu'elle implique au niveau technologique, mais aussi au niveau relationnel.

Aussi existe-t-il à côté de la liaison «*offre*» et «*demande*» de formation, une autre liaison; c'est celle qui entend établir une régulation de flux entre la formation et l'emploi, dont les représentations varient d'un acteur à l'autre, l'acte pédagogique visant alors à faciliter l'adaptation sociale et professionnelle des formés, voire leur employabilité.

Pour C. Dubar, la socialisation professionnelle consiste à construire une identité sociale et professionnelle par ce qu'il appelle "*une double transaction*": biographique et relationnelle. C'est-à-dire en se projetant dans l'avenir à partir de sa trajectoire passée, et en négociant avec l'institution, l'entreprise, la légitimité de ses prétentions. La socialisation devient "*processus unique, (...) mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel, et des entreprises (des institutions) dans l'élaboration de leur projet collectif*" (1992).

Les contextes de développement (croissance ou crise, industrialisation ou développement) conditionnent les pratiques de formation, ainsi que leur place dans un projet de société.

En période de développement par la croissance, la formation cherchera en effet à promouvoir, intégrer, quali-

fier, tandis qu'en temps de crise, on aura tendance à fonctionnaliser, adapter, libérer. Ainsi, la formation apparaît-elle comme un outil important du processus de développement, dans la mesure où elle assure la qualification de la ressource humaine; cependant, cet outil de développement est mis en cause quand la conjoncture change.

En effet, lorsque la crise s'installe et que certaines mutations industrielles deviennent nécessaires, deux dangers menacent le dispositif de formation : une difficulté à prendre en considération les nouvelles demandes non qualifiantes et une certaine inertie appuyée par des intérêts corporatifs à l'intérieur d'un fonctionnement centralisé et bureaucratique –affrontés à une nouvelle demande massive de publics en quête d'insertion sociale, les enseignants et les formateurs peuvent eux aussi avoir le sentiment de perdre leur identité professionnelle car on leur demande d'accompagner des masses d'individus, en difficultés sociales urgentes, là où ils se préparent à conduire tranquillement et méthodiquement des petites quantités vers une qualification professionnelle incontestable-. Et s'ils ont ainsi le sentiment de ne plus pouvoir faire passer leurs valeurs professionnelles de formation qualifiante comme support à leur pratique pédagogique, les animateurs et enseignants finissent eux aussi d'après Renaud Sainsaulieu et José Arocena (1984), par se démotiver au point de perdre leur volonté d'initiative et d'engagements innovateurs.

Les éducateurs, certains formateurs et travailleurs sociaux, ont tendance à souligner l'importance de cette masse marginalisée qui ne pourra jamais faire partie des "créateurs" ou des populations "insérées": faut-il les insérer dans une société qui n'est pas disposée à leur faire une place?

Pour ces acteurs locaux, la formation devrait permettre une "prise de conscience" du caractère oppressif de la société, et éviter de tomber dans l'assistance.

De grands travaux sociologiques des temps modernes nous informent qu'une sociologie de crise doit tout bonnement se comprendre comme une sociologie d'approfondissement de la connaissance des réalités sociales pour y découvrir les réserves de compétences, de solidarités et d'identités collectives que la vie des sociétés se charge de faire advenir avant même que l'on n'ait pu en prendre conscience.

Les sociétés industrielles ont longtemps cru dans leurs vertus organisationnelles pour situer dans le travail et les mobilisations sociales autour de la croissance leurs espoirs de construction identitaire, source de sens collectif et de complémentarité dans le corps social des producteurs.

Mais ce type de développement paraît s'épuiser, puisque les avantages culturels issus des efforts scolaires antérieurs sont plus largement répartis, tandis que les hauts niveaux de vie atteints réduisent les capacités de définition sociale par la consommation et que les gains de productivité des grandes organisations classiques

diminuent les identités fondées sur la projection dans les promotions à venir.

Le paradoxe est que dans le monde occidental contemporain, nouvel empire de la rationalité technique et de la consommation, les fruits de la croissance antérieure ont contribué à déstabiliser l'équilibre identitaire qui assurait l'intégration sociale. Une sorte de synthèse collective reposait en effet sur une subtile distribution de moyens matériels et de reconnaissance sociale entre deux scènes de régulations conjointes : celle de la réalisation professionnelle et matérielle dans le présent et celle de la reconnaissance individuelle et collective de l'avenir; d'une façon ou d'une autre, l'emploi donné à tous par la croissance, devait offrir par le travail accompli une réalisation sociale et culturelle, présente et à venir.

Penser un développement de crise revient donc à explorer les voies nouvelles d'affirmation identitaire de groupe, les processus de socialisation, les modalités de création institutionnelle sources d'autres formes de reconnaissance. Ce seront en effet dans ces pratiques sociales neuves que l'on verra naître les cohésions sociales suffisantes pour engager d'autres efforts de développement.

La citoyenneté espace de réconciliation entre formation et développement?

À un moment où il est largement fait référence à la citoyenneté, la compréhension de cette notion reste difficile tant elle inclut des aspects

différents de la vie politique, sociale et civique. Mais au-delà d'effets de mode, la réflexion autour de cette notion pose des questions fondamentales quant à la compréhension de notre société et de son évolution.

Qu'est-ce que la citoyenneté?

La citoyenneté résulte en quelque sorte d'une construction sociale dont les différents aspects ont évolué au cours des siècles. Dans l'antiquité, être citoyen s'exprimait par l'accès au droit civil comme à la décision politique. Retrouvée à la Renaissance avec le retour à l'idéal républicain, la doctrine de la citoyenneté ne sera véritablement élaborée sous sa forme moderne qu'au XVIII^e siècle et s'inscrira dans l'histoire avec les révolutions américaines et françaises. Ces révolutions développent alors une conception émancipatrice de la citoyenneté en rupture avec la notion de «sujet», qui était l'expression d'une citoyenneté de la soumission.

Dans la république moderne, les droits civils sont avant tout l'expression des «*droits de l'homme naturel et sacrés*» reconnus à tous, comme le proclame la déclaration française de 1789; ainsi, l'origine et la fin de toute souveraineté se trouve-t-elle dans le peuple par le suffrage universel. Il faudra cependant attendre 1944 en France pour que le suffrage universel soit instauré pour les hommes comme pour les femmes. L'essence de la citoyenneté est donc, avant tout, politique puisqu'elle s'exprime par la participation au pouvoir.

Mais réduire la citoyenneté à son

aspect politique serait oublier que la citoyenneté politique s'est toujours située en prolongement d'un lien social préalable; celui-ci se construit à travers la participation de l'individu à un échange social, relayé par la famille et le milieu de travail. La notion de citoyenneté sociale serait dès lors forgée, selon Thomas Humphrey Marshall¹ en trois temps: l'obtention, au XIII^e siècle, de droits civils renvoyant à la liberté individuelle (liberté d'expression, de croyance, égalité devant la justice, droit de propriété...); l'affirmation, durant le XIX^e siècle, de droits politiques, correspondant à la participation politique à l'exercice d'un pouvoir politique (droit d'écrire et d'être élu, de participer au gouvernement...), la reconnaissance, avec la mise en place de l'État providence au XX^e siècle, de droits sociaux, relatifs au bien être économique et social (droit à la santé, à la retraite, à la protection contre le chômage...).

La perspective sociologique de Joël Roman ouvre une troisième voie de réflexion en distinguant trois niveaux de citoyenneté:

■ le premier niveau serait celui des droits de l'homme, de l'ensemble des droits dont les individus sont titulaires (c'est la *protection de l'individu qui relève du juridique* et lui est offerte quelle que soit la communauté politique à laquelle il appartient; elle a une dimension transnationale et lui garantit

1 Sociologue anglais

à un minimum de droits pour exercer sa citoyenneté),

■ le second serait celui de l'appartenance à une communauté politique (les individus sont des citoyens dans la mesure où ils sont d'abord concitoyens d'une même nation, c'est-à-dire membres d'une communauté politique, inscrits dans un rapport latéral les uns avec les autres avant même d'être situés dans un rapport vertical à l'État; la citoyenneté se manifeste par l'exercice du droit de vote et de la solidarité),

■ le troisième serait celui de la participation, de la démocratie participative, et le niveau de la délibération; (à ce niveau, les appartenances sont vécues comme des engagements de nature diverse: vie associative, syndicale, démocratie active au sens où elle correspond à une capacité des individus de s'associer aux autres et d'être avec d'autres porteurs de propositions, de projets, d'un certain nombre de revendications; cela implique l'existence d'un dispositif de visibilité mutuelle des groupes sociaux les uns pour les autres ou un dispositif d'accès à un espace commun de visibilité, et la conscience d'appartenir à une communauté en même temps que l'expression de la volonté d'un engagement civique).

Historiquement, la citoyenneté s'est construite sur une logique d'inclusion, censée viser le plus grand nombre, mais aussi sur des processus et des situations, souvent non dites, favorisant des processus d'exclusion; ainsi le principe des nationalités a-t-il

permis de dépasser la monarchie, et la nation occupe-t-elle la place du monarque, c'est-à-dire le lieu de la souveraineté. En même temps, ce principe étude la question de la souveraineté populaire et de sa définition tandis qu'il rejette l'idée d'une république universelle. Plus concrètement, dès l'origine de la citoyenneté, certaines populations en ont été exclues (les populations colonisées, les pauvres, les femmes, les non instruits,...).

La citoyenneté s'est donc développée sur la base d'exclusions, qui lui sont en quelque sorte constitutives; et devant l'évolution de cette notion, aujourd'hui élargie à des domaines de la vie non seulement politique, mais également sociale et civique, la citoyenneté semble revêtir des applications différentes dans des conditions diverses.

Depuis les années Jules Ferry jusque dans les débuts des années 1970, l'école avait une mission citoyenne à long terme; elle était censée former les citoyens de demain pour répondre à la volonté initiale d'unification politique et sociale de la troisième république, ses résultats dans ce domaine, n'étaient visibles que plus tard d'ailleurs (Barrière et Martucelli, 1998).

A partir des débuts de la crise économique, puis sociale, la citoyenneté tend à devenir le remède implique, voire magique, à la crise de l'école; aussi l'école va-t-elle devoir porter le poids de la résolution des problèmes sociaux en même temps qu'elle devra affronter les siens

propres: dégradation de l'autorité enseignante, remise en question de l'école et des enseignants par les familles, dont le symptôme le plus avéré se nomme violence.

L'apprentissage de la citoyenneté suscite désormais des attentes, et si l'éducation civique a toujours été liée aux phénomènes sociaux ou politiques, elle est aujourd'hui plus que jamais placée sur le devant de la scène politique, voire nommée au cœur même des discours politiques, puis des textes officiels.

Au regard des nouveaux programmes d'éducation civique, Jacqueline Costa Lascoux et Alain Bergounioux n'affirment-ils pas qu'il est essentiel «*dans une société incertaine de ses valeurs, de vivifier la volonté de vivre ensemble et de ne pas craindre de réaffirmer ce qui fait le fondement de nos démocraties dans leur caractère universel*»⁶.

Quelles sont les fonctions de la citoyenneté?

Apprendre à un enfant à être un citoyen acteur dans le monde qui lui est proche ou familier (classe, école, quartier, ville), n'est pas chose aisée. Néanmoins, de plus en plus d'écoles, par l'intermédiaire des projets d'école, et de municipalités, placent la citoyenneté de l'enfant au centre de leur démarche éducative; la traduction en acte de ces projets se retrouve dans le développement des conseils d'enfants tant sur les plans scolaire que municipal. Les responsables politiques étatiques, organisent en France depuis

cinq ans une grande rencontre citoyenne pour les classes de CM2 volontaires dans le cadre de l'action «député junior».

La création des conseils municipaux d'enfants tend à répondre à cette question tout comme l'école. Nés pour la première fois en 1979 à Schiltigheim en Alsace, les conseils municipaux d'enfants n'ont cessé de croître partout en France.

En 1995, de nouveaux programmes sont établis pour l'école élémentaire par Monsieur Bayrou, alors ministre de l'éducation nationale; la notion de citoyenneté y est abordée au sein d'un chapitre intitulé «vivre ensemble»; il est précisé que l'enfant devient un acteur dans la communauté scolaire et qu'il doit y assumer des responsabilités à sa mesure: «*accueilli, intégré dans la société de la classe l'enfant grandit tout en apprenant à accepter et à respecter les règles de vie en société*».

Le grand défi que doivent relever les conseils d'enfants ne serait-il pas au bout du compte celui de l'éducation à la citoyenneté par la prise de conscience effective par les jeunes qu'ils ont des intérêts communs et qu'ils doivent avoir le désir d'agir pour ces intérêts? Ainsi ne conviendrait-il pas d'envisager la citoyenneté comme le fruit d'un apprentissage qui doit passer par la transmission des règles et des valeurs entre les générations?

La citoyenneté un atout en faveur de la formation et du développement?

La société postindustrielle s'organise progressivement autour d'une réappropriation de l'environnement et de la maîtrise du développement des nouvelles technologies. Et c'est au niveau de cette articulation que la fonction formation est interpellée; en effet, si en trente ans la formation est passée du "*travail social à l'éducation par l'économique*" (Laville, 1990), son rôle doit-il pour autant être limité à celui de vecteur de spécialisations étroitement professionnalisées?

Autrement dit, la formation doit-elle amener les individus à s'intéresser à eux-mêmes comme ressources humaines de l'entreprise, et à ce seul titre se perfectionner, devenir plus compétents, plus efficaces?

Si tel était le cas, elle serait alors un moyen privilégié de faire intérieuriser par les individus, les lois économiques, domaine que la formation résiste à prévoir, et qu'elle ne tient pas à assurer, toute pétrie qu'elle continue d'être, de philosophie humaniste.

Acteur peut-être involontaire d'une nouvelle forme de développement, au carrefour d'enjeux renouvelés, la formation est cependant sans cesse, du fait même de sa fonction, confrontée au changement.

Nous assistons en effet dans le monde, depuis une dizaine d'années, à une évolution plus importante en matière de qualification que dans les trente ou quarante dernières années. Cet état de fait conduit à s'interroger

pour l'avenir, sur la longévité des qualifications nouvellement définies, et met en relief l'interdépendance des problèmes d'emploi, de formation, et de développement.

Savoir être plus que savoir-faire, la qualification sociale d'un individu dépend de son caractère et de son histoire personnelle, de son éducation et se renforce par toute forme de participation à des activités collectives, politiques, culturelles ou de loisir; aussi, la formation apparaît-elle comme l'espace privilégié de l'accompagnement des cheminement individuels et collectifs, et favorise-t-elle des ajustements successifs, et des recompositions tant individuelles que collectives.

Le jeune, enfant ou adolescent, est souvent considéré comme non acteur sur le plan de l'engagement social ou politique, tout comme il est inactif sur le plan socio-économique, tout au moins dans les pays où le travail des enfants est interdit. Or, un individu adulte qui ne travaille pas, quelle qu'en soit le motif (chômage, cessation d'activité, choix personnel,...) conserve le droit d'être acteur dans son pays, sa ville, son quartier, sa vie. Certes, le statut juridique de l'enfant n'est pas celui de l'adulte, droits et devoirs diffèrent, mais en est-il toujours de même en fonction de l'âge atteint par le jeune? Du coup, comment un enfant, voire un jeune, peut-il apprendre les principes de ses droits et de ses devoirs de citoyen adulte, si avant d'en jouir pleinement il ne peut s'être entraîné au préalable à bien les utiliser? L'apprentissage de ces princi-

pes ne passe-t-il pas nécessairement par une pratique citoyenne?

De ce point de vue, l'effort de citoyenneté développé par les associations locales de jeunes ne permet-il pas de socialiser certains jeunes en difficulté?

Et ne peut-on considérer les associations locales de jeunes comme des lieux de socialisation au motif qu'elles permettent de forger une identité citoyenne, ou qu'elles pallient des carences institutionnelles?

Être jeune et citoyen dans la ville est a priori un acquis; pourtant, l'exercice de la citoyenneté par les jeunes n'est pas toujours évident.

Les jeunes, spontanés et souvent imprévisibles, revendiquent constamment un besoin d'expression; ils veulent qu'on les écoute.

Les enfants du centre de loisirs revendent leur identité par l'intermédiaire de leur conseil d'enfants; les collégiens veulent également être auteurs des décisions municipales les concernant grâce au conseil municipal jeunes; enfin, les jeunes, notamment ceux en difficultés, affichent des propos plus nuancés que leurs cadets, tout en reconnaissant qu'une association dans leur quartier permet de resserrer des liens sociaux.

En effet, les jeunes d'un quartier se reconnaissent dans un projet de société lorsqu'il s'y investissent.

Au niveau d'une association, les témoignages de jeunes en difficulté semblent légitimer l'association de quartier au détriment des institutions; le tissu associatif, fort de sa proximité locale, constitue en fait une réponse à certaines difficultés; et l'association

apparaît comme un nouvel apport pour la démocratie, car elle facilite le contact direct avec la population.

L'association est ou est devenue un vecteur incontournable dans le paysage de nos villes urbaines; et si les associations ont connu des transformations leur développement n'est légitime que dans un régime politique qui admet la liberté d'association et l'émergence des corps intermédiaires.

Plus généralement, beaucoup d'associations à caractère éducatif développent leur action dans l'espace social que constitue le «temps libre». D'inspirations idéologiques diverses, elles cherchent depuis deux siècles à prolonger hors des frontières institutionnelles l'influence structurante de l'école, de la famille, de l'église ou de l'entreprise, dans un but de cohésion sociale. Ces associations sont aujourd'hui reconnues; en témoigne la déclaration de la Ministre de la Jeunesse et des sports qui souhaitait en novembre 1999 que soit davantage reconnu le travail des nombreuses associations qui, en particulier dans les quartiers difficiles, concourent, de fait, à la «formation des citoyens», ainsi que la présence solennelle du Premier Ministre aux Assises nationales de la vie associative.

Paradoxalement, leur reconnaissance par les pouvoirs publics les met en crise grave: d'une part, leurs milliards de chiffre d'affaires et leur million d'emplois deviennent une proie pour le ministère des finances, et les caisses de recouvrement des cotisations sociales tandis que le ministère de l'emploi et de la solidarité y voit depuis quinze ans des

gisements d'emplois nouveaux. D'autre part, les innombrables services qu'elles rendent sont devenus, au fil des années de paupérisation, des dispositifs à caractère administratif voulu par la puissance publique. De méritoire parce que difficile, l'action devient ingrate. Elle est désormais prescrite, mais le don de soi ne se décrète pas. Ces associations vivent une crise de sens liée à ce renversement de situation: les initiatives sociales portées par les citoyens qui sollicitent l'implication de la puissance publique se transforment en initiatives publiques qui sollicitent l'implication des citoyens.

Progressivement, l'acte éducatif devient un produit tangible que l'on peu mesurer à l'aune d'instruments du marché: chiffre d'affaires, résultat économique, volume d'emplois, prix de revient..., et l'objectif initial qui consiste à favoriser la recherche d'une articulation entre le fonctionnement et le changement est dès lors remis en question.

En conclusion:

Pour comprendre les évolutions actuelles, deux thèses semblent finalement s'affronter; la première - optimiste- tendrait à considérer que l'individu est à la recherche d'espaces sociaux restreints dans lesquels sa participation à l'activité collective retrouverait un sens et une intentionnalité; la citoyenneté pourrait dès lors être l'objet d'une appropriation active de la part des acteurs sociaux; la seconde -pessimiste- tendrait à analyser dans ces engagements restreints

qui s'expriment dans l'école, l'entreprise, le quartier par exemple, la fin d'une certaine figure du politique, garante des valeurs universelles et seule capable de limiter l'exacerbation des intérêts égoïstes.

Fin ou renouveau de la citoyenneté?

Ces affrontements se situent essentiellement au plan économique, dans un contexte communément qualifié de « *mondialisation* », et c'est sûrement pour cela qu'il convient désormais d'apporter une autre formation aux jeunes en visant à leur montrer l'enracinement culturel non plus seulement national mais international, et les évolutions communes telles par exemple que le développement de sociétés multiculturelles; le journal « Le Monde » du 2 décembre 1999 ne titrait-il pas à propos du sommet de Seattle: « Des citoyens, pas des consommateurs »... Une foule d'ouvriers, étudiants et militants divers venus du bout du monde ont manifesté contre une mondialisation qui ignore ses conséquences sociales: « Nous avons fait la preuve de notre solidarité et de notre unité; nous avons besoin du commerce international, mais celui-ci doit être juste. »

En effet, la crise générale a souvent eu pour effet de faire disparaître les valeurs collectives de solidarité, d'entraide, donnant ainsi une nouvelle vigueur aux corporatismes privés du soutien actif de l'État providence, et favorisant par voie de conséquence la montée du racisme, l'étranger étant

alors désigné comme le facteur d'insécurité de la société?

Aussi, n'est-il pas inutile alors, de s'interroger sur le rôle des dispositifs d'intégration sociale que sont l'État, la Ville, l'École, les Organismes de formation, afin de mettre à jour les modalités d'un esprit civique propice à la renégociation de grands idéaux collectifs nationaux et internationaux.

Et n'est-il pas essentiel de considérer que la formation se trouve de nouveau chargée d'une mission de premier ordre, celle d'accompagner le développement d'un processus de resocialisation au sein duquel la citoyenneté occupe une position centrale.

Enfin, prenons garde, à terme, à ne pas transférer nos pratiques éducatives citoyennes et associatives sans analyse préalable des contextes socio-historiques, culturels, et politiques, au risque de nous conformer une fois de plus aux modèles de développement dominants des pays industrialisés; la voie est étroite, mais elle mérite réflexion! ■

Bibliographie

AROCENA J.

Le développement par l'initiative locale -le cas français, l'Harmattan, «Logiques sociales », 1986

BALME R., GARRAUD P.,

HOFFMANN-MARTINOT V., RITAIN E.

Le territoire pour politique : variations européennes, l'Harmattan, 1995

BARRIÉRE A., MARTUCELLI D.

La citoyenneté à l'école, vers la définition d'une problématique sociologique, *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1998, XXXIX-4, p. 652

CASTORIADIS C.

L'institution imaginaire de la société, Seuil, 1973

COSTA LASCOUX ET ALAIN BERGOUNIOUX

Le mode de l'éducation former des citoyens, mars 1996, les trois couleurs du tableau noir, p. 32

COURLET C., SOUIAGE B.

Industrie, territoires et politiques publiques, l'Harmattan, 1994

Collectif, *Intégrer population et développement*, l'Harmattan, 1994

DUBAR C.

Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1992, XXXIII-4, CNRS, pp. 505-529

LAVILLE J. L.

Revue Education et Humanisme, octobre-décembre 1990 Madec a., Citoyenneté et politiques sociales, éd. Flammarion, 1995

PONCELET M.

Une utopie post-tiermoniste, la dimension culturelle du développement, l'Harmattan, 1995

SAINSAULIEU R. ET JOSÉ AROCENA

L'A.F.P.A. Acteur du développement local, en

innovation et formation à l'A.F.P.A., rapport de recherche auprès du Ministère de la Formation Professionnelle, mai 1984

SCHNAPPER D. ET BACHELIER C.
Qu'est-ce que la citoyenneté?, Gallimard, Folio,
2000

TOURAINÉ, A.
La voix et le regard, Le seuil, 1978