

Après- demain

Organe
de la Fondation
Seligmann

N° 5 (NF) — 1^{er} trimestre - Février 2008 — Le n° 9 €
(NF : Nouvelle Formule)

LA FORMATION DU CITOYEN

FRANCINE BEST

Naître citoyen ...et le devenir

ALAIN BERGOUNIOUX

L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique

HENRI LECLERC

Vanité et dangers des "devoirs de l'homme"

ROLAND KESSOUS

La loi et le citoyen de demain

MONDANE COLCOMBET

Démocratie publique, démocratie privée :
la famille, berceau de la citoyenneté

LOUIS WEBER

Sous le salaire, le salarié : du "mouvement syndical"
à l'exigence citoyenne

PATRICK BAUDOUIN

Les ONG, écoles de citoyenneté

FRANÇOIS COLCOMBET

Les associations et l'apprentissage
des règles du jeu citoyen

FRANÇOIS CHOBEAUX

Formation des jeunes et citoyenneté :
et pourtant, elles marchent

FRANÇOISE LORCERIE

Immigration et formation du citoyen :
les enjeux recomposés

GUY LOCHARD

De l'information-marchandise à la formation citoyenne

ETIENNE BALIBAR

Obéir ? Désobéir ? L'enfant, l'école
et le nouveau métier de citoyen

EXEMPLE À SUIVRE :

Les actions de la Fondation Seligmann

LIVRES

La parole de l'enfant, chemin vers la citoyenneté

Directrice : Françoise Seligmann

Rédaction, administration : BP 458-07 - 75327 Paris Cedex 07

Non vendu dans les kiosques

ISSN 0003-7176

N° CPAP 0509 K 84969

Renseignements en dernière page

Prochain numéro :

**FRANCE 2008,
TERRE**

INHOSPITALIÈRE

Auteurs et idées-clefs de ce numéro

Numéro réalisé sous la direction de Francine Best

Page 3

Naître citoyen... et le devenir

par **Francine Best**, agrégée de philosophie, est inspectrice générale honoraire de l'Éducation nationale, directrice honoraire de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) Présidente d'Honneur des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active).

La citoyenneté est une question d'éducation, une tâche de formation: sans transmission de savoirs et de valeurs, sans appropriation personnelle par les sujets humains des valeurs liées à la citoyenneté, celle-ci n'est pas envisageable et c'est le moment de rappeler toute la force de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Page 6

L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique

par **Alain Bergounioux**, Historien, Inspecteur Général de l'Éducation nationale, est Secrétaire national aux Etudes du Parti socialiste. Auteur d'ouvrages sur l'histoire du socialisme et du syndicalisme.

Droits de l'Homme, valeurs républicaines, développement durable, demande-t-on trop à l'école ? Et en fait-on assez, alors que l'Éducation civique, juridique et sociale y tient trop souvent lieu de variable d'ajustement ? Dans et hors l'école, un vrai parcours civique s'impose, en phase avec le vécu d'élèves en mal de citoyenneté.

Page 12

Vanité et dangers des "Devoirs de l'Homme"

par **Henri Leclerc**, Avocat au barreau de Paris, ancien membre du Conseil de l'Ordre, ancien Président de la Ligue des Droits de l'Homme, est un des plus grands pénalistes français, spécialiste du droit de la presse ; il s'est distingué par ses combats contre la peine de mort et pour une humanisation des conditions de vie en prison.

Depuis 1789, les partisans d'une proclamation des "devoirs de l'homme" parallèlement à celle des "droits" n'ont jamais abandonné leur combat. Or, les sociétés démocratiques reposent sur l'existence de droits égaux de citoyens libres. Chacun y a des devoirs qui répondent à ses droits universels. Sans qu'il soit nécessaire de les préciser.

Page 15

La loi et le citoyen de demain

par **Roland Kessous**, Avocat général honoraire près la Cour de cassation, Président de la commission justice police et membre du comité central de la Ligue des droits de l'Homme, Vice-président du Service social d'aide aux émigrants (SSAÉ), ancien Conseiller juridique du ministre de l'Intérieur, Gaston Defferre.

Comment permettre à la citoyenneté - entendue comme attribut d'une cohésion sociale et recherche d'une vie collective où citoyens, étrangers et groupes sociaux s'enrichissent de leur diversité - de s'approfondir dans le respect des principes démocratiques, et d'abord l'égalité ? Quels doivent être la place et le rôle de la loi ?

Page 20

Démocratie publique, démocratie privée : la famille, berceau de la citoyenneté

par **Mondane Colcombet**, magistrate, Présidente de Chambre honoraire à la Cour d'Appel de Paris, membre du Conseil national pour l'accès aux origines personnelles ainsi que du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale.

Ni modèle indépassable, ni ennemi irréductible, la famille n'est, en démocratie, ni une structure ennemie de la société à laquelle celle-ci devrait s'opposer, ni une référence totalitaire à laquelle tout devrait être subordonné. Famille et société, loin de s'opposer, doivent se compléter, se concerter, s'aider mutuellement.

Page 24

Sous le salaire, le salarié : du "mouvement syndical" à l'exigence citoyenne

par **Louis Weber**, ancien Président de l'Institut de recherches de la FSU (Fédération syndicale unitaire), membre du Conseil scientifique d'ATTAC (Association pour la taxation des transactions pour l'aide aux citoyens).

Au-delà du mouvement syndical conçu comme un acteur collectif, les syndicats voient reconnu leur rôle de promoteurs de la citoyenneté dans l'entreprise, par l'accès de chaque individu à l'information et à l'expression sur le lieu de travail. Quant au «dialogue social» et à l'«entreprise citoyenne», ils ne sont pas exempts d'ambiguïtés.

Page 26

Les ONG, écoles de citoyenneté

par **Patrick Baudouin**, Diplômé de l'Institut d'études politiques de Paris, avocat au Barreau de Paris, membre du Comité central de la LDH, ancien Secrétaire général et actuel Président d'Honneur de la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH), coordonnateur

de son groupe d'activités judiciaires (GAJ).

Le discrédit de la politique, la crise du syndicalisme, ne sont pas étrangers au spectaculaire développement des organisations non gouvernementales. Disposant de la nécessaire indépendance vis-à-vis des pouvoirs en place, les ONG contribuent pour la plupart à la formation du citoyen. Même s'il faut se garder de les idéaliser à l'excès.

Page 28

Les associations et l'apprentissage des règles du jeu citoyen

par **François Colcombet**, magistrat, co-fondateur et ancien Président du Syndicat de la Magistrature, ancien Directeur de l'éducation surveillée au Ministère de la justice, ancien député et conseiller général de l'Allier, est Maire de Dompierre sur Besbre (Allier). Il préside la C6R (Convention pour la 6ème République).

Par la discussion, le respect de la majorité sans écrasement de la minorité, elles sont souvent d'excellentes écoles d'action collective, des lieux d'apprentissage de la vie dans la cité, de la politique, de la citoyenneté, et finalement d'exercice de la vie démocratique: les associations n'ont pourtant pas toujours eu la vie facile en France.

Page 31

Formation des jeunes et citoyenneté : et pourtant, elles marchent...

par **François Choceaux**, sociologue, travailleur social, responsable des secteurs Social et Jeunesse des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active). Animateur du réseau national "Jeunes en errance".

Les techniques pédagogiques permettant l'éducation à la citoyenneté sont connues et mises en œuvre, notamment par le croisement des principes de l'Éducation nouvelle avec les valeurs de l'Éducation populaire. Est-ce à dire que tout va bien ? Que signifie être jeune citoyen, sans moyens de se loger ou coupable du délit de faciès ?

Page 34

Immigration et formation du citoyen : les enjeux recomposés

par **Françoise Lorcerie**, universitaire (Aix-Marseille), spécialiste des Politiques éducatives et des politiques d'intégration des immigrés, chargée de recherches au CNRS et chercheur à l'Institut de recherche et d'études sur le monde arabe et les Musulmans (IREMAM), Maison méditerranéenne des Sciences de l'Homme, à Aix-en-Provence.

Aux divisions sociales s'ajoute à présent la division des statuts, que révèle et accentue l'immigration. Des enjeux de solidarité se posent en des termes nouveaux, allant bien au-delà d'un "respect des cultures." L'école façonne l'identité, la nation crée la race, et non l'inverse. Qu'est-ce que l'autre ? Qui est l'étranger aujourd'hui ?

Page 38

De l'information-marchandise à l'information citoyenne

par **Guy Lochard**, cinéaste, enseignant et chercheur au CREDAM (Centre de recherches et d'études sur l'éducation à l'actualité et aux médias) de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Notre comportement semble toujours plus déterminé par l'omniprésence d'institutions médiatiques qui semblent décider de notre existence aux yeux des autres et dont il importe de comprendre les codes, afin de s'engager dans la réflexion sur la place qu'elles peuvent occuper dans la formation ou la déformation citoyennes.

Page 41

Obéir ? Désobéir ? L'enfant, l'école et le nouveau "métier" de citoyen

par **Etienne Balibar**, Normalien, agrégé de philosophie, Professeur émérite (philosophie morale et politique) à l'Université de Paris X-Nanterre, professeur à l'Université de Californie (Irvine).

Entre des frontières invisibles qui durent et d'autres qui s'effacent, l'école à faire à des enfants réels. Vers quelle citoyenneté peut conduire aujourd'hui une éducation "nationale" ? Pour qui, dans quel monde, quelle société ? Comment l'école, sans perdre sa vocation, peut-elle oser favoriser la nécessaire "désobéissance civique" ?

Page 47

Les actions de la Fondation

Page 50

Exemple à suivre

La parole de l'enfant, chemin vers la citoyenneté

par **Catherine Boulanger**, Directrice d'école ; **Pascal Déruelle**, Directeur d'école ; **Catherine Joubaud**, Psychologue scolaire ; membres de l'association culture 2+.

Page 55

Livres

Les voleurs de rêves

Francine BEST

NAÎTRE CITOYEN ...ET LE DEVENIR

“**O**n naît citoyen mais l’on **DEVIENT** citoyen lucide et éclairé”. Dans cette formule qui ouvrait la renaissance de l’éducation civique à l’école élémentaire durant les années 1985-87, c’est la notion de DEVENIR qui nous importe. La qualité de citoyen n’est ni un état statique, ni une essence intangible. La citoyenneté est plutôt un processus, un mouvement qui engage l’existence de l’être humain, lequel vit nécessairement en société.

De ce fait la citoyenneté est entièrement une question d’éducation, une tâche de formation : sans transmission de savoirs et de valeurs d’une génération à l’autre, sans appropriation personnelle par les sujets humains de ces savoirs, de ces valeurs liés à la citoyenneté, cette dernière n’est même pas envisageable.

“UN TRÉSOR EST CACHÉ DEDANS”

S’agit-il de formation ou d’éducation ? Ces deux termes se recouvrent dans la terminologie “**éducation tout au long de la vie**” qu’a proposé en 1996 le rapport de Jacques Delors à l’UNESCO intitulé *L’éducation : un trésor est caché dedans*. Alors que le terme de “formation” renvoyait, il y a peu de temps, à la formation des adultes, notamment à leur formation professionnelle, celui d’éducation concernait essentiellement les

enfants et les adolescents. Ce clivage est à dépasser, surtout lorsqu’il s’agit du citoyen et de la citoyenne : c’est **tout au long de la vie** que l’on s’éduque soi-même et/ou que l’on est éduqué et formé à la conscience et aux pratiques de citoyenneté. Il y a bel et bien un continuum dans l’éducation et la formation du citoyen. C’est dès l’enfance que la socialisation est scandée par une civilité, une connaissance des règles qui permettent la vie en société formant l’assise de la citoyenneté.

Cependant tout processus éducatif est orienté par une fin, un objectif. Dans la problématique qui nous importe, s’il s’agit de former **un citoyen**, encore devons-nous le définir au moins provisoirement. Est-il seulement membre d’une cité, si cette dernière désigne un ensemble organisé d’êtres humains ? Est-il un habitant d’un Etat libre, obéissant aux lois de cet Etat ? Est-il défini par le seul droit de suffrage ? Il est tout cela mais bien plus encore : il est sujet de droit, c’est à dire capable - y compris par représentants interposés - de dire le droit, de faire les lois ; il est titulaire des droits que lui garantit l’Etat et respecte les obligations qui en découlent ; il respecte les droits des autres êtres humains, de tous les autres, quels que soient leur sexe, leur origine ethnique, leurs opinions, leurs croyances.

OUVRAGES PUBLIES PAR LES AUTEURS DE CE NUMERO

Francine Best : “L’échec scolaire” (PUF/*Que sais-je ?*)

Alain Bergounioux : avec Gérard Grunberg, “L’ambition et le remords : Les socialistes français et le pouvoir (1905-2005)”

Louis Weber : “OMC, AGCS - Vers une privatisation de la société ?” et est co-auteur de “1905-2005, la laïcité un siècle après”.

François Chobeaux : “Les nomades du vide” (Paris, La Découverte/Poche)

Guy Lochard : “L’information télévisée, mutations professionnelles et enjeux citoyens” (Vuibert).

Etienne Balibar : dernier ouvrage paru : “Europe, Constitution, Frontière” (Ed. du Passant).

DU CITOYEN DE DROIT AU CITOYEN DE FAIT

Trop souvent, on confond la partie avec le tout et on met en exergue, pour définir le citoyen, le seul droit de vote. Certes ce dernier est important puisqu'il dénote la participation du citoyen à la vie politique et qu'il situe la citoyenneté dans le champ du politique. Mais ce droit de suffrage, surtout si l'on considère qu'il engendre un acte lucide et éclairé, ne peut pas apparaître soudainement, sans éducation préalable, à l'âge de la majorité civique, à 18 ans ! Le citoyen, c'est l'homme, la femme qui se savent détenteurs de tous les droits de l'Homme et du Citoyen, titulaires des droits de l'Homme tels qu'ils sont définis dans La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Dans ce cadre, les enfants, les jeunes, eux aussi titulaires des droits prescrits par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, sont des citoyens en devenir. Comme nous l'avons affirmé en introduction, la citoyenneté est un devenir, souvent presque indéfinissable mais qui est éclairé par la référence au Droit, plus précisément aux droits fondamentaux, aux Droits de l'Homme.

UN TEXTE FONDATEUR, UNE LECTURE IRRIGANTE

Le processus d'éducation ou de formation qui, pas à pas, encadre, avive, renforce le devenir citoyen, appelle, plus encore qu'une citoyenneté aboutie (l'est-elle jamais ?), des repères, des références qui puissent être conceptualisés, explicités, compris par tous. Or ces références, on peut certes les trouver dans de nombreux textes philosophiques ou littéraires mais elles sont synthétisées, légitimées dans et par la **Déclaration Universelle des Droits de l'Homme** (1948) dont on ne dira jamais assez combien sa lecture peut irriguer, éclairer toute formation du citoyen, toute éducation à la citoyenneté.

Au reste, la définition de l'éducation à la

citoyenneté qu'offre l'introduction aux programmes du collège en éducation civique (décembre 1995) nous semble valoir pour toute formation du citoyen :

“L'éducation civique est une formation de l'Homme et du citoyen. Elle répond à trois finalités principales :

- l'éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois, par la compréhension des règles de la vie sociale et politique ;

- l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives ;

- l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.

Ces trois finalités préparent et permettent la participation des élèves à la vie de la cité. Ainsi l'éducation civique repose à la fois sur des savoirs et des pratiques, qui sont eux-mêmes objets de réflexion. L'éducation civique forme le citoyen dans la République française, au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde international complexe...”

AU-DELÀ DE L'ÉDUCATION CIVIQUE, L'ÉCOLE DE CITOYENNETÉ

Savoirs et pratiques sont mis en interaction : ainsi, dès la classe de sixième, l'élection des délégués de classe, la signification des organes de “gouvernance” du collège comme le conseil d'administration, sont-ils objet de réflexions, de débats organisés en classe. La vie scolaire devient plus démocratique en elle-même et lieu d'apprentissage de la démocratie, si les adultes, enseignants, chefs d'établissement prennent au sérieux - c'est le cas la plupart du temps - et **ensemble** les trois finalités de l'éducation civique mentionnées ci-dessus. De plus en plus on parle d'éducation à la citoyenneté plutôt que d'éducation civique, pour bien marquer l'élargissement de la préoccupation de former des citoyens et des citoyennes à

la vie globale de tout établissement scolaire.

Autre élargissement : depuis l'année 2000, les lycéens bénéficient d'une **éducation civique, juridique et sociale**, dite ECJS, qui constitue à la fois une véritable introduction aux principes généraux du droit et une éducation à l'exercice des droits civiques et à la responsabilité qu'a tout citoyen dans une démocratie.

DE LA CITOYENNETÉ CIVILE À LA CITOYENNETÉ SOCIALE

Pour la première fois dans l'histoire du système scolaire, nous avons donc une véritable continuité dans la programmation de l'éducation à la citoyenneté. Là encore, le corpus des Droits de l'Homme peut nous aider à distinguer plusieurs phases dans cette formation :

l'apprentissage du **"vivre ensemble"**, avec des règles de vie qui ont trait à la civilité, à la solidarité, s'effectue à l'école maternelle et à l'école élémentaire ; il correspond à une "citoyenneté civile" que l'on peut référer aux notions de respect de l'autre, de dignité personnelle de chaque être humain, valeurs fondamentales et universelles sous-tendant les droits de l'Homme, mais cette capacité à vivre ensemble, contrairement à ce que l'on entend dire parfois, ne peut pas remplacer une citoyenneté politique même si cette phase de sociabilité, de civilité, est indispensable à son éclosion. Au collège vient se développer une **citoyenneté sociale** faite de vie associative, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, de solidarité organisée entre élèves, de participation à la détermination des règles de la vie scolaire, parfois de projets de coopération internationale. Tous les droits dits "sociaux et culturels" déclinés dans les articles 18, 19, 20, 25, 26, 27 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, peuvent ou doivent être mis en œuvre ; grâce aux connaissances et aux références dispensées en cours d'éducation civique, les collégiens et les collégiennes se savent détenteurs et responsables de droits universelle-

ment reconnus. Les lycéens et lycéennes aussi, mais n'oublions pas que bon nombre d'entre elles et eux sont majeurs, qu'ils sont titulaires de droits civiques et peuvent briguer des responsabilités politiques tout en poursuivant l'activité syndicale ou la vie associative - appelées ici citoyenneté sociale - qu'ils ont librement choisies.

L'ÉCOLE, D'ABORD ET ENCORE

C'est à partir de cette citoyenneté sociale que la **citoyenneté politique** prend tout son sens et peut ne plus être rejetée comme étant trop abstraite par les jeunes de dix-huit ans. Mais c'est pourtant le caractère politique qui donne de façon rétroactive, toute leur valeur et leur nécessité à la citoyenneté sociale et au "vivre ensemble", ou citoyenneté civile.

La continuité de l'**éducation scolaire** à la citoyenneté est extrêmement importante dans le processus de formation du citoyen ; en effet, **l'école** a pour mission essentielle de faire accéder à une pensée rationnelle, à des concepts étayant la réflexion et la lucidité, bref à l'universalité qui étaye à la fois les droits de l'Homme et la citoyenneté. La capacité de réflexion, de jugement, d'esprit critique ne peuvent exister sans les connaissances et les concepts que forge l'Ecole.

Cela ne veut pas dire que la formation du citoyen s'arrête au baccalauréat, ni que l'école est seule en cette aventure de la raison politique ! Associations d'éducation populaire, syndicats, conseils municipaux d'enfants, conseils généraux de jeunes, organisations internationales non gouvernementales ou intergouvernementales (telles l'UNESCO ou l'UNICEF) prennent le relais de l'Ecole ou l'accompagnent dans sa tâche de formation du citoyen. Il n'en reste pas moins vrai qu'elle est indispensable à une formation du citoyen prônant le pouvoir de penser, de décider et d'agir librement.

Francine BEST

Alain BERGOUNIOUX

L'ÉCOLE ET LES NOUVEAUX DÉFIS DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

Il y a un paradoxe de la situation de l'éducation civique dans le débat éducatif. L'opinion est plus ou moins persuadée que peu de choses se font, dans l'Education nationale, pour l'éducation à la citoyenneté. Les faits de violence et les incivilités retiennent l'attention de manière privilégiée et occultent le travail fait dans les classes et dans les établissements à tous les niveaux de l'enseignement scolaire. Surtout, les attentes sociales sont multiples. On demande à l'éducation civique d'assurer l'apprentissage des règles de vie en société, de comprendre les valeurs de la République et de connaître les institutions, d'aider à la défense des Droits de l'Homme, d'éduquer au développement durable, à la santé, à la sécurité routière, de favoriser l'engagement des élèves dans de multiples projets et activités...

Bref, l'éducation civique est dépendante, beaucoup plus que les disciplines d'enseignement proprement dites, de l'état de notre société et parfois du débat politique. Il est donc difficile d'avoir une vue d'ensemble équilibrée. Pour comprendre les problèmes actuels et envisager les perspectives d'avenir, il est tout d'abord utile de porter un regard rétrospectif sur l'établissement de l'éducation civique telle que nous la connaissons et de dresser ensuite un état des lieux.

FORGER L'IDENTITE RÉPUBLICAINE

La III^{ème} République avait institué une **“instruction morale et civique”** dès les années 1880. L'objectif était clairement de forger une identité nationale et républicaine. Cet enseignement avait un horaire spécifique, mais était en fait présent dans toutes les disciplines. Il faut rappeler qu'il concernait essentiellement l'école primaire. Les **“humanités”** étaient considérées comme en tenant lieu dans les lycées. En revanche, il figurait dans les programmes des Ecoles Primaires Supérieures et des cours complémentaires où se mêlaient éducation à la morale, instruction civique proprement dite, initiation au droit et à l'économie.

Les gouvernements de la Libération ont établi une **“instruction civique et morale”** cette fois dans tout le premier cycle de l'enseignement, en la centrant sur trois grandes thématiques, la morale, les institutions et la vie politique, le travail de l'homme, en insistant sur une pédagogie active à partir de faits concrets; en 1948, une heure mensuelle d'initiation à la démographie, au droit, à l'économie, avait même été prévue dans le second cycle du secondaire. Faute de volonté et de responsabilités clairement attribuées, cet enseignement s'est peu à peu dilué dans le secondaire. À l'école pri-

maire, il a été intégré dans les disciplines d'éveil tout en gardant un horaire. Au collège, avec la réforme Haby, avec les programmes de 1977 et 1978, l'instruction civique disparaît en tant que telle, prise, en principe, en charge par les disciplines, pour assurer principalement une initiation à la vie économique et sociale.

LA LAÏCITÉ INTERROGÉE

Un tournant s'est opéré dans les années 1980. Une nouvelle interrogation sur l'identité nationale et les valeurs de la République, notamment sur la nature et le rôle de la laïcité, explique la décision de rétablir un enseignement d' "éducation civique", à l'école primaire et au collège, avec un horaire spécifique. Les programmes du collège de 1985 ont été révisés dix années plus tard pour dépasser un cadre institutionnel trop exclusif. En 1998, il a été institué pour les lycées une "Education civique, juridique et sociale" préconisant la pédagogie du débat argumenté. Dans les mêmes années, pour l'essentiel, un mouvement s'est affirmé pour organiser la vie scolaire en définissant les droits des élèves. Une loi de juillet 1975 avait déjà préconisé que les établissements aident les élèves à accéder à l'autonomie personnelle. L'essentiel des textes, lois et décrets destinés à donner aux élèves le droit de participer à la vie de l'établissement, date cependant des années 1980 et 1990. Ils ont correspondu aux nombreuses manifestations lycéennes qui ont exprimé, entre autres choses, un désir de reconnaissance et une volonté d'expression. La loi d'orientation de 1989 prévoyait explicitement la liberté d'association pour les lycéens. Désormais, tout un ensemble d'instances de représentation pour les élèves, notamment les conseils de la vie lycéenne, existe dans les établissements.

UN ENSEMBLE COMPLEXE, UN MANQUE DE COHERENCE

L'éducation civique dans les collèges et les lycées apparaît donc comme un ensemble complexe, mêlant éducation formelle et informelle sans qu'une cohérence ne s'impose vraiment. En effet, les décisions concernant l'éducation civique, tant concernant les programmes que la vie scolaire, ont été élaborées et prises à des moments différents. Il faut donc commencer par mener des analyses séparées.

Au collège, les programmes actuels ont été bâtis au début des années 1990. À raison d'une heure hebdomadaire par niveau, ils essaient de présenter un enseignement progressif. En classe de sixième sont étudiés les droits et les devoirs de la personne, en mettant notamment en évidence la vie au collège, la conquête du droit à l'éducation, et sont présentés les premiers éléments de la citoyenneté, concrétisés par la responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine. En classe de cinquième et de quatrième, le programme est structuré par des valeurs et des concepts, l'égalité, la solidarité, la sécurité, la liberté, la justice, le droit. En classe de troisième sont traités plus au fond les questions de la citoyenneté et la démocratie, l'organisation des pouvoirs, les principes et les réalités de la vie politique, le rôle des médias, les conditions de la défense et de la paix.

Trois aspects caractérisent ces programmes : la volonté de s'adresser à la personne de l'élève comme au futur citoyen pour que l'enseignement ne demeure pas abstrait ; la connaissance nécessaire des textes fondateurs, principalement les Déclarations des Droits de l'Homme, avec des références précises; un choix pédagogique qui privilégie l'étude de cas pour permettre le passage du particulier au général. Une épreuve spécifique au brevet comporte la rédaction d'un court texte argumenté à partir de documents.

PLUS FACILE À DIRE...

Ces programmes ont été finalement bien accueillis par les enseignants après un temps de discussions. Les élèves y trouvent de l'intérêt. Des problèmes existent néanmoins. L'hétérogénéité entre les classes est une donnée qui explique que les parents ont une opinion contrastée sur l'efficacité de cet enseignement. Les horaires dévolus à l'éducation civique sont parfois utilisés au bénéfice de programmes d'histoire et géographie. Sur les programmes eux-mêmes, la progression voulue de la 6^{ème} à la 3^{ème} est difficilement mise en œuvre. La réflexion pluridisciplinaire souhaitable est quasiment absente. L'épreuve inscrite au brevet est trop difficile. Il y a évidemment des insuffisances et des manques dans la lettre des programmes, pour ce qui concerne par exemple la laïcité, les problèmes de l'immigration ou même la définition et le rôle du politique aujourd'hui, la place des nouvelles technologies de l'information.

Au lycée, les programmes d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ont été rédigés de 1998 à 2000. En classe de seconde, les élèves sont amenés à réfléchir aux formes de la citoyenneté sociale ; en première, l'accent est mis sur la représentation et la participation politique, la citoyenneté politique, les principes et le devoir de défense ; en terminale, il s'agit d'étudier la citoyenneté à l'épreuve des défis du monde contemporain. La pédagogie choisie est celle du débat argumenté, à raison en principe de deux heures par quinzaine. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes disciplines ; dans la pratique, il s'agit majoritairement des professeurs d'histoire et de géographie.

**L'ECJS,
VARIABLE D'AJUSTEMENT**

Les évaluations faites montrent des difficultés. Les débats argumentés demandent une préparation longue et une phase d'exploitation qui rendent difficile d'en mener, en moyenne, plus de deux ou trois dans l'année. L'ECJS, qui plus est, apparaît parfois comme une variable d'ajustement dans de nombreux établissements. L'interdisciplinarité ne fonctionne pas. Présente en classes de seconde et de première, l'ECJS a tendance à se diluer en terminale. Le choix de ne pas l'évaluer amène inévitablement une minoration. Il faut enfin souligner que la place de l'éducation civique est plus restreinte dans les lycées professionnels que dans les lycées généraux et, surtout, qu'elle est absente dans les séries technologiques en classe terminale, ce qui est incompréhensible.

L'essentiel de l'éducation civique est donc assuré dans les classes mais il faut prendre en compte également les initiatives de toute nature qui, dans et hors de l'établissement, peuvent concourir à une éducation à la citoyenneté. Un partenariat s'est d'ailleurs développé avec les autres administrations (la justice, la police et la gendarmerie, l'armée particulièrement) les collectivités locales, les fédérations de parents, les associations d'éducation populaire. Le travail, toutefois, est variable selon les établissements et n'est généralement pas régulier. Le constat s'impose, de toute manière, d'un trop grand cloisonnement entre la vie scolaire et les enseignements, et, plus encore, avec les activités hors le temps scolaire.

UNE ÉDUCATION À LA RESPONSABILITÉ

Malgré les difficultés constatées, il ne faut pas sous-estimer la rénovation qu'a connu durant les dix dernières années l'enseignement de l'éducation civique. Il évite la seule présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. À partir de connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur l'expression des élèves, au collège déjà et surtout au lycée. C'est dans cette perspective que l'étude de cas au collège et le débat argumenté au lycée constituent la démarche privilégiée à ces deux niveaux de formation.

Pour avancer sur le sujet, il faut avant tout prendre la mesure des questions de fond que pose l'éducation civique aujourd'hui. Il y a aujourd'hui un accord pour penser que celle-ci doit transmettre, à la fois, des valeurs, des savoirs, des comportements. C'est dire, d'abord, qu'elle ne peut pas concerner que les professeurs d'histoire et géographie, même si un enseignement propre est nécessaire, elle doit être le fait de tous les membres de la "communauté éducative" et être conçu comme un projet pour chaque établissement. C'est ainsi souligner que l'école étant partie intégrante de la société, elle reflète évidemment l'état de cette société, avec ses valeurs et ses contradictions.

CAP À L'ESSENTIEL

Pour que les élèves prennent en considération l'enseignement qui leur est donné, il importe que son contenu ne leur apparaisse pas trop en décalage avec leur expérience sociale, personnelle ou indirecte, avec les différents médias. L'éducation civique ne doit donc pas éluder les réalités concrètes. Un équilibre difficile doit donc être établi entre l'apprentissage des règles com-

munes actuelles qui permettent de vivre ensemble et celui de la réflexion critique, éventuellement sur ces mêmes règles, qui forme le citoyen dans une démocratie. La finalité est de faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires à la vie d'une société démocratique.

Des attentes contradictoires existent vis-à-vis de l'éducation civique, chez les parents comme chez les adolescents. Il faut les entendre et travailler à les dépasser pour concilier le respect de la diversité avec l'éducation à la démocratie, fondée sur un enseignement des droits de l'homme et du citoyen. C'est pour cela qu'il faut bien recentrer l'éducation civique sur l'essentiel, la vie dans une démocratie, où des règles sont nécessaires pour assurer la vie en commun (et protéger les plus faibles) où la violence doit être refusée pour régler les conflits inévitables de la vie collective, où la légitimité de la critique doit aller de pair avec l'obéissance aux lois, où doit être expliqué le lien nécessaire entre les droits et les devoirs de tous. L'apprentissage des nouvelles technologies, l'éducation au développement durable, l'acquisition des principes de la sécurité routière, l'analyse des médias etc., aussi utiles soient-ils, ne prennent leur sens que si l'on ne perd pas de vue cette finalité de l'éducation civique.

Des obstacles à la mise en œuvre de l'éducation civique ainsi définie existent. Ils sont de différente nature. Les uns tiennent aux carences existantes dans la formation des enseignants qui disent souvent être mal préparés et quelque peu démunis pour mener un travail sur des notions de droit et des concepts de philosophie politique ou encore pour organiser des débats sur des sujets dits "sensibles". Le risque est alors de reculer face aux exigences de cet enseignement en vidant de sens l'apprentissage à la citoyenneté au profit d'exercices pratiques qui se contentent de diversifier quelque peu les méthodes d'enseignement.

AU RISQUE DU DÉCALAGE ET DU MALENTENDU

Les autres obstacles, les plus importants, sans aucun doute, touchent à la culture scolaire elle-même, confrontée aux évolutions de la vie quotidienne des jeunes et à leurs aspirations, une culture concurrencée par les nouveaux modes d'expression médiatiques, décalée de certaines cultures familiales. Ces obstacles parfois se cumulent. Si bien que pour nombre de collégiens et même de lycéens, la citoyenneté est une référence extérieure à leur vie quotidienne. L'idée que la citoyenneté permet à chacun de s'inscrire dans un destin commun est difficile à percevoir quand la relation à l'histoire est perturbée. La tentation est alors de "naturaliser" les appartenances nationales, ethniques ou religieuses. Il peut y avoir une tendance à confondre l'affirmation des identités avec la citoyenneté. Il y a en même temps un grand intérêt parmi les élèves pour les grands thèmes de société, pour les questions juridiques et éthiques, pour les interrogations sur le rôle des hommes et des femmes, pour la relation au religieux, pour la protection de l'environnement, etc.

VERS UN "PARCOURS CIVIQUE"

C'est pour cela même que l'apprentissage de la citoyenneté démocratique est un enjeu important. Mais la présence "physique" à l'école ne peut pas suffire pour que les élèves apprennent à devenir citoyens, et à agir en citoyen. La question du sens doit être posée et commander les pédagogies pour cet enseignement. En partant des représentations et des attitudes des élèves, il faut s'assurer effectivement d'une compréhension et d'une appropriation des valeurs et des savoirs et tâcher de favoriser l'incarnation de celles-ci dans des

pratiques quotidiennes. Cela doit permettre de réduire la distance qui sépare les jeunes des institutions, des adultes, et qui finit par engendrer des clivages et parfois des conflits dans les relations mêmes des élèves entre eux.

A partir de toutes ces remarques, plusieurs perspectives peuvent se dessiner pour améliorer la situation de l'éducation civique au collège et au lycée. Les efforts multiples faits dans les classes et les établissements et les réussites actuelles demandent qu'une meilleure cohérence puisse être établie entre les dispositifs qui se sont ajoutés au fil des années sans qu'une vision d'ensemble ait été clairement formulée. La définition du "**socle commun des connaissances et des compétences**" est un pas tout à fait important en ce sens. Il faut l'étendre au lycée pour aider à définir un véritable "parcours civique".

RÉNOVER LES PROGRAMMES, REPENSER LA PRATIQUE

Les premières tâches concernent d'abord le fond. Une rénovation des programmes doit être menée. La décision a été prise pour le collège. Elle devrait l'être pour le lycée. Les inspirations initiales qui ont présidé à l'élaboration des programmes demeurent justes. L'exigence intellectuelle et éthique qui les marque doit être maintenue pour que l'éducation civique soit avant tout un apprentissage de valeurs, de savoirs, de pratiques. Pour cela, il faut accepter en toute lucidité de travailler sur les malentendus, les tensions, les contradictions pour ouvrir des moments de liberté à la réflexion collective.

L'éducation civique peut emprunter aux autres disciplines, particulièrement à l'histoire et à la géographie, pour mener un travail d'élucidation et d'identification, d'analyse critique et comparative.

Au collège, une progression plus proche de l'élève, moins institutionnelle, partant de la personne, doit être menée. Un certain nombre de notions, particulièrement la laïcité, doivent être précisées. Il faut mieux tenir compte du territoire et de son élargissement vers le monde, mieux faire sentir les articulations entre les différentes "échelles" de citoyenneté. Il faut, plus encore qu'hier, travailler sur les idées reçues, les stéréotypes, les représentations, pour débattre et aboutir à des solutions. L'examen du brevet doit être revu pour mieux évaluer les compétences mises en œuvre. Au lycée, un travail de simplification doit être mené dans les programmes de l'ECJS pour recentrer les approches sur le rôle et les problèmes de la citoyenneté et de la représentation politique, pour hiérarchiser les notions, opérer les "repérages" interdisciplinaires. La méthode du débat argumenté doit demeurer l'élément clé des pratiques pédagogiques, mais son approche doit être mieux structurée et sa finalité mieux précisée. La question d'une évaluation demeure posée.

L'ÉCOLE : LE LIEN ET LE LIEU PAR EXCELLENCE

Une seconde série de tâches a une portée plus administrative, mais elles n'en sont pas moins importantes. Elles portent d'abord sur la formation. La refonte en cours du cahier des charges des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) offre l'occasion de concevoir des modules spécifiques permettant de prendre en compte les différentes dimensions de l'éducation civique, tout particulièrement une initiation du droit. Dans chaque concours de recrutement des personnels de l'Education nationale, enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'éducation, une épreuve

effective devrait être définie pour que chaque candidat puisse réfléchir à la dimension civique de ses fonctions. Il faut ensuite assurer un meilleur pilotage de l'enseignement de l'éducation civique à tous les niveaux, national, académique, local, afin de prendre la mesure des réalités et d'évaluer les besoins, de donner les impulsions, de proposer des actions de formation, de coordonner les partenariats. Dans les établissements, différents outils existent déjà, les "conseils pédagogiques" et, évidemment, les projets d'établissement. Certaines Académies ont déjà mis en place des "pôles civiques" auprès du recteur pour coordonner les différentes dimensions de l'éducation civique.

Dans les établissements scolaires, beaucoup de choses se font pour l'éducation civique. L'essentiel maintenant est de forger une plus grande cohérence. L'école ne peut certes pas remédier seule aux déficiences de la société, mais elle est désormais le seul lieu où, pendant plusieurs années, les jeunes Français peuvent acquérir une culture commune. Elle ne doit donc pas faire l'économie d'une explicitation de la manière dont elle s'y prend pour remplir la mission qui lui est confiée, de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté. Cela suppose que soient affrontées les tensions que crée cette ambition éducative. **"La tâche primordiale d'un professeur capable, écrivait Max Weber dans *Le savant et le Politique*, est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu ; en effet, il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne."**

Alain BERGOUNIOUX

Henri LECLERC

VANITÉ ET DANGERS DES “DEVOIRS DE L’HOMME”

Lors de l’été fécond de 1789, à peine la décision de mettre en tête de la Constitution une Déclaration des droits de l’Homme et du Citoyen a-t-elle été prise par l’Assemblée nationale, qu’Armand-Gaston Camus, député de Paris propose, le 4 août, un amendement tendant à rédiger une “*Déclaration des droits et des devoirs de l’Homme et du Citoyen*”. Beaucoup objectent que les devoirs découlent des droits et qu’il n’est nul besoin de les énumérer.

“CÉDER AU COURANT OU NAGER CONTRE LUI”

L’abbé Grégoire, pourtant favorable à l’idée d’une Déclaration, et qui mérite pour bien d’autres raisons notre admiration, se rallie à cette proposition. “*En général, l’homme est plus porté à user de ses droits qu’à remplir ses devoirs. Dans le premier cas il suffit de céder au courant, et dans le second il faut péniblement nager contre. L’homme n’est vertueux qu’avec effort...*” La majorité du clergé, une bonne partie de la noblesse et tous les opposants au principe même d’une Déclaration qui venaient de perdre leur combat pour faire obstruction au projet, se rallient avec enthousiasme. Lubersac, évêque de Chartres, dit que s’il a bien compris que la religion n’a pas à être incluse dans les lois politiques “*elle ne doit pas y être étrangère*” et il ajoute que “*L’expression flatteuse de droits doit être adroitement ména-*

gée ; on devrait la faire accompagner de celle de devoirs qui lui servirait de correctif”. La séance est tumultueuse car chacun sent qu’il y a là un choix crucial. On est obligé de voter par assis-levé et appel nominal. La proposition est repoussée par 570 voix contre 533. On fera donc une “*Déclaration des droits de l’Homme et du Citoyen*”.¹ Il ne reste plus, en séance de nuit, qu’à abolir les privilèges.

LES DROITS PAR PRINCIPE. LES DEVOIRS PAR CONTRAT

Le préambule de la Déclaration rappelle son objectif. Ce sont des droits qu’elle proclame mais elle doit, “*constamment être présente à tous les membres du corps social leur rappeler sans cesse leurs droits et leurs devoirs*”. Voilà que tout est dit : c’est l’énoncé des droits qui, à lui seul, permet à chacun de connaître ses devoirs. Et le texte précise à plusieurs reprises les contours de ces corrélations. L’article 4 stipule ainsi que “*l’exercice des droits naturels de chaque homme n’a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits*” en précisant que “*ces bornes ne peuvent être déterminées que par la loi*”. L’article 5 est plus explicite encore : “*tout ce qui n’est pas défendu par la loi ne peut être empêché*”. Ainsi la loi comprend toute la mesure des devoirs.

Plusieurs fois les constituants précisent leur pensée. L'article 7 qui impose la légalité de la procédure pénale stipule que *"Ceux qui sollicitent, exécutent ou font exécuter des ordres arbitraires doivent être punis; mais tout citoyen appelé ou saisi en vertu de la loi doit obéir à l'instant"* Et l'article 10 qui proclame la liberté d'opinions même religieuses, interdit à leur manifestation de troubler l'ordre public. Quant à l'article 11, il prévoit explicitement que la loi pourra déterminer des abus de ce droit si "précieux" qu'est la liberté d'expression. Pour les rédacteurs de la Déclaration, les droits qu'ils énoncent sont affaire de principe, ils découlent de la nature de l'homme, et c'est pourquoi ils sont imprescriptibles ; les devoirs eux sont les conséquences du contrat social qui détermine les bornes de la liberté, par la loi, expression de la volonté générale.

TRAVAIL, FAMILLE, PATRIE, SAUCE FRUCTIDOR

La Déclaration de l'an I, également limitée aux droits de l'homme et du citoyen ajoute, outre la première esquisse des droits sociaux, *"le plus indispensable des devoirs"* qui est simultanément *"le plus sacré des droits"*, celui de l'insurrection contre le gouvernement qui violerait les droits du peuple. Il faudra attendre les thermidoriens pour qu'apparaisse en tête de la Constitution du 5 Fructidor an III, une *"Déclaration des droits et des devoirs"* qui oublie d'affirmer que les droits sont naturels et révèle à sa seule lecture l'absurdité de son entreprise tant elle patauge lamentablement quand il s'agit d'énumérer et de définir des devoirs.

Elle n'énonce que des banalités ou des insanités : ne pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qu'il nous fasse (vieille règle d'or d'origine religieuse qui se

trouvait déjà énoncée comme limite à la liberté par la Déclaration de 1793) ; obéir aux lois et ne pas leur désobéir même par ruse (ce qui est contenu dans la définition même de la liberté) ; être *"bon fils, bon père, bon frère, bon ami, bon époux"*, ce qui est d'une platitude moralisante bien faible ; servir la Patrie. Mais le plus important n'est-il pas pour ces réactionnaires d'affirmer curieusement à l'article 8 du chapitre des devoirs que *"c'est sur le maintien des propriétés que reposent la culture des terres, toutes les productions, tout moyen de travail et tout l'ordre social"* ? Travail, Famille, Patrie... et propriété : voilà ce qui arrive quand on veut définir des devoirs de l'Homme !

COMMUNAUTÉ... OU COMMUNAUTARISME ?

Les rédacteurs de la Déclaration universelle de 1948 qui consacrent une évolution du concept de droit de l'homme en reconnaissant des droits économiques sociaux et culturels, se sont bien gardés d'énoncer des devoirs. Simplement, de façon très générale, l'article 28 dit que *"l'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule, le libre et plein développement de sa personne est possible"*. Quelle communauté ? Il y a là une ambiguïté. S'agit-il de la communauté des hommes à laquelle renvoie l'universalisme proclamé de la Déclaration, de la communauté nationale à laquelle selon l'article 15 chacun a droit ou d'une allusion, évoquée par certains, à un communautarisme identitaire, culturel ou religieux imposant des devoirs spécifiques aux membres du groupe auquel appartiendraient les individus ? Il est évident qu'il y aurait alors là une contradiction avec le principe même de l'universalité des droits.

UN HOMME DE DEVOIR(S)

Depuis ce fameux jour du 4 août, les partisans d'une proclamation des devoirs de l'homme parallèlement à celle des droits de l'homme n'ont jamais abandonné leur combat. Comme un leitmotiv, revient l'antienne **“Vous nous parlez toujours des droits mais vous oubliez les devoirs”**. Et l'assistance d'approuver en hochant la tête. Il faut sans cesse recommencer l'explication. Nicolas Sarkozy, pour citer l'exemple le plus récent et le plus emblématique, n'a cessé dans ses discours de campagne d'enfoncer le clou. Et de rappeler inlassablement que *“les droits ne vont pas sans devoirs”*. Et la loi sur l'immigration du 26 novembre 2003 qu'il a fait voter prévoit que **“nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie... une parfaite connaissance... des droits et devoirs conférés par la nationalité française”**. Bien plus, on peut craindre que le débat ne soit rouvert dans le cadre de la modification projetée, imprécise mais inquiétante, du Préambule de la Constitution de 1946 et des textes qui lui sont associés, notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen³.

L'IMPOSSIBLE RÉPONSE

Revenons au fond. Nul n'a jamais prétendu que le citoyen n'avait pas de devoirs. Il s'agit là d'une question essentielle dont nous savons à quel point elle a préoccupé de tout temps les philosophes essayant de déterminer quels sont les rapports entre le devoir et la liberté. Mais s'il est une chose certaine, c'est qu'il est complètement stupide de vouloir proclamer des devoirs déterminés. Quels devoirs faudrait-il énoncer ? Des devoirs religieux ? Ils seraient en contradiction avec la liberté religieuse, qui comprend celle de ne pas avoir ou de changer de religion. Des devoirs moraux ? Mais l'ordre moral n'est pas l'ordre public et si Kant s'interrogeait sur les fondements rationnels de l'exi-

gence morale du devoir le situe sur le plan de la recherche d'un bien universel, il n'est guère possible d'énoncer les devoirs autrement que par l'exigence du respect des droits également universels que possèdent tous les hommes individuellement et collectivement. Quant à la nécessité d'obéir à la loi, évidente, elle fait partie de la définition même de la liberté puisque c'est la loi qui, précisant ses limites, en fixe l'espace.

AU FONDEMENT DE NOS DÉMOCRATIES

Alors on en revient aux vieux principes : il n'est pas besoin d'énoncer de devoirs puisqu'ils sont contenus dans la Déclaration des droits. Le premier devoir consiste à respecter les droits d'autrui. Le deuxième consiste à user de ses droits de citoyen (qui dépassent singulièrement le droit de vote) en combattant pour la défense des libertés individuelles mais aussi des droits économiques, sociaux et culturels. Ce sont les sociétés totalitaires qui reposent d'abord sur l'obéissance à des impératifs non négociables qui, en fait, ne sont pas des devoirs auxquels chacun devrait subordonner librement ses actes. Les sociétés démocratiques reposent sur l'existence de droits égaux de citoyens libres qui constituent le peuple d'où émane la souveraineté. Chacun y a des devoirs qui, sans qu'il soit nécessaire de les préciser autrement, répondent à ses droits universels.

Henri LECLERC

1 Voir “Madeleine Rebérioux, Antoine de Baecque et Dominique Godineau : Ils ont pensé les droits de l'homme Edité par la Ligue des droits de l'homme et Etudes et Documentation internationale, Paris 1989.

2. Cette constitution instaure un suffrage censitaire particulièrement étroit ; *“Il faut écarter ceux qui n'ont rien car en général l'indigence suppose la fainéantise et la paresse”* dit Daunou, qui fut avec Boissy d'Anglas son rédacteur. In Les Constitutions de la France depuis 1789. (Garnier Flammarion).

3. Lettre de cadrage du Président de la République au Premier ministre du 12 novembre 2007 à la suite du rapport du Comité de modernisation et de rééquilibrage des institutions présidé par Edouard Balladur.

Roland KESSOUS

LA LOI ET LE CITOYEN DE DEMAIN

Dans son premier rapport au Premier ministre, en 1991, le Haut conseil à l'intégration définissait celle-ci comme : **“un processus spécifique par lequel il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales, en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité”**. Et il ajoutait : **“quelle que soit son origine, chacun a la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant”**.

On trouve dans cette analyse la question centrale de la citoyenneté. Dans une société en proie au doute, traversée par des courants divers, toujours au bord de la rupture, la citoyenneté est au cœur de la démocratie. Cette notion est susceptible de plusieurs acceptions. Sur un plan strictement formel, elle se rattache à la nationalité. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, pour ne prendre que cette référence, s'applique aux ressortissants français, mais les droits nouveaux qu'elle proclame autour des notions de liberté et d'égalité ont une portée universelle et nul ne peut soutenir que les Français en sont les seuls bénéficiaires. D'ailleurs beaucoup d'entre eux ne disposent pas de tous les droits que confère la nationalité. Par exemple, les mineurs, les incapables majeurs et certains condamnés. De surcroît, n'oublions pas que jusqu'en 1946 les femmes ne disposaient pas du droit de vote et ne pouvaient être élues.

IMMIGRATION, INTÉGRATION ET BONNE CONSCIENCE

La citoyenneté doit être entendue dans un sens très large. Elle englobe alors tous ceux qui vivent, travaillent et participent à la vie de la cité. Aussi doit-on y inclure les étrangers. Les membres de l'Union européenne ont déjà un statut particulier. Ils disposent du droit de vote dans les élections municipales et ne sont pas soumis aux règles restrictives du droit commun des étrangers. Il existe une forme de citoyenneté européenne liée à un ensemble économique large appelé à devenir un ensemble politique.

Si l'on cherche aujourd'hui à définir les termes nouveaux de la cohésion sociale, il paraît évident que la notion de citoyenneté doit s'appliquer à toutes les personnes qui vivent sur le territoire national, en s'attachant à définir leurs droits et obligations. Mais il faut aller plus loin. Chacune de ces personnes est porteuse d'une histoire particulière qui puise ses racines dans ses origines, ce qui pose en termes nouveaux et souvent conflictuels la présence de communautés ethniques et religieuses au sein de la République. Aussi, toute réflexion sur la citoyenneté doit-elle prendre en compte les droits des étrangers et des groupes auxquels ils se rattachent. Il est révélateur de constater que la dernière loi sur les étrangers lie les notions de maîtrise de l'immigration et d'intégration, comme si le gouvernement, au moment même où il restreint les droits des étrangers, voulait se donner bonne conscience en affirmant qu'il est favorable à l'intégration. L'intitulé du portefeuille de M. Hortefeux va pour-

tant à l'encontre de cette pseudo-intention puisqu'il y est fait référence à l'identité nationale, dans le droit fil de l'idéologie de l'extrême-droite, pour qui ce concept est le pôle principal de l'appartenance à la communauté nationale.

La citoyenneté entendue comme attribut d'une cohésion sociale et recherche d'une vie collective où citoyens, étrangers et groupes sociaux se côtoient et s'enrichissent de leur diversité, sera au centre de la présente réflexion. Comment lui donner corps et notamment comment lui permettre de se développer et de s'approfondir dans le respect des grands principes de notre démocratie, notamment de la notion d'égalité ? Dans cette démarche, quels doivent être la place et le rôle de la loi ?

LE BAVARDAGE DE LA LOI

Dans un article paru dans la revue *Projet*,¹ nous écrivions : **“car la loi ne possède plus de statut. Censée donner aux rapports sociaux équilibre, pérennité, égalité et vérité, justice, elle n'est aujourd'hui qu'un instrument informe, impossible à cerner tant ses contours sont vagues. Quant à son contenu, il est à l'image de son périmètre, flou, incertain, contradictoire.”** Ce constat est toujours valable. Bien plus, ces défauts se sont amplifiés. Le Conseil d'État, en 1991, avait dénoncé avec force l'insécurité juridique résultant de la prolifération des lois. Dans une formule concise, il écrivait : **“quand le droit bavarde, le citoyen lui prête une oreille distraite”**. Il a repris ces analyses dans son rapport de 2006, en démontrant que ce phénomène, sans être propre à la France, tient à la complexité de la vie moderne et à une intrication croissante dans la vie internationale. Il est symptomatique de constater que le volume des lois a décuplé en quinze ans et que chaque année, 10% des articles des codes sont, en moyenne, créés, modifiés ou abrogés !

La loi, disposition générale et abstraite, votée par le Parlement issu des élections, devrait exprimer la volonté majoritaire du corps social. C'est ce que Rousseau nous a enseigné : elle ne peut exprimer que la

volonté générale puisqu'elle émane de la majorité des citoyens. A cet aphorisme s'ajoute l'idée que **“nul n'est censé ignorer la loi”**. A partir de ces postulats a pu se développer l'idée selon laquelle la vie démocratique est principalement fondée sur la loi, sur son respect, et que tous ceux qui la violent enfreignent la volonté de la majorité des citoyens. Il n'est nul besoin de grande démonstration pour affirmer que cette représentation formelle de la démocratie ne correspond pas aux réalités.

LA DICTATURE DU FAIT DIVERS

En se référant à l'actualité récente, on peut constater la conception particulière et réductrice que nos dirigeants se font de la loi. En matière pénale, les faits divers nourrissent leur réflexion. Pour lutter contre la récidive, on instaure les peines “plancher” qui limitent le pouvoir d'appréciation du juge. Des chiens mordent et tuent des enfants, on fera une loi même si le dressage d'animaux ne peut être garanti par un texte. Lorsque l'auteur d'une infraction est mentalement irresponsable, on avance l'idée d'une loi pour le faire comparaître. Au prétexte de lutter contre la pédophilie, on veut instaurer une peine après la peine. *Last but not least*, on crée un juge délégué aux victimes qui aura pour mission principale de prendre en compte leurs droits, alors que la justice, traditionnellement, dans le cadre du procès équitable, spécialise des magistrats dans des domaines d'activité sans jamais leur demander de favoriser les droits d'une partie au détriment d'une autre.

Légiférer à partir de faits divers afin de satisfaire l'opinion publique, constitue une dérive dangereuse pour la vie démocratique. C'est laisser penser que la loi est la seule réponse à la disposition des pouvoirs publics. C'est nier son rôle politique, ou plus exactement affirmer que ce rôle consiste à satisfaire les pulsions immédiates du corps social. Cette dérive conduit inéluctablement au populisme, à la dictature de l'événement, à la priorité accordée à l'image et à l'émotion au détriment de la raison. Si la loi n'est qu'une réponse politicienne, sans réflexion sérieuse sur les

causes de la matière traitée, on ne peut que s'interroger sur sa pertinence et sa capacité à développer la citoyenneté.

L'ÉTAT EN JACHÈRE, LA RÉPUBLIQUE EN FRICHE

Pour tenter de répondre à cette question, on se réfèrera aux incidents de l'automne 2005 qui ont constitué le point d'orgue de la crise de la citoyenneté. Ils ont profondément troublé la conscience nationale en faisant apparaître au grand jour qu'une fraction non négligeable de la jeunesse, vivant le plus souvent dans les banlieues des grandes villes, n'adhérait pas aux principes fondateurs de la République. Au cœur de cette contestation se trouvait la règle première de la démocratie, l'égalité devant la loi, considérée comme un mythe, voire comme une mystification. De nombreux jeunes, Français et étrangers, exclus de l'espace public, sans espoir dans l'avenir, se sont attaqués, dans un comportement nihiliste, aux représentations de l'État. Les policiers, les pompiers, les chauffeurs des transports publics ont été pris à partie, souvent avec une extrême violence. De nombreux bâtiments publics, écoles, gymnases, commissariats, ont été leurs cibles.

Il s'est ainsi révélé, ce que les spécialistes avaient déjà diagnostiqué, que la République était incapable d'intégrer une partie importante de la société française. Plus grave, il est apparu que l'État-nation unitaire était menacé par des particularismes ethniques et religieux. Le communautarisme, facteur de désintégration, s'est développé dans tous les lieux où l'État n'a pas su imposer son autorité, ses valeurs, en un mot sa loi. Deux ans après, la situation n'a pas profondément changé. Il y a eu certes des efforts de l'État, des collectivités territoriales, des associations, mais les résultats obtenus ne sont pas à la mesure des enjeux. Qu'il s'agisse de l'emploi, de la sécurité, des rapports à l'État, les problèmes subsistent et les meilleurs observateurs de la vie publique pensent qu'il n'est pas exclu que de nouvelles révoltes se produisent.

ASCENSEURS EN PANNE

Dans certaines zones urbaines dites sensibles, le taux de chômage des jeunes atteint 50%. Sur le plan national, un tiers environ de cette population vit en état de précarité. L'écart entre les hauts salaires et les salaires les plus faibles ne cesse d'augmenter. Les femmes n'ont pas la place qui doit leur revenir dans la société. L'égalité des salaires hommes-femmes n'est pas réalisée et le temps partiel est exercé à 80% par les femmes. Quant à l'ascenseur social, il est bloqué. Les classes préparatoires comptent 6% d'enfants d'ouvriers et 42% d'enfants de cadres.

L'inégalité juridique est donc aujourd'hui la règle. Devant cette situation, il est permis de s'interroger sur les effets des innombrables lois intervenues en faveur de l'intégration. Dans le cadre du présent article, il ne paraît pas possible de les énumérer. Mais leur philosophie est simple, elles s'efforcent de donner un contenu au mot "égalité" en favorisant l'accès à la formation et à l'emploi, en luttant contre les discriminations, en innovant en matière de développement local, en encourageant la participation de tous les citoyens à la vie politique, sociale et économique.

Dans une analyse particulièrement pertinente, les professeurs Bonnard-Plancke et Verkindt ont mis en évidence les difficultés à donner un sens au mot égalité. **"Si tous les individus vivent dans une société juste, autrement dit où les conditions de lutte sont égales et où la solidarité organique est spontanée, ils rencontrent une réalité sociale leur imposant un devoir d'obéissance à laquelle ils adhèrent"**. Et ils ajoutent : **"En d'autres termes, la justice sociale est condition de l'adhésion sociale et la solidarité ne peut se fonder que sur le sentiment de ne pas être discriminé."** On ne saurait mieux dire.

LA DISCRIMINATION POSITIVE OU L'IMPUISSANCE DE L'ÉGALITÉ

Pour illustrer les tentatives de l'État dans sa volonté de corriger les inégalités qui ruinent la cohésion sociale, nous nous limiterons à l'exemple des discriminations.

L'article L. 122-45 du Code du travail énumère les causes de discrimination : origine, sexe, mœurs, orientation sexuelle, âge, situation de famille, grossesse, caractéristiques génétiques, appartenance ou non appartenance à une ethnie, à une nation ou à une race, opinion politique, activité syndicale ou mutualiste, conviction religieuse, apparence physique, patronyme, état de santé, handicap. La loi du 31 mars 2006 sur l'égalité des chances a consacré le "testing" comme mode de preuve de la discrimination à l'embauche. Des curriculum vitae de candidats portant des noms à consonance étrangère et des noms français sont adressés à un employeur. Si celui-ci embauche un candidat portant un nom français sans justifier les éléments objectifs de son choix, la discrimination à l'embauche sera considérée comme établie. Dans un arrêt du 9 janvier 2007, la chambre sociale de la Cour de cassation a utilisé la notion de discrimination indirecte dans le domaine de la maladie. Dans une décision du 21 décembre 2006, la même formation a jugé que le licenciement d'un officier en raison de son âge, alors qu'il ne bénéficiait pas, au moment de la rupture, d'une retraite à taux plein, constitue une discrimination. La Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (**Halde**), créée par la loi du 30 décembre 2004, poursuit les mêmes objectifs. Cette institution doit adresser des recommandations aux pouvoirs publics, identifier et diffuser les bonnes pratiques professionnelles, traiter de situations individuelles de discrimination. On notera encore le débat, toujours passionné, sur l'introduction dans notre droit des pratiques de discrimination positive. Ce concept est contraire à la notion formelle d'égalité puisqu'il permet de conférer à une partie une situation privilégiée par

rapport à d'autres personnes placées devant la même situation juridique. L'institution au sein des ZEP d'un accès direct aux grandes écoles pour certains lycéens en est une illustration.

LA LOI EN ÉCLAIREUR

Pour apporter des réponses positives aux problèmes cruciaux que sont l'emploi, l'éducation et le logement, piliers de la citoyenneté, la loi, voix de l'État, reste un instrument privilégié. Encore convient-il qu'elle serve l'intérêt général et ne soit pas à la remorque de l'opinion publique. On doit dénoncer, par exemple, avec force, l'introduction dans notre droit des tests ADN en matière de regroupement familial des étrangers. L'usage des statistiques ethniques a heureusement été déclaré contraire à la Constitution.

La loi, indispensable, n'est cependant pas suffisante. Dans son rapport de 1996 sur le principe d'égalité, le Conseil d'État soulignait que lorsque les liens qui rattachent l'individu à la société sont fragilisés, voire rompus, l'égalité des droits risque d'apparaître comme une pétition formelle. Or, ces liens ne relèvent pas exclusivement de l'État. Les employeurs sont concernés, sur le champ de l'embauche, des conditions de travail, de rémunération, de la négociation collective, du licenciement et du reclassement. Les collectivités territoriales aussi, avec la mise en place de la démocratie locale. Et pour ce qui est de l'éducation, domaine qui va de l'alphabétisation au développement de la recherche, tous les acteurs, qu'ils soient publics ou privés, doivent être mobilisés.

La citoyenneté nécessite une solidarité de tous pour que l'égalité des droits devienne une réalité tangible. Cette démarche ne peut être décrétée par la loi, mais il revient à celle-ci de créer les conditions favorables à son accomplissement.

Roland KESSOUS

1. R. Kessous, *La crise du droit* ; n°252, décembre 1997.
2. *Égalité et diversité* ; Droit social, n°11, novembre 2006.

Mondane COLCOMBET

DÉMOCRATIE PUBLIQUE, DÉMOCRATIE PRIVÉE : LA FAMILLE, BERCEAU DE LA CITOYENNETÉ

La famille est, chacun le devine et les savants l'affirment, la structure sociale la plus ancienne. On en trouverait la preuve dans les pays dont la population n'a été touchée que tardivement par ce qu'on appelle la modernité.

Ainsi par exemple, lorsque les premiers Européens ont pris pied, vers 1840, en Nouvelle Calédonie, les populations de ce territoire étaient organisées en familles et en tribus. Elles en étaient à peu près à ce qui, pour nous, correspond à l'âge de pierre. Or en moins de dix générations, tout a changé : les techniques, l'économie, la langue, la religion et l'organisation politique. Seule la famille est encore là, à peu près identique. Ou plutôt on constate que, comme dans le reste du monde, la famille reste une structure certes fragile mais toujours présente et vivante, constamment en train de s'adapter aux siècles nouveaux.

**NI MODÈLE INDÉPASSABLE,
NI ENNEMI IRRÉDUCTIBLE**

De cette ancienneté, de cette solidité, de cette faculté d'adaptation, beaucoup

d'observateurs plus ou moins engagés, politiques, penseurs, savants ou philosophes ont parfois déduit que la famille serait en définitive la seule structure fiable, celle autour de laquelle ou sur le modèle de laquelle tout devrait s'organiser. Pour les uns, la nation ne devrait être qu'un ensemble de familles. Pour d'autres, c'est la société qui devrait être conçue comme une seule grande famille avec à sa tête un roi ou un président volontiers qualifié de père du peuple ou de la nation.

Ces visions ont évidemment été combattues. En réalité, à toutes les époques et alors même parfois que la famille restait officiellement valorisée, les sociétés ont cherché à limiter l'influence des familles jusqu'à leur soustraire les enfants pour leur donner une éducation différente. Le procédé a largement été utilisé par les colonisateurs, mais aussi dans les phases répressives de notre histoire. Sous Louis XIV, les enfants de camisards furent confiés à des couvents. D'autres régimes plus récents n'en ont pas usé différemment.

DEUX SIÈCLES DE COMBATS À RETARDEMENT

Certains sont allés jusqu'à présenter la famille comme un ennemi de la société dans son ensemble. Le débat a été particulièrement vif en France.

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, elle-même, a été en son temps ressentie comme anti-familiale (il ne sera d'ailleurs question de la famille dans nos constitutions qu'en 1946). Les antirépublicains ont longtemps reproché à la Révolution française d'avoir "détruit la famille" en permettant le divorce et en obligeant à un partage équitable des successions entre les héritiers.

Ces critiques expliquent les nombreux combats de retardement menés contre ces réformes. Le divorce sera pendant une longue période abrogé, puis rétabli mais de façon très encadrée et longtemps inéquitable entre l'homme et la femme. Ce n'est en somme que très récemment que cette institution a été à plusieurs reprises réformée en sorte de provoquer le moins de dégâts possible pour les membres de la famille et en particulier pour les enfants.

De même ce n'est que très récemment que le partage par parts égales des biens a concerné tous les enfants y compris ceux nés hors mariage. Certes ces évolutions ont perturbé les formes archaïques de la famille. Elles ne l'ont pas fait disparaître. Bien mieux un rôle nouveau lui est reconnu à la suite d'une autre évolution, plus récente celle-là.

UN TROISIÈME PERSONNAGE

C'est que, au fil des ans, un nouveau personnage a pris de l'importance. L'enfant longtemps conçu comme le prolongement de la famille et même comme la propriété de ses parents, a été peu à

peu reconnu comme un **objet de droit** et plus récemment comme un vrai **sujet de droit**, un individu autonome à part entière que la famille doit aider à s'épanouir.

Inutile d'analyser longuement les nombreux textes législatifs récents, les plus importants étant d'origine internationale (comme la Convention de New-York de 1989) ou les évolutions jurisprudentielles. Relevons simplement qu'on en est arrivé à un point où même lorsque la famille se dissout par séparation du couple, que les parents aient été mariés ou non, ceux-ci continuent à exercer ensemble ce que l'on appelle l'autorité parentale conjointe sur l'enfant mineur. Autrement dit, la famille, même juridiquement détruite, se survit pour les besoins de l'enfant.

Cette importance donnée à la famille dans notre droit montre le rôle irremplaçable qui lui est reconnu même lorsqu'elle a dysfonctionné, après, il faut le reconnaître, des années de tâtonnement législatif et jurisprudentiel en la matière. Alors que la société civile évoluait, elle, de façon plutôt positive. Du moins en France.

LA FRANCE, MODÈLE D'ÉQUILIBRE ?

Depuis une ou deux décennies, notre pays, en effet, est, en occident, unique en son genre. Par son taux important de naissances. Et aussi de mariages et de divorces. La France est en outre un pays dans lequel la grande majorité des femmes travaille sans que pour autant la natalité baisse.

A-t-on trouvé un équilibre ? difficile de le savoir... La délinquance des mineurs, même si elle est complaisamment exagérée par les politiques, reste assez importante mais à peu près stable. On peut encore relever qu'hormis les

émeutes de banlieue qui ne concernent pas, loin de là, que les enfants mineurs mais beaucoup de jeunes adultes et d'adultes, notre pays n'a pas connu ces drames à répétition au cours desquels des élèves tuent leurs professeurs et leurs condisciples, comme à de nombreuses reprises aux Etats-Unis et récemment en Finlande.

LA COMMUNAUTÉ EN DÉSARROI

À ce sujet, un journal d'Helsinki (repris par le *Courrier international* du 15 novembre 2007), cherchant à expliquer cette affaire, écrit que la famille, les associations et l'école ne donnent plus assez le **“sens de la communauté”**. **“Les liens familiaux, écrit-il, se sont affaiblis avec l'accroissement du nombre des divorces et l'éloignement des générations. La famille s'est réduite à quelques membres qui font difficilement face aux exigences contradictoires du monde moderne.”**

Cette remarque pessimiste doit sans doute être nuancée. Certes dire que, pour la famille moderne, la tâche est facile serait exagéré. Mais l'a-t-elle jamais été ?

Il revient évidemment à la société dans son ensemble de tout faire pour que les familles puissent remplir leur rôle d'apprentissage de la citoyenneté qu'on attend d'elle. Cette aide passe par une attention particulière portée à l'emploi, aux conditions de vie, à l'existence de soutiens concrets aux crèches, à l'aide aux devoirs etc. Il est très révélateur à ce propos que l'implication de l'Etat dans l'aide aux devoirs figurait dans le programme des deux principaux candidats à la dernière élection présidentielle. D'où sans doute sa mise en oeuvre actuelle dans d'apparentes bonnes conditions.

LA FAMILLE SAISIE PAR LA DÉMOCRATIE

On soulignera que dans la famille actuelle où l'homme et la femme sont juridiquement à égalité, il est paradoxalement plus facile d'apprendre à l'enfant par exemple ce que sont l'égalité, le respect mutuel et le débat démocratique. Car, sur un sujet qui parmi d'autres intéresse l'enfant au premier chef, son avenir, sa formation, le choix de son école et même de sa religion, ce n'est plus, comme autrefois, le *Pater Familias* qui seul peut en décider. Ce sont les deux parents. S'il n'y a pas accord entre eux, il doit y avoir débat. Et la décision ne peut résulter que d'une entente ou d'un compromis. C'est exactement cette façon de procéder qui fait l'essence d'un régime démocratique, régime démocratique qui, idéalement, doit être celui de la famille.

Ajoutons encore ici que dans notre droit le plus récent, ce débat démocratique impose dans la famille de ne pas en exclure l'enfant. **“Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité”** dispose l'article 371-1 du Code civil depuis la loi du 4 mars 2002, laquelle reprend elle-même les grands principes des conventions internationales en la matière.

LA MATRICE DE TOUTES LES SOLIDARITÉS

Bien entendu s'il a fallu autant de temps et autant de textes pour en arriver à affirmer ces principes, c'est qu'ils n'allaient pas d'eux-mêmes... Un des grands enjeux est désormais de faire que ce droit entre concrètement dans la pratique, ce qui n'est pas toujours encore le cas. C'est à cela, par l'information, au besoin par la formation des parents, par la valorisation des expériences réussies,

que la société doit aider la famille à remplir ce rôle irremplaçable. Et cela, comme on l'a vu plus haut, même quand les parents sont séparés. C'est là qu'une grande politique de soutien à la parentalité, notamment par la promotion et l'utilisation de la médiation, prend tout son sens.

Il est d'ailleurs un autre domaine dans lequel la première formation des citoyens par la famille devrait être essentielle, c'est celui de l'apprentissage de la solidarité. Cette vertu citoyenne se nourrit au moins autant du sentiment que du droit. L'affection, le respect de l'autre, et notamment des anciens, un respect allant jusqu'à tout faire pour aider l'autre quand il est dans la difficulté, c'est l'exemple que les parents doivent donner - et, le plus souvent, donnent - à leurs enfants. Le sentiment qu'expriment ceux-ci d'être solidaires de leurs parents, de leurs frères et sœurs est évidemment transposable à l'ensemble des relations sociales.

La famille "idéale" pratique d'ailleurs la solidarité y compris avec les personnes extérieures à la famille, et même extérieures à leur pays. Mais même quand la famille fonctionne normalement, il n'est pas souhaitable de lui laisser la totalité de la tâche. L'objectif est que l'enfant se tourne vers l'extérieur, vers l'ensemble de la société où il trouvera son épanouissement citoyen.

UNE ALLIÉE ESSENTIELLE, PARMI D'AUTRES

De tout ce qui précède, on voit assez bien l'équilibre à trouver. La société a intérêt à faire de la famille - la famille vivante, moderne, diverse - une alliée, à laquelle on doit trouver les moyens de remplir sa mission. Mais une alliée à laquelle on ne doit pas abandonner la totalité de la tâche, qu'elle ne pourrait la plupart du temps pas assumer.

D'autres partenaires ont à intervenir, en particulier ceux qu'énumérait l'article cité plus haut, les associations, l'école... dont le rôle est au moins aussi important mais différent de celui de la famille, même s'il est souhaitable qu'il soit en cohérence avec elle... Pas forcément, toutefois : en effet, la famille n'est pas toujours ce qu'elle devrait être. Aux autres intervenants de rectifier la trajectoire, d'aider l'enfant ou mieux, d'aider la famille dans sa tâche.

En conclusion, on le voit, en démocratie la famille n'est ni une structure ennemie de la société à laquelle celle-ci devrait s'opposer ni une structure totalitaire à laquelle tout devrait être subordonné. Famille et société, loin de s'opposer, doivent se compléter, se concerter, s'aider mutuellement, mais dans un état démocratique la solution de ces conflits doit se faire en respectant les règles de cette démocratie. Démocratie dans la société, démocratie dans la famille : le jeune citoyen apprend dans sa famille les règles de la vie en société. Et il pratique, dans la famille qu'il fonde, la démocratie.

Mondane COLCOMBET

L'équipe d'Après-Demain

Directrice : Françoise Seligmann

Secrétaire générale : Annie Snanoudj-Verber

Rédaction : Bernard Wallon, Yvon Béguivin, Liliane Jolivet, Delphine Delvaux.

Administration : Denise Jumontier

Louis WEBER

SOUS LE SALAIRE, LE SALARIÉ : DU “MOUVEMENT SYNDICAL” A L’EXIGENCE CITOYENNE

Pour les syndicats, la question de la citoyenneté se pose sous un double aspect. Ils sont d’abord des lieux d’expression et de mise en œuvre de la citoyenneté à travers leurs mécanismes de prise de décision, qui sont ceux des organisations démocratiques en général. Ils sont en même temps porteurs de revendications visant à élargir le champ de la citoyenneté dans la société, et plus particulièrement à l’entreprise. On peut ajouter à cela leur intervention, à travers divers processus consultatifs, dans les débats relatifs à la formation des jeunes, et notamment à leur “éducation citoyenne”.

DES “CLASSES DANGEREUSES” AU “PARTENAIRE SOCIAL”

Il n’est bien entendu pas possible dans le cadre de cet article de revenir sur la longue histoire qui a conduit des “classes laborieuses, classes dangereuses” et de la répression antisyndicale souvent féroce, à la reconnaissance, comme “partenaire social”, du syndicalisme. Il est aujourd’hui une composante importante de la société civile, représentée ès qualité dans de nombreuses institutions de la République. Signe de cette

évolution, même les programmes scolaires insistent désormais sur le rôle des syndicats dans “l’exercice de la citoyenneté”. Le programme d’éducation civique, juridique et sociale¹ (ECJS) indique par exemple que la “participation active des citoyens” à la démocratie passe, entre autres, par “la participation à des groupes défendant des intérêts, par exemple les syndicats”.

Ceux-ci revendiquent ce rôle. Les principales confédérations insistent dans cet esprit sur la formation, conçue comme la condition d’une pleine participation à la vie du syndicat. On lira plus loin des textes de la CGT et de la CFDT², mais on peut trouver des références semblables dans les documents des autres grands syndicats.

LA LENTE ÉVOLUTION D’UN “ACTEUR COLLECTIF”

La CGT veut ainsi agir pour le “plein exercice de la citoyenneté” (préambule des statuts adoptés à son 45^{ème} congrès en 1995). Une charte syndicale votée en 2003 insiste sur l’information des syndiqués “indispensable pour leur permettre de se faire leur propre opinion, de pouvoir débattre et de prendre part

aux décisions de la CGT”. Ce même texte met en avant le rôle de la formation pour **“l’efficacité de l’engagement de chaque syndiqué, la prise de responsabilité dans l’organisation, l’extension du champ de connaissances et d’intervention des adhérents”**.

Cette conception marque une évolution de la CGT, qui, par le passé, insistait (préambule des statuts de 1936) davantage sur le **“mouvement syndical”** conçu comme un acteur collectif, l’individu ayant seulement, à travers la démocratie syndicale, **“la garantie qu’il peut, à l’intérieur du syndicat, défendre librement son point de vue sur toutes les questions intéressant la vie et le développement de l’organisation”**. Ce qui traduisait sans doute davantage les contraintes liées à la réunification de l’organisation qu’une reconnaissance de la valeur de l’apport des individus.

DÈS 1964, UN “TON” CFDT

Parce que l’époque a changé mais aussi parce que les références philosophiques ne sont pas les mêmes, la CFDT a mis en avant plus tôt le rôle créateur des individus au sein de la structure syndicale. Dans un texte sur les **“valeurs de la CFDT”**, dont on retrouve l’esprit dans les statuts adoptés dès la création de la Confédération en 1964, celle-ci **“attache une importance primordiale à la démocratie : démocratie qui s’exprime dans le fonctionnement interne de la confédération, en assurant une large participation de ses adhérents aux décisions”**. Elle prône **“un syndicalisme d’émancipation... développant l’esprit critique, soucieux de la formation de ses adhérents conçue non comme une formation individuelle mais avec l’idée de promotion collective. Cette formation permet, en effet, à la fois d’accroître les compétences des militants mais aussi de**

développer leur capacité d’analyse, donc l’autonomie d’analyse nécessaire à leur esprit critique.”

LE DROIT DIVIN N’EST PAS ÉTERNEL

On ne parlera pas ici de **“l’entreprise citoyenne”**, supposée prendre en compte, au nom de la **“responsabilité sociale des entreprises”** les dimensions sociales et environnementales de l’activité en même temps que le facteur économique. Il s’agira plutôt de la façon dont les syndicats formulent aujourd’hui la revendication très générale de **“citoyenneté dans l’entreprise”**, qui s’oppose bien entendu à la conception patronale du **“droit divin”**.

L’idée même de citoyenneté dans l’entreprise est une construction relativement récente, particulièrement en France. Le libéralisme qui a largement inspiré la Révolution française s’est attaqué aux corporations mais aussi aux **“coalitions”** ouvrières. L’entrepreneur est souverain dans son entreprise et les **“meneurs”** qui, au nom d’intérêts communs que la bourgeoisie récuse, entravent le bon fonctionnement du marché sont durement réprimés. L’idée que les rapports entre ouvriers et patrons doivent être organisés ne viendra qu’au **xx^e** siècle.

LA “DÉMOCRATIE SOCIALE” ET SA VERSION SOFT

Le programme du Conseil National de la Résistance introduit la notion de **“démocratie sociale”**. Celle, plus faible, de **“dialogue social”** apparaît dans les textes de la Commission européenne dans les années 1980. Elle est aujourd’hui inscrite dans les traités.

Pour des raisons faciles à comprendre, et jusqu'à une époque récente, le syndicalisme a généralement privilégié les droits collectifs au sein de l'entreprise, particulièrement celui de négocier, plutôt que les droits individuels des salariés à l'expression. Les textes internationaux en portent la trace. Le Pacte international relatif aux droits économiques et sociaux, adopté en 1966 par l'ONU, affirme le **“droit qu'a toute personne de jouir de conditions de travail justes et favorables”**, garantissant un salaire équitable, la sécurité et l'hygiène au travail, le repos et les loisirs. Mais le droit d'expression est réservé aux syndicats.

Dans sa version de 1961, la Charte sociale européenne énumère à peu près les mêmes droits sociaux pour les individus mais réserve elle aussi aux syndicats ce qui est de l'ordre de l'information ou de la consultation des salariés, *a fortiori* de la négociation avec l'employeur.

DES DROITS POUR TOUS AUX DROITS POUR CHACUN

Il faudra attendre un protocole additionnel signé en 1988 pour voir apparaître, pour les travailleurs, le **“droit à l'information et à la consultation au sein de l'entreprise”** ainsi que le **“droit [individuel] de prendre part à la détermination et à l'amélioration des conditions de travail et du milieu de travail dans l'entreprise”**.

Ce sont aujourd'hui des idées-forces dans les syndicats aussi. La CGT vient de rassembler ses demandes dans 35 fiches constituant ses **“repères revendicatifs”**. Ces fiches traitent de tout ce qui peut intéresser les salariés, à l'entreprise ou dans la cité. On y trouve en bonne place le **“droit et la liberté d'intervention et d'expression des salarié(e)s”**. Pour être en mesure **“d'exercer pleinement sa citoyenneté”** dans l'entreprise,

chaque salarié doit disposer, entre autres, du **“droit et de la liberté de s'informer, de communiquer : accès de chacun(e) aux différents moyens de communication dans l'entreprise, droit et liberté d'expression directe pendant le temps de travail et sur le lieu de travail”**.

RÉALITÉ ET FICTION DU “DIALOGUE SOCIAL”

La CFDT s'appuie sur des conceptions voisines. Il y a besoin **“de démocratie dans l'entreprise, qui doit donner aux salariés la possibilité de s'exprimer et de participer à l'élaboration des revendications”**. Plus généralement, le **“respect de la dignité et de la liberté des individus s'impose dans l'entreprise comme dans la société. Sur le lieu de travail, l'action syndicale ne se limite pas à la seule défense des salaires mais englobe... le droit à l'expression pour les salariés, leur promotion par une meilleure formation.”**

La revendication de citoyenneté dans la sphère du travail est donc forte aujourd'hui dans les syndicats, même si peu sont réellement dupes : les notions de **“démocratie économique”**, de **“dialogue social”**, sont aussi des euphémismes pour occulter des rapports structurellement inégalitaires.

Louis WEBER

1. Programme de la classe de première, Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN) hors série n°7, 2000, voir : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs7/vol5civ.htm>.

2. Tous ces textes sont disponibles sur les sites des deux confédérations : <http://www.cgt.fr/internet/> et <http://www.cfdt.fr/>

Patrick BAUDOUN

LES ONG, ÉCOLES DE CITOYENNETÉ

Etre citoyen, c'est participer à la vie de la cité. La participation peut résulter d'actes purement individuels, tel que l'exercice du droit de vote. Mais c'est à travers l'action collective que l'engagement prend une dimension supplémentaire. Le citoyen est ainsi membre d'un parti, d'un syndicat, d'une association.

Depuis quelques années, alors que la politique est discréditée, que le syndicalisme est en crise, on assiste à un spectaculaire développement du monde associatif, et plus particulièrement des organisations non gouvernementales (ONG), nationales ou internationales. Il en est ainsi pour tous les continents, avec une mention spéciale pour l'Afrique : il existe là une brèche ouverte pour faire évoluer des régimes ayant éliminé toute autre forme d'opposition. Ces ONG, qui jouent un rôle croissant, appartiennent à ces secteurs divers et peuvent disposer d'un mandat très large, ce qui est le cas des organisations de défense des droits de l'homme, ou, au contraire opérer dans des domaines plus ponctuels, tels l'humanitaire, l'éducation, l'écologie, l'environnement, la liberté de la presse, les droits des femmes ou des enfants...

LES YEUX OUVERTS, ON APPREND MIEUX

Des forums internationaux, à caractère mondial ou régional, réunissent de nombreux militants de ces ONG qui s'efforcent de devenir de véritables contre-pouvoirs, par exemple dans la dénonciation

des excès de la mondialisation. En France on voit un Grenelle de l'environnement réunir autour des gouvernants des responsables d'ONG invités à formuler des propositions et donner des avis préalablement à la prise de décisions politiques. Si l'on prend pour référence les ONG de défense des droits de l'homme, il est aisé de citer de multiples avancées obtenues grâce à des coalitions d'ONG, ainsi pour l'adoption du statut de la Cour Pénale Internationale à Rome en juillet 1998, dans le cadre du combat toujours d'actualité pour l'abolition universelle de la peine de mort, ou pour l'adoption de conventions internationales telle que celle, récente et arrachée de haute lutte, contre les disparitions forcées. Des organisations comme Amnesty International, la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme et Human Rights Watch réalisent chaque jour des prouesses pour lutter sans relâche contre les violations, hélas constantes, des droits et libertés fondamentales dans tous les coins de la planète.

Toutes ces actions entreprises par les ONG contribuent à l'évidence à la formation des citoyens, de même qu'à leur information, et les incitent à la mobilisation. Qu'il s'agisse d'une catastrophe naturelle, d'un massacre, d'un peuple entier bâillonné - on l'a vu récemment à propos de la Birmanie - ces citoyens sont alertés, invités à réfléchir et réagir, pour éviter que ne prédomine la loi du silence et de l'indifférence. Les organisations investies dans la lutte contre le racisme

et l'antisémitisme contribuent pour leur part à faire reculer l'intolérance et la discrimination. La vocation essentielle des ONG en matière de formation de l'individu doit être précisément de l'inciter à garder constamment les yeux ouverts, et susciter en lui vigilance et solidarité.

NE PAS SE SUBSTITUER AU POUVOIR POLITIQUE

Toutefois, il ne s'agit pas d'idéaliser à l'excès le rôle des ONG. Comme toute institution, elles ont leurs travers et doivent être évaluées dans leur globalité et en concordance avec la réalité. Tout d'abord ces ONG sont naturellement à la fois très diverses, et de qualité et d'importance inégales. Certaines peuvent ainsi commettre de graves erreurs comme il apparaît avec l'affaire de l'Arche de Zoé au Tchad, ou comme cela a été le cas en 2001 à Durban, en Afrique du Sud, lors d'une conférence à l'occasion de laquelle la radicalisation de certaines organisations participantes a conduit à une inacceptable résurgence d'antisémitisme. Par ailleurs, si le domaine d'intervention des ONG s'inscrit inévitablement dans la sphère politique, il serait dangereux de les voir, comme la tentation en existe chez certaines d'entre elles, se substituer au pouvoir politique seul susceptible de bénéficier d'une véritable légitimité démocratique. Enfin, on ne saurait oublier, dans des pays à gouvernance dictatoriale, l'existence d'organisations qui n'ont d'ONG que le nom puisqu'elles constituent de simples émanations du pouvoir en place, destinées à créer illusion et confusion.

Il n'en demeure pas moins que les ONG, dans la mesure où elles disposent de l'indépendance requise par rapport à ces pouvoirs, sont devenues des acteurs indispensables pour en limiter les dérives et en améliorer l'exercice. C'est ainsi que des missions d'observation judiciaire sur des procès, ou d'enquête sur tel ou tel aspect de la situation des droits de l'homme, menées par des orga-

nisations internationales non gouvernementales qualifiées, ont fréquemment un impact positif se traduisant par la prise en compte de leurs conclusions et le suivi de certaines de leurs recommandations. Ce rôle assumé par les ONG amène à s'interroger sur un autre aspect de la formation des citoyens, à savoir la formation de leurs propres membres.

ETRE ET AGIR DANS LA CITÉ

C'est effectivement en adhérant à une ONG que l'on peut choisir de parfaire son rôle de citoyen. L'appartenance militante à une ONG va conduire le citoyen à s'intéresser plus particulièrement à un ou plusieurs des aspects de la vie de la cité au sens large, national et international. Le militant d'une ONG sera souvent amené à s'extraire de son petit confort personnel pour s'ouvrir sur autrui et le monde. Il va devoir consacrer du temps et de l'énergie à la défense et au service d'une cause, ou du moins d'objectifs à atteindre, au prix parfois de sacrifices. Là non plus la vision ne doit pas être qu'idyllique : on rencontre dans les ONG comme ailleurs des personnalités détestables, des ego surdimensionnés, des assoiffés de pouvoir, ou encore des paumés en recherche d'un exutoire. Cependant il s'agit plutôt d'exceptions, et la plupart des militants se comportent de façon désintéressée et efficace, voire admirable, pour le bien commun. Pour l'essentiel, et ce doit être l'une des tâches des responsables des ONG, les membres de ces organisations ont tout à la fois vocation à devenir pleinement citoyens et à contribuer par leurs activités à la formation d'autres citoyens.

A une époque où beaucoup, parmi les jeunes notamment, ont tendance à se cantonner dans un individualisme exacerbé, le monde des ONG, malgré ses imperfections, est porteur d'espoir, en ce qu'il redonne sens et réalité à un épanouissement de l'individu réconcilié avec la collectivité.

Patrick BAUDOUIN

François COLCOMBET

LES ASSOCIATIONS ET L'APPRENTISSAGE DES RÈGLES DU JEU CITOYEN

La forme associative, c'est-à-dire le regroupement volontaire de personnes pour agir ensemble, a, dans notre monde contemporain, une telle importance qu'on en oublie parfois qu'il n'en a pas toujours été de même, et de nos jours encore, dans de nombreux pays non démocratiques.

A grands traits, rappelons que sous l'Ancien régime, il existait bien à côté de la structure familiale souvent élargie sous la forme par exemple des communautés rurales, de nombreuses autres formes de regroupements pour agir et souvent pour vivre en commun. Mais ni les couvents, ni les corporations, ni les ordres n'étaient conçus pour l'épanouissement de l'individu - a fortiori du citoyen dans un système où il n'y avait que des sujets définis par référence au groupe auquel ils appartenaient.

DE LE CHAPELIER À LOUIS-PHILIPPE, DE VICHY À MARCELLIN

C'est la raison pour laquelle la révolution de 1789, qui fut d'abord libérale et individualiste, interdit de façon stricte, notamment par la loi Le Chapelier, tout

ce qui ressemblait à une association. Disparurent les ordres, les corporations, les ordres religieux et même les innombrables communautés rurales. Fut interdit et même poursuivi pénalement le fait de créer une association ou un syndicat. Ce régime perdurera après la fin de la révolution. Les opposants à Louis-Philippe durent utiliser le subterfuge d'une campagne de banquets pour se réunir. Cette campagne fut à l'origine d'une nouvelle révolution dont naquit la Deuxième République.

Celle-ci, plus sociale, autorisa les associations. Mais pour peu de temps. Le Second Empire se montrera policier et tatillon, subordonnant toute constitution à une autorisation du ministre de l'Intérieur. Ce n'est qu'après de nouvelles luttes qu'enfin la République triomphante autorisera les Syndicats. Puis toutes les associations par la loi de 1901, encore en vigueur.

Le régime fascisant de Vichy qui prétendait revenir aux ordres professionnels et aux corporations osera seul porter atteinte à cette conquête. En 1970 une tentative du ministre de l'Intérieur Raymond Marcellin, dans un contexte politique tendu, de subordonner la création d'associations à une autorisation du

préfet, fit l'objet d'une censure retentissante du Conseil Constitutionnel. Autrement dit, le droit d'association est un élément constitutif de notre système républicain et démocratique. Sa pratique est une activité citoyenne, même si au fil des ans les associations ont surtout proliféré dans des domaines éloignés de la politique.

AU COMMENCEMENT ÉTAIT LE BALBUZARD FLUVIATILE

Pourtant, malgré l'existence estimée à 800.000 du nombre des associations en activité, de nos jours beaucoup de citoyens se montrent réticents à l'action collective. En particulier les plus jeunes. Tous les élus locaux savent combien la création de "clubs de jeunes" souvent réclamés par les adolescents se heurtent à la difficulté pour les municipalités d'avoir en face d'elles un interlocuteur unique - l'idéal étant un représentant associatif, regroupant des demandes individuelles souvent incompatibles entre elles, voire contradictoires. On peut même constater que les anciennes "associations de conscrits" qui se constituaient chaque année dans toutes les communes de France, pour organiser le bal des 20 ans, ont disparu avec le service militaire obligatoire. D'où, souvent, la nécessité pour les élus locaux de susciter des associations de jeunes et de les aider à fonctionner, étant constaté qu'elles deviennent très vite de véritables outils de participation à la vie de la commune. voire des lieux d'apprentissage pour la relève politique.

On peut enfin observer avec intérêt que beaucoup de "grandes émotions", les mouvements de contestation parfois violents, se "civilisent" ou du moins se canalisent dans des associations. De nombreuses actions de défense de l'environnement ont suivi ce processus. De la manifestation à la pétition pour défendre le balbuzard fluviatile puis à l'association de défense des oiseaux, de

la manifestation de rue contre l'implantation d'une porcherie à l'action associative contre l'élevage industriel : la démarche est fréquente et positive pour tous, pour les manifestants comme pour la société dans son ensemble.

QUAND LES BANCS DU LYCÉE ANNONCENT CEUX DE L'ASSEMBLÉE

Les jeunes s'impliquent volontiers dans ces actions collectives. Ils le font encore plus dans les mouvements les concernant au premier chef, qu'il s'agisse d'obtenir un équipement qu'ils estiment indispensable et que leur refuse le pouvoir en place, ou de s'opposer à, par exemple, une réforme de l'enseignement. La démarche, d'abord confuse, trouve souvent une issue dans la création d'une association, voire d'une fédération d'associations. En quelques mois, le leader lycéen devient président d'association, quelques années plus tard, il est député ou même sénateur. Ce qui montrerait, s'il en était besoin, le fort potentiel civilisateur de la voie associative.

Il ne faut cependant pas "sacraliser" la forme associative. Beaucoup d'associations, on l'a évoqué plus haut, ne font que dissimuler des intérêts égoïstes. Elles sont parfois le faux nez d'opérations commerciales quand il ne s'agit pas d'infractions pénales. Il existe d'ailleurs dans ces cas extrêmes des procédures pour les dissoudre si leur but était contraire à l'ordre public. Un club dont l'activité serait la culture du cannabis encourrait assurément cette sanction.

ANTIDOTE AU ZAPPING

Hormis ces cas limites, la participation à la vie associative, même avec des objets futiles, reste utile pour l'initiation à la vie publique. Elle est l'apprentissage des règles mêmes de la démocratie : dis-

cussion, vote, respect de la décision majoritaire sans écrasement des minoritaires, exécution collective de la décision prise.

Enfin la participation à une association aide à la prise de conscience qu'une structure collective a une vie indépendante de celle de ses membres, qu'elle survit à leur départ, qu'en s'inscrivant dans la durée elle assure la cohérence de l'action et qu'enfin la relève peut s'y exercer normalement. Toute cette expérience est particulièrement précieuse dans notre société où la satisfaction immédiate des désirs et le "zapping" perpétuel sont des pratiques courantes.

Ainsi les associations ont un rôle de premier plan à jouer dans la formation des futurs citoyens. De nombreuses initiatives d'éducation populaire ont d'ailleurs pour support des associations. Il en est de même de la prise en charge des jeunes pour la pratique du sport et des loisirs.

"TOUS LES ADULTES NE SONT PAS MES PARENTS"

Souvent le jeune est lui-même adhérent à ces associations. Mais cette adhésion n'a pour but que de lui permettre de pratiquer une activité en bénéficiant d'équipements collectifs et d'une assurance. On constate cependant que la relève des dirigeants se recrute parmi les jeunes usagers qui, à l'occasion de la pratique de l'activité de l'association, ont découvert et le fonctionnement de celle-ci et la nécessité de s'engager pour qu'elle perdure.

L'âge de participation à une association a d'ailleurs été abaissé. Il en résulte que dans certaines d'entre elles, les très jeunes adhérents participent aux côtés de personnes qui ont l'âge de leurs parents - situation dans laquelle ils apprennent à avoir avec d'autres adultes un comportement dégagé de la routine familiale, voire de ses conflits plus ou

moins larvés. Ainsi l'adhésion à un club de philatélie, à une fanfare, à un club de jeu de go peut devenir un vecteur de socialisation harmonieuse.

LES REPÈRES DE LA DÉMOCRATIE

L'un des avantages de la forme associative réside aussi dans sa grande adaptabilité aux besoins du moment. Signalons en particulier, parmi les initiatives des vingt dernières années, la création de missions locales. Associations regroupant des élus, des représentants d'administration, d'autres associations, des syndicats, des chambres consulaires, des personnalités etc., dans le but de prendre en charge les jeunes de moins de 26 ans. Cette prise en charge ne concerne pas que la formation professionnelle ou la recherche d'emploi mais bien d'autres sujets comme le logement, la santé, les transports etc. de ces jeunes. Or on constate que parmi les actions les plus innovantes, l'apprentissage de la citoyenneté revient souvent. L'objectif est alors d'inciter et d'aider les jeunes à se repérer dans une société dont ils ne connaissent pas les règles du jeu. L'apprentissage du fonctionnement de la politique ou des administrations se fait dans ce contexte en même temps que la réflexion sur les conditions d'exercice des droits, sur l'accès à la nationalité, sur la protection de la vie privée etc... Dans ce contexte, l'apprentissage des règles de constitution d'une association trouve sa place.

Ainsi, par son origine même, la forme associative a une fonction éminemment citoyenne. Sa souplesse, son adaptabilité aux besoins en font un outil de socialisation sans égal surtout si elle a été créé afin d'aider les jeunes, ou par eux.

François COLCOMBET

François CHOBEAUX

FORMATION DES JEUNES ET CITOYENNETÉ : ET POURTANT, ELLES MARCHENT...

Pour traiter de la citoyenneté et des jeunes, il y a deux démarches possibles. La première - celle des pédagogues qui, dans leurs pratiques et leurs convictions, croisent les principes de l'Education Nouvelle avec les valeurs de l'Education Populaire - est optimiste, montre qu'au fond **"quand on veut, on peut"**, et que si les choses sont bien faites, la formation des jeunes contribue à leur citoyenneté. La seconde, située dans le registre de l'analyse critique, observe l'inverse en pointant les lacunes et les erreurs qui, dans la formation des jeunes, travestissent ou nient ce qui pourrait avoir rapport avec leur citoyenneté.

Il s'agit alors pour chacun, de trouver dans les arguments des uns et des autres des éléments permettant de proposer des pistes à la fois positives et réalistes pour que la question de la formation du citoyen et les pratiques progressent.

PLUS ON VEUT, PLUS ON PEUT

Quand on veut, on peut. Et les pédagogues ne se sont pas privés d'inventer pour pouvoir. Ils ont créé, et cela fonc-

tionne, des dispositifs de citoyenneté directe : pédagogie institutionnelle et classes coopératives à l'école, lycées dits autogérés, réunions de groupes et de "clans" dans les centres de vacances et de loisirs, dans le scoutisme...

Ils ont créé, et cela fonctionne, le principe des délégués de classe conduisant jusqu'à une représentativité nationale des lycéens dans des instances ministérielles, les conseils municipaux, locaux, départementaux et national des jeunes, des places de droit dans des conseils d'administration d'associations...

Ils ont pensé l'éducation à l'environnement, la valorisation du volontariat des jeunes, l'utilisation des formations préparant au Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur (BAFA) non seulement comme espace de préparation à des responsabilités techniques mais aussi comme espace d'accès à des responsabilités publiques, éducatives, intergénérationnelles....

C'est clair : les techniques pédagogiques permettant l'éducation à la citoyenneté et son exercice sont connues et sont en action. Leur qualité propre n'est pas discutée, et leur effica-

cité tant en rapport avec leurs objets précis qu'en rapport avec l'intérêt global qu'elles présentent, est travaillée et fait l'objet d'attentions, d'échanges, de perfectionnements.

OSER FAIRE LA RONDE

Justement, faisons un passage par les formations préparant au BAFA à partir d'extraits d'un carnet-mémoire fait "d'impressions de stage", que les CEMEA viennent de publier.

Les stagiaires arrivent. Ils sont accueillis autour d'une collation. On les sent un peu gênés et empruntés, ne sachant trop quoi se dire. Les conversations sont convenues, tournant autour de leur origine géographique, ou du bac que beaucoup viennent de passer.

En quelques heures par le biais de l'activité, le groupe va exister. Le fait de participer à des jeux, commencer à réfléchir ensemble, va très rapidement créer du lien entre les personnes.

Ce groupe va vivre ensemble pendant sept jours. Avec la vie collective partagée, les activités et projets de chacun et ceux menés en commun, les réussites et les dérapages...

Oser s'adresser au groupe, oser faire des choix de formation et construire des projets, oser s'essayer à des activités nouvelles, oser raconter une histoire, oser se tromper, oser prendre du plaisir en jouant, oser chanter avec d'autres, oser faire la ronde...

Dans les premiers jours, après un jeu, un formateur a proposé à un groupe de stagiaires de faire une ronde. Le malaise était visible, les regards fuyants. Un des stagiaires a même marmonné : "C'est plus de mon âge de faire ça !"...

Un stagiaire est en train de préparer un jeu d'extérieur. Pendant ce temps, un autre fait une recherche sur la place des

enfants handicapés dans les centres de vacances. La salle voisine est occupée par la fabrication de bateaux en bois, de boomerangs, de jeux de société... On entend scier, poncer, percer... Un stagiaire se renseigne par téléphone sur les possibilités de visite de fermes dans les environs. Un autre se documente sur des aspects de la législation, pendant que son voisin écrit une histoire et qu'un autre encore...

AVEC ET PAR LES AUTRES

Apprendre à travailler ensemble : une composante essentielle de la fonction d'animateur. Les stagiaires ont eu à réaliser des projets collectifs. Ces projets ont pris des directions différentes et représentatives de la globalité des aspects et activités d'un centre de vacances.

Un groupe avait décidé de travailler sur le cirque. Ils ont construit une piste en plein air sous un arbre en utilisant les branches pour fabriquer un trapèze. Puis ont mis en commun leurs compétences : jonglage, gymnastique, magie. Chacun a appris des autres et a travaillé des activités qu'il ne maîtrisait pas.

Dans un projet de groupe, les compétences et les idées de chacun ne s'ajoutent pas, elles se multiplient.

Apprendre à faire avec d'autres, à négocier un projet, à se partager des tâches. Vivre une collectivité respectueuse et épanouissante. Découvrir ses possibilités, et celles des autres. Partager, s'exprimer devant d'autres, défendre ses arguments et entendre les leurs, pouvoir changer d'avis. Expérimenter d'autres rapports au savoir, et à ses détenteurs. Et puis, pouvoir échanger avec d'autres sur l'inquiétude majeure : "comment ça va se passer avec les enfants ?", inquiétude pas seulement matérielle ou organisationnelle, qui montre bien la

conscience de la responsabilité de se voir confier des enfants, rôle faisant entrer de plain-pied dans des fonctions d'adulte. Tout cela est possible.

ALORS TOUT VA BIEN ?

Est-ce à dire pour autant que tout va bien partout ?

Combien de classes fonctionnent sur les principes de la pédagogie coopérative ? A combien de coopératives d'école les élèves sont-ils réellement associés ? Les enseignants sont-ils solidement formés à ces pratiques ?

Dans combien de centres de vacances et de centres de loisirs y a-t-il des réunions associant tous les enfants et les jeunes pour parler du vécu et préparer des décisions ?

Combien d'élèves de collèges et de lycées ne croient plus au principe des délégués de classes, trop fréquemment ballottés entre un rôle de porte-parole souvent nié et un rôle d'adjoints-supplé-
tifs absolument pas prévu dans leurs fonctions ?

Combien d'enfants et d'adolescents qui n'ont toujours pas compris à quoi servent les conseillers locaux jeunes ?

Combien d'associations culturelles, de clubs sportifs fréquentés par des mineurs adhérents, qui ne les prennent pas en compte dans les instances de leurs vies associatives ?

NE PAS SE PAYER DE MOTS

Il apparaît alors que l'attention à la citoyenneté des jeunes ne peut pas être du seul ressort des pédagogues volontaires, mais qu'une volonté politique claire est nécessaire afin de généraliser les principes et de multiplier les pratiques de citoyenneté active pour en faire un vrai champ de l'éducation et de la formation.

Et même si cette rencontre se fait, est-ce qu'alors tout ira bien ?

Comment fonder des pédagogies et avoir des attentions réelles, actives, constructives portant sur la citoyenneté des jeunes dans un monde fait d'inattention à celle-ci ? Jeune citoyen... et victime du délit de faciès ? Jeune citoyen... ne pouvant pas entrer dans la vie adulte faute de moyens financiers et de logement autonome ?

Et puis : jeune citoyen... et promotion permanente de l'individualisme concurrentiel, jeune citoyen... et bien faible prise en compte de la culture, des passions et des représentations de la vie des jeunes...

Pourtant oui, la formation peut être une formidable école de la citoyenneté. Une école active, en vrai, pour que les jeunes soient reconnus et se construisent comme autant de sujets citoyens. Et plus les expérimentations et les pratiques existeront, mieux ce sera. Reste à ne pas se satisfaire de la limitation de ces démarches en les laissant isolées sur quelques îlots protégés, au milieu d'un océan d'incohérences.

François CHOBEAUX

Françoise LORCERIE

IMMIGRATION ET FORMATION DU CITOYEN : LES ENJEUX RECOMPOSÉS

La citoyenneté enseignée aux collégiens français, telle que les manuels nous la présentent, combine possession de la nationalité, vote aux élections politiques et... grève avec manifestations dans la rue¹. Elle reconnaît les seules divisions sociales associées aux conflits liés à la *division du travail*. L'immigration confronte la citoyenneté avec la *division des statuts* d'appartenance à la nation. La réalité n'est pas nouvelle, sa politisation non plus, mais elle est vécue aujourd'hui comme un trait permanent et définitif des sociétés nationales européennes, qui déstabilise leur vision allant de soi de la nation et de la communauté des citoyens. De ce fait émergent des enjeux conceptuels renouvelés pour la citoyenneté, ainsi que des enjeux de solidarité inédits.

LA FAMILLE NATIONALE, SES "NATURELS", SES POSTULANTS

Dans les Etats nations, l'imaginaire de la nation est familial, c'est celui de la parenté profonde et des racines profondes. Il n'en va nulle part autrement, quelle que soit l'idéologie selon laquelle se décline le charisme collectif. Cela n'avait pas échappé aux premiers obser-

vateurs de la forme stato-nationale en France. Marcel Mauss parlait même, dans son essai inachevé sur la nation, d'un imaginaire racial, activé par le système politique². "**La nation crée la race**", écrit-il, et c'est en inversant l'ordre des causes "**qu'on a cru que la race crée la nation**". Avant les observateurs contemporains, historiens, sociologues, psychologues sociaux, philosophes, qui ont approfondi les processus à l'œuvre dans le nationalisme des systèmes stato-nationaux, Mauss note comment les nations façonnent à la fois leur unité et les emblèmes de celle-ci, en particulier une langue nationale servant de lien et d'identifiant et un imaginaire d'unité organique, afin de prendre leur place dans le concert des nations. L'école, observe le sociologue, est l'instrument spécial de ce façonnement.

LES ENFANTS DU TOUR DE FRANCE

Il n'y a pas de frontières symboliques au sein de la "nation" que voit Mauss au début du 20^{ème} siècle. Sa "nation" naturalise et sublime à la fois l'unité complexe que postule la sociologie de Durkheim. Mauss n'a pas non plus la

pensée d'une frontière coloniale, séparant les indigènes (qui étaient des nationaux français en Algérie, depuis le sénatus-consulte de 1865) des étrangers et des citoyens français. La nation dont il pose le modèle a un système institutionnel, une âme qu'elle se donne avec un imaginaire de profondeur, et un territoire qui lui appartient, délimité par d'autres nations. Pour la France, c'est l'hexagone du *Tour de France par deux enfants*.

Les travaux contemporains confirment les intuitions de Mauss sur la fabrication de race ou d'ethnicité comme base de solidarité dans les systèmes stato-nationaux. Anthony Smith, en particulier, a mis en évidence la combinaison de *dèmos* et d'*ethnos*, de civique et d'ethnique, sur laquelle et avec laquelle jouent les Etats nationaux. Malgré la rivalité des modèles, écrit-il, il y a **“un profond dualisme au cœur de tout nationalisme. Tout nationalisme contient des éléments civiques et ethniques à des degrés variés et sous différentes formes. [...] Conceptuellement, la nation a fini par mêler deux ensembles de dimensions, l'un civique et territorial, l'autre ethnique et généalogique, dans des proportions variables selon les cas. C'est cette multidimensionnalité même qui a fait de l'identité nationale une force si flexible et persistante dans la vie et la politique modernes”**³. Les jeux politiques auxquels a donné lieu la flexibilité des registres de l'identification nationale dans la France contemporaine ont été décrits à plusieurs reprises⁴.

LE “PEU ÉTRANGER” ET LE “TOUT AUTRE”

Or aujourd'hui le sentiment d'unité nationale organique et de charisme national, ne sert plus de démarcatif contre l'étranger. Et pour cause : nous ne

nous définissons plus contre nos voisins, nous sommes enclins à les considérer comme **“peu étrangers”** : l'intégration européenne a introduit de la gradation dans la dichotomie **“national vs étranger”**. L'enquête de terrain montre en revanche que la fierté nationale et le sentiment de **“nous chez nous”** servent couramment de démarcatif contre l'immigré, ou plus souvent contre le descendant d'immigrés, et le musulman⁵.

Il est difficile de savoir comment ce type de cognitions sociales s'est répandu dans la société française, notamment dans les couches populaires, mais, sans détailler, il faut très évidemment attribuer sa part de responsabilité au jeu politique, puisqu'on a vu depuis la fin des années 1970 (et pas seulement en France⁶) l'extrême droite gagner en poids politique en mobilisant la xénophobie contre les immigrés, et contaminer successivement la droite parlementaire puis la gauche même, soucieuses de récupérer leurs électeurs séduits.

Le discours des immigrés-problèmes, des difficultés de l'intégration (imputées aux immigrés), de la crise de l'Etat social, des problèmes des jeunes, de la crise des banlieues (les immigrés encore) etc., a percolé de l'extrême droite à la gauche dans le courant des années 1980, avec des connotations ethno-raciales perceptibles sous les périphrases (qui n'y sont pas toujours). Dans divers pays, on a vu se déployer des entreprises politiques parvenant à susciter de véritables **“paniques morales”** à l'encontre des immigrés, par exemple dernièrement en France autour du port du voile dans les établissements scolaires⁷.

Or ces **“immigrés”**, tenus à distance (symboliquement et socialement) par les processus ethniques, sont des Français, ou ils vont le devenir majoritairement. La nation comme siège du sentiment collectif de sécurité⁸ s'est décrochée de la communauté des citoyens.

LES NOUVEAUX ENJEUX CONCEPTUELS

Dans cette situation, il ne suffit pas pour l'Etat de se taire. Le silence perpétue le décrochage, et lui permet de gagner de nouveaux cadres sociaux. C'est ce qu'on a vu dans l'Education nationale. Mécontent de la façon dont ses prédécesseurs avaient amorcé une politique scolaire d'intégration des enfants d'immigrés, Jean-Pierre Chevènement avait pris tout simplement le parti de ne plus rien dire à ce sujet (1986). Il a supprimé tout discours officiel sur les enfants d'immigrés et leur intégration scolaire ; et cette solution, bien accordée aux habitudes de l'Ecole, s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui. Cela n'a pas empêché - bien au contraire - la catégorisation ethno- raciale de s'infiltrer dans l'Ecole et d'y acquérir une incidence pratique importante. Notamment, en l'absence de réflexivité, les représentations culturalistes racialisées infléchissent l'agir professionnel des agents scolaires lorsque ceux-ci sont confrontés à la difficulté scolaire de leurs élèves⁹. La non-prise en charge conceptuelle d'un problème public tel que l'intégration des populations issues de l'immigration n'est pas la solution.

“LA” QUESTION

Les sciences sociales qui ont traité des processus ethniques, largement méconnues en France, peu présentes même dans les universités, constituent pourtant un corpus d'acquis conséquent, qui permet de cartographier ce qui se passe dans ce qu'on nomme confusément “**la question**” de “**l'intégration des immigrants**” et des personnes “**issues de l'immigration**”¹⁰.

Sans développer, la situation amène à souhaiter une approche “épaisse” de la formation du citoyen, qui fasse beaucoup plus de place qu'aujourd'hui à la

description clinique des processus sociaux, y compris dans leur dimension ethno- raciale - qui reconnaisse les formes complexes de l'inégalité sociale, auxquelles doit pouvoir s'appliquer le combat pour plus de justice.

RESPECT DES CULTURES OU RESPECT DES PERSONNES ?

L'entreprise ne manque pas de difficultés. Pointons-en deux. Penser *respect des cultures* ? C'est de respect des personnes qu'il s'agit. L'allégation des “cultures” différentes sert de fondement à l'ethnicisation et à la racisation. En réalité, une culture n'est que la décantation des actions humaines, elle ne se transmet qu'en se transformant. L'idée de dialogue interculturel est donc fallacieuse. Penser *renouveau de la citoyenneté nationale* ? Certainement, mais non sans prendre en charge la régularité des attachements transnationaux. Nous venons d'un monde où les individus monolingues (comme nous les Français) étaient l'exception, nous arrivons dans un monde où il n'y aura plus de monolingues et où, de plus, les mononationaux ne seront plus la règle tandis que les solidarités internationales associées aux interdépendances seront plus impératives.

La nation “**est un plébiscite de tous les jours**” disait Renan. Chacun connaît la formule, et la ressent. Un plébiscite, c'est un acte collectif d'adhésion irrépressible, il y a de l'ardeur, de l'émotion et du groupal dans un plébiscite. Ainsi conçu, le lien national est une appartenance viscérale à la communauté des citoyens. La division des statuts d'appartenance à la nation, induite par les processus ethniques, recèle à cet égard deux types d'effets négatifs bien distincts, selon que la personne est de statut “majoritaire” (si elle appartient à la population qui peut se sentir évidemment d'ici) ou de statut “minoritaire” (si

elle appartient à la population perçue par les majoritaires comme évidemment différente)¹¹.

PROPRIÉTAIRES DU DROIT

Pour les minoritaires, le sentiment viscéral d'appartenance à la communauté nationale du pays où l'on vit et dont on est citoyen ne va pas de soi. Il est mis à mal par l'expérience récurrente de l'humiliation individuelle et collective. Dans une perspective de formation du citoyen, on peut affirmer que ce sentiment doit être *nourri*, conforté. Et Bhikhu Parekh, auteur d'un rapport sur la Grande Bretagne multiethnique pour le Runnymede Trust (2000), souligne que, même ainsi, la loyauté n'est pas assurée et reste précaire¹².

La question se pose fort différemment pour les majoritaires. Admettons qu'en ce qui les concerne, le sentiment viscéral d'appartenance à la nation soit acquis. Alors, il risque de faire obstacle à la reconnaissance *normale* et sans problème d'autrui minoritaire. Vis-à-vis de ceux qui se sentent les dépositaires naturels exclusifs de l'identité nationale, et qui se sentent protégés dans cette identité, le défi qu'affronte la formation du citoyen est de leur faire aimer le droit, pourrait-on dire. Car le droit est le seul discours qui fonde une vision universaliste de la communauté des citoyens. Mais l'idéologie française incline les majoritaires à se sentir propriétaires du droit même, les autres étant taxés d'incapacité à respecter ce droit - laïcité, droit de la famille, égalité de la femme, etc.

“SOLIDARISER LES PRÉSENCES”

Comment faire recouvrer à la communauté des citoyens la consistance émotionnelle qu'elle doit avoir, dans le schéma renanien ? Il faut parvenir à **“solidariser les présences”** : c'est Jacques Berque qui dégagait cet enjeu dès 1985¹³. La moindre des choses est de dis-

poser d'un discours public fort qui fasse la distinction entre identité nationale et identités sociales non-politiques, non seulement en posant le principe (extension du principe de laïcité) mais en éliminant toute menace publique, symbolique ou autre, à l'encontre des identités non-politiques auxquelles tiennent les citoyens.

Françoise LORCERIE

1. Cf. Audrey Osler, Hugh Starkey, “Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive ?” *Oxford Review of Education* (27-2), 2001, p. 287-305. Les auteurs s'amuse de ce constat, qu'ils opposent au goût des manuels anglais pour la construction du consensus via la discussion.

2. Marcel Mauss, “La nation”, *Oeuvres*. 3, *Cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris, Ed de Minuit, 1969, p. 572-641 (écrit circ. 1920).

3. Anthony Smith, *National Identity*. Reno, Las Vegas, London, University of Nevada Press, 1991. Citations p. 13, 15.

4. Voir par exemple l'analyse par Dominique Colas de la nation du général de Gaulle dans *Citoyenneté et nationalité*, Folio Gallimard, 2004. Ou encore l'analyse par Miriam Feldblum des registres mobilisés dans le débat de 1987 sur la citoyenneté : *Reconstructing Citizenship. The Politics of Nationality Reform and Immigration in Contemporary France*. Albany, State University of New-York Press, 1999.

5. Deux enquêtes de terrain : Michèle Lamont, *La Dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux Etats-Unis*, Paris, Presses de Sciences po, 2002 ; Philippe Bataille, *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997. Voir aussi la synthèse d'Albert Bastenier, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004.

6. Dietrich Tränhardt, “The political uses of xenophobia in England, France and Germany”, *Party Politics* 1, 1995, p. 323-345.

7. Christopher T Husbands, “Crises of national identity as the ‘new moral panics’, Political agenda-setting about definitions of nationhood”, *New Community* 20 (2), 1994, p. 191-206. Et notre étude *La politisation du voile*, Paris L'Harmattan, 2005.

8. On se souvient de l'analyse de Norbert Elias dans “Les transformations de l'équilibre “Nous-je””, in *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, p. 205-301.

9. Voir par exemple notre étude “L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée”, *Ville école intégration – Diversité*, (144), mars 2006, p. 61-72 ; et la thèse circonstanciée de Stéphane Zéphir, *Des différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire : Les effets paradoxaux d'une action positive*, Université de Nice, décembre 2007.

10. Dans cet esprit, voir la première partie de notre ouvrage *L'École et le défi ethnique*. Paris, ESF & INRP, 2003.

11. “Minoritaire” et “majoritaire” sont des concepts de la psychologie sociale, repris par la sociologie. Ils désignent la position statutaire des personnes dans les rapports (ici traités comme dichotomiques) de domination sociale et symbolique.

12. Un court texte de Bhikhu Parekh sur ce sujet est traduit dans la livraison 419 des *Cahiers pédagogiques*, déc. 2003, sur *L'école et la pluralité*.

13. Dans son rapport *L'Immigration à l'école de la République*, Paris, La Documentation française.

Guy LOCHARD

DE L'INFORMATION-MARCHANDISE A LA FORMATION CITOYENNE

Il n'est que d'écouter les conversations quotidiennes des jeunes pour se persuader que notre rapport au monde est aujourd'hui, dès l'enfance, fondamentalement médiatisé et médiatique. Il est médiatisé parce que le regard que nous portons sur lui est toujours passé au prisme de ces supports d'information qui fixent l'ordre du jour de nos préoccupations élargies aujourd'hui à un univers globalisé. Comment comprendre autrement les émotions synchrones qui saisissent les populations du monde entier devant certains événements dramatiques, le tsunami de 2004 par exemple ? Il est par ailleurs médiatique parce que notre comportement est toujours plus déterminé par l'omniprésence dans la vie publique et privée de ces institutions qui semblent décider de notre existence aux yeux des autres. Comment comprendre autrement, les comportements en général pacifiques mais de plus en plus ostentatoires, des groupes et des individus qui cherchent à s'imposer dans les stades comme des acteurs à part entière des spectacles planétaires ? Prendre en compte ces deux dimensions de notre environnement médiatique est donc indispensable pour s'engager dans une réflexion sur la place et la fonction que peuvent occuper ces institutions sociales dans la formation citoyenne.

UN LIEU D'ENTRETIEN DES STÉRÉOTYPES

Les travaux universitaires qui se sont fortement intensifiés depuis une quinzaine d'années, peuvent y aider. Certains de ceux-ci mettent ainsi en lumière que les médias d'information constituent un lieu décisif d'entretien des stéréotypes sociaux. Ces recherches soulignent qu'ils constituent, ce faisant, un facteur décisif de construction des identités personnelles et collectives. A preuve la façon dont nombre de jeunes se définissent en fonction de catégories véhiculées voire instaurées par les discours des médias (le "jeune de banlieue" par exemple).

D'autres études suggèrent cependant de ne pas céder à l'alarmisme. Elles démontrent qu'en dépit des phénomènes de concentration, les systèmes médiatiques des pays démocratiques restent frappés au sceau du pluralisme. Elles attestent d'autre part que les jeunes, comme l'ensemble des acteurs sociaux, ne sont pas simplement "victimes" des productions médiatiques et qu'ils en connaissent, ou du moins en soupçonnent les logiques de fabrication. Autant d'enseignements qui encouragent à développer encore des démarches de

formation en partant de l'hypothèse qu'un jeune en cours de formation n'est pas, lorsqu'il est confronté à un média, un simple consommateur comme on se plaît à le dire. Mais bien un sujet interprétant, en mesure, s'il est guidé en ce sens, de se transformer en un usager actif et un citoyen exigeant.

VAINE DÉPLORATION, NÉCESSAIRE RÉFLEXION

Dans cet espace d'interprétation et de potentiel dialogue, les acteurs de la formation peuvent intervenir, en se fixant deux types d'objectifs complémentaires :

- des objectifs de lecture critique de l'environnement médiatique
- des objectifs de dialogue citoyen avec les milieux professionnels.

Le premier type de démarche a été largement exploré en France grâce à la création déjà ancienne du CLEMI (Centre de Liaison de l'École et des Moyens d'Information) qui a accumulé un riche capital d'expérience. Celui-ci met en garde contre le discours de déploration qui est souvent de mise dans les milieux de la formation face à "l'existant médiatique". Il invite au contraire à considérer qu'en dépit de phénomènes préoccupants comme le rachat de journaux par des groupes économiques étrangers au secteur, le système médiatique actuel demeure un bien précieux en raison de la liberté d'expression sous-jacente, absente ou encore entravée dans nombre de contextes.

La pluralité de voix et de points de vue qui se manifeste dans l'éventail des supports offerts au public se présente à ce titre comme le pivot de formes diversifiées d'activités, visant toutes à forger un véritable regard critique chez des jeunes en formation. La mise en présen-

ce de la diversité des modes de couverture d'un même événement par plusieurs journaux ou plusieurs chaînes de télévision est une voie pratiquée de longue date. Elle reste un passage obligé. Elle permet en effet de mettre en lumière qu'un traitement journalistique repose sur un récit, forcément orienté, et débouche toujours sur une interprétation qu'il importe donc de relativiser et de contextualiser en s'appuyant sur les outils et les démarches forgés dans différentes disciplines : la socio-économie pour comprendre les logiques d'actions des entreprises en concurrence dans ce secteur, la sociologie pour comprendre les pratiques des professionnels et leurs comportements, plus complexes et contradictoires qu'il n'apparaît au premier abord ; enfin la sémiologie et l'analyse du discours qui permettent de mettre au jour les mécanismes langagiers des productions des journalistes, qu'il s'agisse d'articles, d'émissions radiophoniques ou télévisuelles.

S'APPROPRIER LES CODES, DÉJOUER LES PIÈGES

D'autres voies existent pour parvenir à cet objectif de distanciation. On fait là référence aux démarches de pédagogie active qui invitent les jeunes à s'approprier les procédures et les codes de l'information journalistique en produisant eux-mêmes, par exemple, des reportages, des documentaires ou en s'exprimant dans d'autres genres professionnels.

L'audiovisuel est à cet égard particulièrement productif. Il permet en effet, plus que les autres supports, de faire comprendre aux jeunes en formation, à travers une expérience vécue, qu'un être enregistré ou filmé est toujours en représentation. Autrement dit qu'il se conforme aux rôles attendus en développant

des stratégies d'influence à l'égard d'un tiers : le public dont il a intégré la présence et qui est son véritable destinataire. Le bénéfice, on le voit, n'est pas mince pour comprendre le fonctionnement de l'ensemble de la vie publique et, en premier lieu, de la politique et de ses jeux de masques dont les effets doivent être déjoués pour accéder à une véritable conscience citoyenne.

MALAISE DANS L'INFO "FAST FOOD"

Face à un phénomène aussi lourd d'enjeux éducatifs et civiques, on ne peut toutefois en rester à ces exercices de lecture critique. Il importe de doubler ces activités de démarches de mobilisation prenant la forme d'un dialogue actif et sans complaisance avec les professionnels de l'information. On partira cette fois d'un postulat. En vertu de la double nature de l'information, irréductiblement, répétons-le, marchandise et bien public, les journalistes sont, du moins dans les sociétés démocratiques, condamnés à vivre de façon structurelle des conflits éthiques. En raison d'une division de plus en plus parcellisée, hiérarchisée du processus de fabrication de l'information, beaucoup vivent leur activité sur le mode du malaise, voire du

déchirement. Ils sont souvent tentés par des attitudes de défense corporatiste et de repli autarcique.

Plusieurs indices démontrent cependant que nombreux sont les professionnels insatisfaits de leurs pratiques et de leurs productions. Car, attachés aux principes d'un journalisme exigeant, ils déplorent tout autant que leurs publics la réduction des surfaces rédactionnelles qui condamne à une lecture "zappée" de l'actualité. De même regrettent-ils, en raison d'une logique de réduction des coûts, leur sédentarisation dans les salles de rédaction qui les rend toujours plus dépendants de "sources" professionnalisées les abreuvant de communiqués et autres dossiers de presse.

C'est donc, à notre sens, en étant pleinement convaincus des potentialités de cette ambivalence structurelle des journalistes, qu'éducateurs et formateurs seront en mesure de contribuer à combattre les déficits et les dérives des médias. Car ceux-ci restent un mal nécessaire et c'est donc bien à condition d'armer les jeunes en formation à dialoguer de façon informée et réellement critique avec les professionnels des médias que l'on peut oeuvrer au maintien d'un idéal du journalisme rejoignant celui de la démocratie.

Guy LOCHARD

Fédération Internationale des Droits de l'Homme

Si vous souhaitez être informé de la situation des droits de l'homme dans le monde lisez, "la lettre de la F.I.D.H." et ses "Rapports de mission"

Abonnement annuel à "la Lettre" (24 numéros)

Simple : 45 € - Étranger : 53 €

Abonnement annuel à "la Lettre" (24 numéros) et aux "Rapports de mission" (30 rapports)

Simple : 90 € - Étranger : 106 €

Abonnements par chèque bancaire ou postal à la Fédération Internationale des Droits de l'Homme

17, passage de la Main-d'Or, 75011 PARIS - Tél. 01 43 55 25 18

Etienne BALIBAR

OBÉIR ? DÉSOBÉIR ? L'ENFANT, L'ÉCOLE ET LE NOUVEAU MÉTIER DE CITOYEN

Dans un monde où la citoyenneté devient irrémédiablement transnationale (une citoyenneté européenne est en formation, quelles qu'en soient les difficultés), où même pour un certain nombre d'intellectuels et de militants l'horizon politique devient celui d'une citoyenneté mondiale capable d'endiguer la globalisation économique, il faut se poser la question de l'effort d'éducation ou de formation sans lequel la citoyenneté comme institution est impensable. Mais ces termes ont plusieurs significations. Cherchant à préciser comment nous concevons l'éducation du citoyen, nous devons aussi faire nos comptes avec beaucoup d'obstacles idéologiques, de traditions, de résistances qui relèvent du préjugé ou de l'héritage culturel. L'effort pédagogique commence avec l'exercice critique requis pour ouvrir des perspectives alternatives.

L'ÉCOLE ET AUTRES LIEUX

Mon expérience d'enseignant m'a convaincu qu'il y a quelque chose d'irremplaçable dans la formation que dispense le système scolaire, mais elle m'a également convaincu que celui-ci ne saurait rester historiquement immuable, et qu'il ne peut atteindre ses buts en

fonctionnant en vase clos. De même, je n'imagine pas que l'Europe s'engage dans une grande transition vers le régime des communications transnationales de demain, qui se feront inévitablement en plusieurs langues, sans que chaque système scolaire national ne soit mobilisé complètement en vue de cet objectif. Mais l'éducation n'est pas toute-puissante, elle ne procède pas seulement de la volonté des élites éclairées, il lui faut le cadre et le soutien d'un mouvement populaire.

L'école ne fonctionne pas seule. Comme l'a montré Bourdieu (et cette leçon est plus valable que jamais) ce qui a caractérisé le régime d'éducation mis en place par les sociétés bourgeoises dans lesquelles nous vivons est une étroite collaboration des milieux scolaire et familial. Le milieu familial est un milieu culturel dans lequel certains savoirs sont élaborés et transmis. Cela reste vrai même lorsque la bourgeoisie cultivée au sens historique du terme tend à perdre une partie de son hégémonie au profit de nouvelles couches de parvenus. D'autre part, l'éducation est d'emblée un processus de formation permanente et elle le sera de plus en plus. Or les lieux de l'éducation permanente ne sont pas uniquement scolaires. Il n'est pas absurde

d'imaginer un réseau d'associations qui complète l'école dans l'ordre de l'apprentissage des langues aussi bien que dans celui de l'éducation civique. C'est tout un réseau d'institutions complémentaires qui doit prendre à bras le corps la question des identités nationales et de leur transformation.

ET L'ÉDUCATION DEVINT "NATIONALE"

Il leur incombera de combattre non seulement des communautarismes culturels exclusifs les uns des autres, mais aussi le "communautarisme républicain" auquel donne lieu la construction de l'identité nationale, en particulier dans la tradition française. L'essentialisation du "nous" n'est pas moins forte en France - où elle se pense elle-même comme détentrice de l'universel - que dans d'autres nations censément plus "particularistes". C'est ici, bien sûr, que les difficultés commencent, car tout processus éducatif associe étroitement une référence à l'individu et une référence à la communauté. Elle comporte un pôle individualiste en même temps qu'un pôle collectiviste.

Les philosophies classiques de l'éducation, d'Aristote à Cicéron et de Locke à Rousseau et Kant, n'ont cessé de chercher à expliquer comment on pouvait à la fois viser par l'éducation l'accomplissement de l'individu et la construction de la communauté : initialement la Cité, plus tard la Nation. C'est de là que provient notre idée d'une "**éducation nationale**", projetée par la Révolution française et mise en œuvre un siècle plus tard par la République bourgeoise. Elle montre bien que politique et éducation sont deux notions étroitement liées entre elles.

Un projet pédagogique qui soit en même temps projet d'éduquer à la citoyenneté - dans un cadre national aussi bien

que post-national - ne se soutient que si les réalités de la société sont évoquées et réfléchies dans le cadre de l'école. Ce qui pose toute la question de savoir jusqu'à quel point et sous quelles formes les alternatives politiques à l'œuvre dans la société peuvent être introduites dans l'enseignement et dans le lieu scolaire. Ainsi des antagonismes qui se déploient à propos de l'immigration, ou de l'insécurité, ou tout simplement de la différence culturelle et religieuse, etc. Dès qu'on aborde l'actualité, la question de l'introduction de la politique à l'école paraît insoluble sans détruire l'institution elle-même. Mais d'un autre côté comment ne pas l'introduire sans ruiner la fonction civique de l'éducation ? Et n'est-ce pas le cas que la politique est, en fait, *toujours déjà* présente dans l'enceinte de l'école ? Dès lors, la question n'est pas de savoir si l'on "fait ou non de la politique", c'est de savoir *quelle politique* on pratique, et dans quel but.

DANS LES PLIS DU VOILE

Le fait est que le système scolaire français s'est massivement fixé comme objectif de transformer et d'adapter les habitudes culturelles des populations d'origine immigrée à travers l'éducation de leurs enfants. Le problème ainsi posé est apparu dans toute son acuité à l'occasion des controverses sur l'admission des élèves "voilées" à l'école publique, provisoirement réglé de la façon que l'on sait. Les analyses les plus lucides ont bien montré à cette occasion que le fond de la question ne résidait pas seulement dans la différence culturelle, dans l'appartenance communautaire, ni même dans le conflit entre laïcité et religion, mais dans la façon de traiter la différence des sexes. C'était un problème politique concernant ce que j'appelle la "**différence anthropologique**". Le voile dit "islamique" (on sait que ce point est

controversé) n'était pas seulement un symbole d'appartenance et, le cas échéant, d'opposition à certains aspects de la culture occidentale dominante, c'était aux yeux de beaucoup un signe d'inégalité des sexes ou d'esclavage symbolique. C'est pourquoi ceux d'entre nous qui s'opposaient à une solution du problème (bien réel) par des moyens purement répressifs étaient aussitôt soupçonnés d'apporter leur contribution à la reproduction de l'esclavage des femmes dans le monde musulman.

Voilà le type même de problème qu'il serait souhaitable de voir abordé à l'école du point de vue de son histoire et de ses dimensions symboliques aussi bien que sociales, au lieu d'imposer une solution préétablie elle-même culturellement marquée. On sera d'autant plus en mesure de réaffirmer les objectifs éducatifs de l'institution et de se montrer inflexible sur les contenus d'enseignement qu'on n'aura pas occulté la question de savoir comment les religions ou les cultures - y compris la "nôtre" - traitent de la différence des sexes et des relations entre hommes et femmes. C'est dire la difficulté de la tâche. Mais la formation du jugement critique n'est-elle pas à ce prix ?

LES TERRITOIRES DE L'ÉCHEC

Comment abolir la frontière qui sépare l'école du monde social extérieur d'une façon qui ait un sens pour la formation du citoyen ? Comme il n'y a aucune réponse toute faite à une question de ce genre, on peut essayer de chercher des analogies du côté de l'histoire de la question sociale. Dans les deux cas il s'agit de processus de longue durée. L'héritage du Front Populaire et des réformes éducatives de la Libération comporte à l'évidence un idéal de démocratisation. Cela n'empêche pas que le système scolaire issu de ces réformes

était resté sous les apparences de son unification institutionnelle un système de classe, marqué par de très profondes divisions entre les parcours des enfants de bourgeois et ceux des enfants de prolétaires. On peut se poser la question de savoir si les évolutions plus récentes ont véritablement comblé ce fossé. Mon sentiment, conforté par la lecture des travaux sociologiques plus récents (Baudelot et Establet aussi bien que Dubet), est qu'on est aujourd'hui, d'une certaine façon, revenu en arrière, en particulier sur des bases territoriales dont la dimension de l'échec scolaire dans les "banlieues" déshéritées est le symbole dramatique.

Est-ce à dire que l'idéal de l'école républicaine "universaliste" soit définitivement mort ? Peut-être, avant de répondre, convient-il de s'interroger sur ce qui en faisait le sens : non pas tant l'illusion d'abolir les distances sociales que l'effort pour incorporer à une culture légitimée par l'école des contenus de mémoire historique et des attitudes sociales qui n'étaient pas le privilège exclusif des classes dominantes.

CHEMIN QUI NE MÈNE NULLE PART

C'est ici, évidemment, que les clivages politiques se font à nouveau sentir. La vulgate qui tend aujourd'hui à se répandre, même si le corps enseignant ne se laisse pas gagner sans résistance, c'est que la France aurait eu une conception "étatiste" de la culture, elle-même héritée du "jacobinisme" qu'on interprète comme une tradition centralisatrice. Il est vrai que la France est par excellence un pays où la culture est pensée comme une affaire publique, voire comme une affaire d'Etat. De là à crier (comme l'a fait Marc Fumaroli dans un livre-pamphlet de 1991) à l'émergence d'un *Etat*

culturel aux fonctions quasi-religieuses, il y a cependant une énorme distance. C'est en particulier sur ce point que l'entrée dans une époque historique post-nationale oblige à repenser toutes les catégories dont nous avons hérité et, donc, à faire de la politique dans l'éducation et par elle. Si l'Etat c'est exclusivement la nation, son affaiblissement en tant qu'instance éducative n'ouvre qu'à l'autonomisation de la société civile, sans rien dire des comportements publics et des apprentissages civiques qui doivent s'émanciper d'une stricte définition nationale. La dénonciation du "jacobinisme" laisse sans réponse la question de la contribution que l'école peut apporter à la formation d'une citoyenneté active, quand elle ne sert pas à la rendre impossible.

UNE LEÇON DE GEORGES CANGUILHEM

Il y a quelque chose de profondément conflictuel dans la notion même de "**désobéissance civique**" (expression que je préfère à celle, plus courante, de désobéissance civile). A fortiori l'idée qu'on pourrait "apprendre à désobéir" est-elle presque une contradiction dans les termes. La désobéissance ne suit pas une règle, elle procède des contraintes d'une situation imprévue. C'est ce qui se passe lorsque des citoyens (parmi lesquels des enseignants, des parents d'élèves) acceptent ouvertement de se placer en dehors de la légalité pour protéger les droits fondamentaux d'étrangers et en particulier d'enfants scolarisés comme le propose le réseau "**Education sans frontières**" soutenu par d'autres organisations démocratiques (encore faut-il y regarder de très près quand on parle d'illégalité, car non seulement la Constitution garantissant certains droits fondamentaux est au-dessus de législations ou réglementations parti-

culières, mais il arrive assez fréquemment que ce soit le gouvernement - et non les citoyens "rebelles" - qui enfreigne la légalité). Voilà donc un exemple d'une brûlante actualité, illustrant l'interpénétration des questions sociales, du conflit politique et du fonctionnement scolaire quotidien, à propos duquel on peut se demander quelle est la tâche de l'éducation. N'y a-t-il pas des raisons morales qui conduisent à penser que les citoyens d'un pays démocratique devraient se préparer *aussi* à la résistance et à la désobéissance ?

Je dirai négativement - certains penseront : prudemment - qu'il serait souhaitable que l'école ne constitue pas une préparation des élèves, c'est-à-dire des futurs citoyens, à l'obéissance aveugle aux autorités, même légitimes. Il n'est pas aisé de dire jusqu'à quel point ce fut ou c'est aujourd'hui le cas de notre système scolaire, parce que l'attitude des enseignants importe ici autant et davantage que les instructions, et que l'esprit critique se forme indirectement, par les contenus de la formation autant et plus que par la prédication morale. On voit bien dans les circonstances historiques extrêmes ou dans les situations critiques que l'inculcation de l'obéissance est susceptible de degrés, dont l'importance est décisive. Le temps n'est pas si éloigné dans l'histoire de France où l'inculcation de l'obéissance fut un objectif avoué de l'institution scolaire. Mon maître Georges Canguilhem avait démissionné de l'Education nationale en 1941 en déclarant qu'il n'avait pas été formé pour enseigner "**travail, famille, patrie**"...

CE BON VIEUX COUPABLE...

Une rhétorique du même genre semble parfois se profiler à nouveau dans le contexte de crise que connaît aujourd'hui le système éducatif français. La

détresse des élèves et des enseignants procède de difficultés matérielles autant que d'incertitudes quant à la fonction sociale de l'éducation. Mais faut-il y voir le signe d'une dégénérescence de la fonction enseignante, ou bien au contraire d'une remise en question de la place de l'éducateur dans la société actuelle, et d'une dénégation de sa fonction politique ? Un ministre de l'Education dans l'un des gouvernements récents, docteur en philosophie, s'était fait une spécialité de la dénonciation de la **"pensée 68"**, et ce thème a été depuis repris par d'autres. On entend répéter par les plus hautes autorités de l'Etat que le principe d'autorité dans la famille, l'entreprise, la société, et d'abord l'école, a été miné par l'individualisme, le libéralisme, l'irrationalisme, le communautarisme... sans craindre l'incohérence. En conséquence on ne formerait plus de citoyens parce que la citoyenneté républicaine est indissociable du principe d'autorité, ne serait-ce que l'autorité du savoir. Je pense que ces jugements sont faux et hypocrites, profondément réactionnaires en réalité. Je n'affirme pas pour autant que l'école doit *enseigner la désobéissance*, par un renversement terme à terme probablement intenable. Mais j'insiste sur le fait que l'école n'est pas et ne peut être le lieu où la nécessité de désobéir est systématiquement délégitimée. Il y a un rapport à trouver entre cette question et celle de l'ouverture de l'espace scolaire à des réalités sociales conflictuelles, dont certaines précisément font surgir la nécessité de la révolte.

L'ENFANT EXCLU DE FAIT DE LA CITOYENNETÉ ?

Mais la difficulté du problème de la désobéissance ne s'arrête pas là. Car l'école n'a pas à faire à des individus

abstraits, elle a à faire à des enfants réels. Cette difficulté est la plus profonde : elle aussi repose sur une **"différence anthropologique"**. Quel peut-être le statut de l'enfant comme citoyen ? Les sociétés antiques qui ont inventé et nous ont légué la définition du citoyen avaient trouvé la solution formelle du problème dans la séparation de deux sphères : l'une publique pour les citoyens actifs, l'autre privée pour l'apprentissage des savoirs et des règles morales qui font le citoyen en lui enseignant ses droits et ses devoirs. Ce que Claude Nicolet a appelé à propos de Rome le **"métier de citoyen"**. Il s'agit bien entendu toujours de l'enfant masculin, support et sujet de ce que Foucault appelle le **"souci de soi"** et qui enveloppe toute une discipline individuelle aussi bien que collective. Tout n'en a pas disparu, car l'histoire de la citoyenneté aussi bien que celle de l'éducation sont des processus de très longue durée. Mais la citoyenneté moderne ne définit plus sa fermeture et son ouverture, son rapport à l'obéissance et à l'autonomie comme le faisait la citoyenneté antique.

En fondant les droits du citoyen sur une conception *universaliste* et non pas simplement *communautaire* des droits de l'homme, l'époque moderne a posé en principe que nul être humain ne peut être exclu de la citoyenneté. Comment se fait-il alors que les exclusions soient aussi nombreuses ? Sans doute elles évoluent - non sans conflits et sans luttes - comme ce fut le cas historiquement pour les femmes, les serviteurs et les ouvriers. La question est plus actuelle que jamais, elle se pose en particulier à propos des droits civiques des étrangers, que les phénomènes migratoires de masse et la transnationalisation des institutions ne permettent plus d'ignorer. Mais elle est bien plus difficile pour ceux qu'on appelle les **"mineurs"** ou les **"incapables"** dans le langage du droit,

c'est-à-dire les criminels, les fous, et surtout les enfants. C'est à propos de la citoyenneté des enfants, plus encore que celle des criminels ou des fous, que les principes universalistes de la citoyenneté moderne entrent en contradiction avec eux-mêmes.

UNE FRONTIÈRE INVISIBLE ET INFRANCHISSABLE

D'un côté le mouvement de la société moderne est allé à inculquer aux enfants le sens de leur propre responsabilité ou de leur autonomie le plus tôt possible. C'est, si l'on veut, l'héritage rousseauiste. Il ne s'agit pas de traiter les enfants comme des adultes, mais de les traiter comme des citoyens, c'est-à-dire de leur reconnaître des droits en même temps que des devoirs. De l'autre côté il subsiste une frontière anthropologique apparemment infranchissable, bien que personne ne sache *où elle passe exactement*, en particulier dans les situations conflictuelles (pour une part aggravées par les conditions sociales d'exclusion). Au cœur de la difficulté figurent précisément les notions d'obéissance et de désobéissance. A quel moment, sous quelles conditions, dans quels contextes, à quel âge (et d'ailleurs "l'âge" est-il lui-même une notion objective, mesurable ?) peut-on reconnaître à des enfants le droit à la désobéissance de la même façon qu'on est parfois amené à reconnaître aux adultes un droit, voire un devoir de désobéissance ? Cette question éminemment politique est d'autant plus difficile à résoudre que pour toute une série de raisons, les sociétés contemporaines sont entrées

dans une phase régressive, où règne la crainte de la jeunesse et de l'enfance.

Ces peurs se combinent avec des peurs sociales, ce qui fait que les jeunes et les enfants appartenant à certains groupes culturels ou à certaines classes sociales sont particulièrement redoutés (en partie, ce sont les mêmes : les pauvres, les enfants d'immigrés, dont on nous dit alors que "ce ne sont plus des enfants", en particulier parce qu'ils ne seraient plus sous le contrôle de leurs parents, ou que ceux-ci s'avèreraient incapables de leur inculquer les principes de l'obéissance et du respect des grands sociaux). Je ne suis pas certain du tout que cette situation soit entièrement nouvelle, elle est peut-être aussi ancienne que les démocraties modernes, mais elle change de figure avec la société elle-même. A défaut de résoudre la question de la citoyenneté des enfants, il faudrait peut-être qu'en Europe aujourd'hui, on entreprenne l'analyse de la peur qu'elle inspire. Ce qui me ramène à mon point de départ : bien que la question du dépassement des limites nationales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, celle des différences culturelles et des conflits sociaux qu'elles entraînent, celle de l'apprentissage de la désobéissance et du statut de l'enfance, ne se réduisent évidemment pas à un seul problème, elles ont cette caractéristique formelle de se poser partout autour de nous. C'est pourquoi elles devraient faire l'objet d'une réflexion à l'échelle européenne, traversant les frontières, et non rester enfermées dans un hexagone.

Etienne BALIBAR

Prochains numéros d'Après-Demain

- France 2008, terre inhospitalière

- La loi, génératrice d'égalité et d'inégalités

LES ACTIONS DE LA FONDATION SELIGMANN

La Fondation Seligmann, créée dans le respect de l'idéal laïque, entend œuvrer pour la victoire de la raison et de la tolérance et promouvoir le rapprochement entre les citoyens et résidents étrangers de toutes origines rassemblés sur le sol français.

Elle a pour but de combattre les sources du racisme et du communautarisme : fondamentalismes religieux, relents du colonialisme, peur irrationnelle de l'inconnu, ségrégations fondées sur la condition sociale, le niveau d'instruction, les traditions héritées du passé.

Les actions de la Fondation en 2007 ont été consacrées à la prévention, au renforcement du lien social et à l'insertion en soutenant des initiatives locales existantes à Paris et dans l'Essonne.

VOICI LES PREMIERES AIDES APPORTEES PAR LA FONDATION AUX ACTIONS S'INSCRIVANT DANS LES OBJECTIFS DE LA FONDATION EN 2007

CHORALE DE LA MAISON DES COPAINS DE LA VILLETTE À PARIS 19^{ème}

Depuis 2005 cette association crée des occasions de rencontres et d'échanges entre les habitants pour améliorer la sociabilité et l'entraide dans la cité.

Une chorale, depuis 2006, réunit les habitants d'origines et de générations différentes. Un groupe d'enfants en fait partie. Ils sont initiés à la musique. Le répertoire est très varié (chants haïtiens, yiddishs, negro-spirituals, géorgiens, siciliens). Il est prévu d'apprendre des chansons françaises et de faire un C.D. En complément des activités de la chorale, des sorties sont organisées. En outre, en 2007, deux stages de chorale de deux jours se sont tenus à Villeneuve

la Lionne dans la Marne et un camp chorale de 5 jours qui a offert quelques jours d'évasion à des enfants qui n'avaient pas quitté leur quartier pendant l'été. L'ambiance était très bonne.

Soutien de la Fondation : pour organiser des stages de chant : locations et déplacements (3000 euros).

ACTIONS ÉDUCATIVES PÉRISCOLAIRES DE LA MAISON DES COPAINS DE LA VILLETTE À PARIS 19^{ème}

Les adultes assurent trois fois par semaine, le soutien scolaire des enfants de ce quartier qui sont tous scolarisés dans l'école primaire du 132 rue d'Aubervilliers. Cette action a été menée à la demande de quelques parents de la

cité (conscients de leur incapacité à les soutenir) , inquiets de voir leurs enfants en difficulté scolaire ou en voie de décrochage. L'accompagnement scolaire a accueilli en 2007 une trentaine d'enfants scolarisés du CE1 au CM2. Le mercredi matin est spécialement destiné au soutien renforcé auprès de ceux qui rencontrent le plus de difficultés. Un atelier artistique est également animé le mercredi après midi par une habitante artiste peintre bénévole.

Soutien de la Fondation : pour financer le matériel pédagogique et l'ensemble des activités culturelles liées à l'accompagnement scolaire (3000 euros).

EVRY, FEMMES D'ESPOIRS

Créée en 2005 cette association compte aujourd'hui 35 adhérentes. La motivation de ses fondatrices repose sur la lutte contre le racisme et les discriminations sous toutes leurs formes. Parmi leurs objectifs prioritaires figurent la prévention sanitaire et l'information des familles sur les risques de certaines pratiques telles que l'excision. Plusieurs manifestations symboliques illustrent l'engagement d'Evry Femmes d'espoirs depuis deux ans : une soirée de sensibilisation sur le thème des mariages forcés ; une participation active aux célébrations commémorant l'abolition de l'esclavage ; une journée contre l'excision.

Soutien de la fondation : pour amplifier l'action de l'association et initier de nouveaux projets pour lutter contre l'ensemble des discriminations subies par les jeunes femmes issues de l'immigration (4000 euros).

RÉALISATION D'UN LIVRE "UNE PHOTO, UNE PAGE,... RACONTE-MOI"

Les élèves du collège Les Pyramides à Evry ont réalisé un livre pour prévenir la

violence, favoriser le respect, la tolérance, la solidarité. Le contenu du livre n'était pas prédéfini. Il s'est construit à partir de l'appropriation par les élèves de photos de l'ensemble de la communauté éducative au sein d'un atelier d'écriture. Les élèves ont été guidés par un encadrant, se gardant de donner une consigne globale. Son rôle est, en accord avec les élèves, de donner de la cohérence aux créations. La diversité des élèves est un atout pour l'ensemble de la communauté éducative. Le livre sera remis aux parents et présenté à l'ensemble de la communauté scolaire au printemps 2008.

Soutien de la Fondation : pour la réalisation du livre (4000 euros).

COURS D'ALPHABÉTISATION ET DE FRANÇAIS

Les cours sont organisés par l'association Culture 2+ dans le 18^{ème} arrondissement de Paris sur le temps scolaire pour les parents des enfants fréquentant les écoles du quartier de la Chapelle. Ils se déroulent dans une ancienne école et utilisent les écrits de l'école fréquentée touchant 45 personnes.

Soutien de la Fondation : pour l'achat de manuels d'apprentissage, les visites dans les musées, la reprographie de documents pédagogiques, l'équipement vidéo de la salle de cours (3000 euros).

PAPOTHÈQUES AFRICAINE, CHINOISE, TAMOULE ET MAGHRÉBINE

L'association Culture 2+ dans le 18^{ème} arrondissement de Paris a créé des lieux de parole pour réunir les parents d'origine africaine, chinoise, tamoule et maghrébine, pour discuter de la parentalité et de l'éducation des enfants dans

un climat de confiance. Ces réunions sont aussi des laboratoires d'idées. Elles se déroulent pendant le temps scolaire dans des écoles. 150 familles sont concernées.

Soutien de la Fondation : cette aide a permis l'achat de 2 nouveaux "coins jeux" pour les enfants non scolarisés, la reproduction de documents distribués en séance, l'achat de denrées pour rendre ces réunions conviviales (3000 euros).

AXE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET SOUTIEN LINGUISTIQUE

L'association Archim'aide dans le 9^{ème} arrondissement de Paris fournit une aide aux devoirs afin de faciliter l'intégration d'enfants vivant dans des hôtels meublés. Les réunions se font à la Maison des associations du 9^{ème} et à l'école élémentaire Chaptal. Une quinzaine d'enfants ont été concernés.

Soutien de la Fondation : pour le soutien, l'aide aux devoirs et l'achat du matériel pédagogique (850 euros).

DE L'ŒIL DU CYCLONE À LA TOUR DE BABEL

En 2007, les actions ont pour objectif la justice sociale visant à donner à chacun les mêmes chances de réussite. "L'œil du Cyclone" laisse sa place au spectacle "La Tour de Babel", nouveau projet qui veut amener les jeunes des quartiers à réfléchir, ensemble, sur la construction de leur devenir, arriver à effacer les inégalités entre quartiers, leur donner confiance en eux en évitant de les mettre en situation d'échec. De nombreux ateliers ont été ouverts, avec une fréquentation importante et une exigence d'assiduité de la part des jeunes venant des cités de Ris Orangis comme de Grigny.

Soutien de la Fondation : pour assurer la mise en place du spectacle "La Tour de Babel" (3000 euros).

PRIX DE LA FONDATION SELIGMANN

La FONDATION SELIGMANN a décidé de décerner à la fin de chaque année scolaire, plusieurs prix d'une valeur de 1000€ permettant à des classes de collégiens ou de lycéens, seules ou avec leurs enseignants et les parents d'élèves, d'énoncer et de réaliser un projet traduisant leur désir du "Vivre ensemble" et de récuser le racisme et le communautarisme.

Les prix 2007-2008 de la FONDATION SELIGMANN sont exclusivement réservés aux établissements de l'Essonne et de Paris.

Les membres du Jury, désignés par le Conseil d'Administration de la Fondation, se réuniront pour délibérer. Le journal "Après-demain", organe de la FONDATION SELIGMANN, publiera la liste des lauréats, et des prix attribués.

Les candidatures doivent être adressées à la FONDATION SELIGMANN

4 rue Amélie - Boîte 26 - 75007 PARIS,

avant le 18 avril 2008.

www.fondation-seligmann.org

Exemple à suivre

Dans chaque numéro, nous vous proposons l'exemple d'une action collective qui a pour vocation de lutter contre le racisme et le communautarisme et d'apprendre à "vivre ensemble" dans la Cité laïque et républicaine.

Catherine BOULANGER, Pascal DÉRUELLE,
Catherine JOUBAUD

LA PAROLE DE L'ENFANT, CHEMIN VERS LA CITOYENNETÉ

"Apprendre à l'école, c'est apprendre l'école, c'est apprendre la société."

(Jacques Pain, Directeur du département des sciences de l'éducation,
Université Paris X Nanterre)

Pour les enfants du quartier de la Chapelle, dans le 18^e arrondissement de Paris, la notion de citoyenneté est très floue. Le "bien vivre ensemble" n'est pas toujours leur priorité. Le respect de l'espace public n'est pas compris. Les règles les plus élémentaires de politesse, de courtoisie, sont peu appliquées. Toutes ces références qui permettent une cohabitation entre tous, enfants, adultes, personnes âgées, ne sont pas assez apprises en famille. Les échanges entre parents et enfants sont peu nombreux - les parents n'ont pas ou plus le temps, ce qui rend ces notions encore plus fragiles.

L'école, les associations de quartiers doivent alors, dans un premier temps, se substituer à l'encadrement familial. Puis, par un travail global autour de la famille, il s'agit de rendre aux parents leur place d'éducateurs, et de nombreuses actions initiées par le milieu

associatif tentent de former le citoyen de demain.

DE L'ENSEIGNANT À L'ÉCOUTANT, DE L'ENSEIGNÉ À L'ÉCOUTÉ

En premier lieu, faire place à la parole de l'enfant dans l'école, c'est reconnaître la dimension relationnelle et affective comme composante essentielle du bien-être de l'élève. Ensuite, donner cours à la parole, c'est simultanément promouvoir l'écoute et admettre une place socialement définie de celui qui écoute, face à celui qui parle.

Dans le contexte des activités de parole instaurées dans nos écoles, des modifications notables ont vu peu à peu le jour. Le rapport enseignant/enseigné s'est effacé au profit d'un autre jeu, d'un autre enjeu dans lequel il n'y a pas de perdant, il n'y a pas de parole vraie ou fausse,

tout peut être dicible pourvu que celui qui parle soit le sujet. D'emblée, un rapport s'est établi liant l'écouter à l'être parlant. L'un vient livrer ce qu'il pense savoir de l'autre et l'autre écoute, avec son supposé savoir. Peu à peu, la parole laisse échapper des dires singuliers laissant advenir une autre parole, d'une autre nature, la parole du sujet.

Dès lors que l'enfant est considéré comme sujet et non plus comme un *infans*, un "être non parlant", il apparaît aux yeux de tous comme une personne. Il devient un sujet de droit, avec qui il faut savoir compter, avec des intérêts propres et distincts de ceux des personnes de son entourage, qu'il s'agisse des parents ou des enseignants. A l'évidence, grâce à ces espaces créés pour ouvrir l'enfant à la parole, tels que *le conseil d'enfants*, *le débat*, *le groupe de parole*, la place occupée par la parole de l'enfant a pris plus d'importance dans nos écoles, jusqu'à en devenir déterminante dans la mise en œuvre de nos actions pédagogiques.

LE CONSEIL D'ENFANTS, ÉCOLE DE LA DÉMOCRATIE ADULTE

Mettre en place un conseil d'enfants dans une école, c'est tout d'abord proposer aux élèves de participer activement à la vie de la collectivité à laquelle ils appartiennent. C'est aussi les impliquer dans la construction de la loi pour en faire des acteurs qui comprennent pourquoi celle-ci est incontournable et qui, en l'élaborant, l'acceptent librement pour devenir des citoyens à part entière. C'est un lieu de parole où s'exerce la communication, en reprenant les notions essentielles d'échange, d'écoute de l'autre et d'argumentation.

Le conseil d'enfants est une instance qui fonctionne selon les principes suivants :

- des élections, avec deux représentants de chaque classe, appelés délégués, élus par leurs pairs. Le cadre des élections est réglementé : des élèves qui font acte de candidature, une parité obligatoire, un vote à la majorité et à bulletins secrets, une clause en cas d'égalité de voix
- des réunions institutionnalisées sept à huit fois par an
- un règlement du conseil comprenant l'établissement d'un ordre du jour, la rédaction d'un compte rendu, la prise de parole des délégués au nom de leur classe et un aller-retour, entre les classes et le conseil, des propositions et des décisions prises
- des membres adultes permanents et des membres adultes invités en fonction des ordres du jour
- des prises de décision ayant force de loi pour la vie collective.

Le conseil demande l'implication de tous les enseignants car il est largement relayé dans les classes par des débats hebdomadaires. Au fil des mois, diverses transformations se révèlent à l'équipe, la parole et les échanges s'enrichissent, les élèves sortent d'une réflexion factuelle pour entrer dans une pensée plus construite. De séances en séances, les petits problèmes individuels du quotidien cèdent place à une réflexion plus globale, abordant des sujets plus larges et permettant au final de proposer des fonctionnements collectifs.

LES ENJEUX DU DÉBAT

Le débat a pour spécificité de concerner tous les élèves, contrairement au conseil qui reste une instance représentative. Les principes fondamentaux de la citoyenneté s'y déclinent en fonction des âges. Ces temps de parole citoyens

consistent en une démarche d'écoute de l'autre, où chacun s'attache à donner son avis en restant dans le cadre et le discours de l'échange, à questionner à bon escient, à saisir les enjeux, à s'immerger dans le débat, à prendre en compte les points de vue différents, à reformuler tout en cultivant l'art d'argumenter.

Dans le champ de l'éducation à la vie sociale, les élèves seront conduits à prendre conscience d'appartenir à une communauté, à en accepter les valeurs partagées, les règles de vie et les rapports d'échange. Parallèlement, dans le champ de la dimension relationnelle, les élèves seront amenés à comprendre que les libertés individuelles s'acquièrent par le biais des contraintes de la vie collective et qu'elles ne s'établissent pas sans le respect de l'autre, l'acceptation des différences et le non recours à la violence.

Tout en laissant libre cours à l'expression des émotions, toutes ces situations de communication visant à libérer la parole, invitent également, dans un second temps, les élèves à une prise de parole plus réfléchie, plus construite qui s'élabore avant tout par une prise de risque. Dans un autre temps plus spécifique, grâce au *groupe de parole*, une place est laissée au dire et au sujet, dans le cadre d'un travail de la relation à l'autre.

NI PLAIRE, NI DÉPLAIRE

Dans ce contexte, le "dire" contient une marge de liberté que l'enfant découvre peu à peu. L'enfant vient pour se dire, parler sans crainte d'être jugé sur ses conduites et sa parole ne servira pas à les justifier. Mais, s'il le souhaite, il a la possibilité d'y réfléchir, de les comprendre et de trouver des solutions dans le sens d'une meilleure adaptation et d'une amélioration de son comportement envers autrui. Les paroles échan-

gées n'ont pas pour vocation de plaire ou déplaire à l'un ou à l'autre. Elles ne sont pas prononcées à une fin déterminée, elles ne servent ni ne desservent sa cause mais elles sont tout simplement le "sujet".

Ce rituel institutionnalisé consacré à la résolution des conflits à l'école rassemble chaque semaine trois élèves dits "invités", deux élèves de CM2 dits "médiateurs", la psychologue scolaire et la directrice dite "secrétaire de séance". Dans ce cadre qui met en œuvre une autre modalité d'écoute de la parole de l'enfant, il s'agit pour la psychologue d'analyser les problématiques émergentes et d'amener les médiateurs à proposer des solutions aux conflits survenus à l'école, exposés par les invités, que ceux-ci aient été agresseurs ou agressés.

PRISE DE RISQUE ET PRISE DE CONSCIENCE

Ce dispositif où la parole procède de la libération des émotions et des pensées, permet d'encourager du même coup la prise de risque mais contribue aussi à la compréhension des difficultés relationnelles et valorise les comportements d'écoute et de dialogue pour, in fine, renforcer les règles de vie institutionnelles. Cette nouvelle fonction, investissant l'école de la mission d'apprendre la société à l'enfant, a généré de nouvelles initiatives pédagogiques alliant citoyenneté et situations de communication, comme le projet Lecture 2+, les rallyes-maths, les parcours-maths, l'abécédaire de la citoyenneté.

Créer des situations de parole à l'école, c'est former les élèves à être acteurs de leurs libertés individuelles et les aider à construire leur avenir de citoyens conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Etayée par ses propres outils, l'école devient le terrain de la construction d'une micro-société avec ses règles,

ses codes et ses valeurs. Et à l'heure où la tendance à l'individuation s'accroît au détriment des préoccupations collectives, nous ne sommes pas près d'épuiser les possibilités offertes par ce nouveau jeu social.

ARCHIM'AIDE, L'OUVERTURE SYMPA AU BÉNÉVOLAT

Acteurs de leur citoyenneté, les enfants peuvent encore enrichir celle-ci en s'ouvrant au bénévolat associatif. L'association *Archim'aide* développe depuis 2006 une sensibilisation au

bénévolat, auprès de nos enfants adhérents. Un conseil d'administration d'enfants a été élu. Ces enfants élus participent à l'organisation de manifestations sportives et, à la 6^e marche populaire qui s'est déroulée le 18 novembre 2007, au départ de l'école Evangile, siège de l'association Culture 2+, le conseil d'administration d'enfants d'*Archim'aide* est venu initier des enfants de notre association à ce type d'action. Encore une façon de rendre les enfants citoyens et de préparer les plus jeunes à devenir demain des adultes responsables !

Catherine BOULANGER,
Pascal DÉRUELLE, Catherine JOUBAUD

Le Prix Seligmann 2007 a été attribué à

Bachir HADJADJ

pour son livre **“Les voleurs de rêves”**
paru aux Editions Albin Michel

dans les salons de la Sorbonne le 22 janvier 2008



www.fondation-seligmann.org

C'est le site de la Fondation que vous pouvez désormais consulter.

Vous y trouverez des informations :

- sur la Fondation : Conseil d'administration, Comité d'Honneur, Conseil d'Animation
- sur les Prix Seligmann contre le racisme attribués en 2003, 2004 et 2005
- sur les activités de la Fondation
- sur le Journal Après-Demain : sommaires des numéros parus au cours des cinquante dernières années (en cours de construction).

Le Pari(s) du Vivre-Ensemble 2008

Organisé par Esther Benbassa et Jean-Christophe Attias
avec la collaboration active de jeunes professeurs

L'École à la rencontre de la pluralité culturelle

19 mars 2008, à l'UNESCO (125 avenue de Suffren, 75007 Paris) :

Vernissage de l'exposition *D'un visage à l'autre, regards croisés sur l'histoire de France et d'Algérie, d'hier et d'aujourd'hui* conçue par des enseignants et élèves du collège Léon Blum de Villiers-le-Bel ; **Projection d'un film documentaire** *La Vie avant la mienne* réalisé collectivement dans le cadre du collège Jean Vilar à Grigny (91) suivi d'un **débat sur L'École et l'immigration**.

2 avril 2008, en Sorbonne (Salle Liard, accès 17 rue de la Sorbonne) :

Colloque : "Comment écrire et enseigner la pluralité culturelle à l'école ?"

En partenariat avec : Conseil régional d'Île-de-France, Ville de Paris, UNESCO, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Ligue de l'Enseignement, *Libération*, *Le Monde de l'Éducation*, *Historiens et Géographes*, France Culture, *Respect Magazine*, Bondy Blog, Rue 89, Fondation Seligmann / Journal *Après-Demain*.

Information sur : www.parisduvivreensemble.org



"Il n'est frontière qu'on n'outrepasse"

Patrick Chamoiseau, Édouard Glissant,
"Quand les murs tombent. L'identité nationale hors-la-loi ?"
(Ed. Galaade/Institut du Tout-Monde, 32 p. 5 euros)

Édouard Glissant, écrivain et poète, est né en Martinique en 1928. On ne présente plus cet impeccable artisan de la réflexion sur l'identité multiple, plus mouvante que la "négritude" d'un Senghor ou même d'un Césaire, dont il fut l'élève. Engagé très tôt dans les luttes d'émancipation antillaises, éclairant d'un jour nouveau les exclusions dévastatrices, les diversités vécues comme des souffrances, bousculant les catégories sur lesquelles s'est édifiée la pensée occidentale, Édouard Glissant prône une créolisation du monde, un universel où chacun peut échanger avec l'autre, se nourrir sans se perdre, sans cesser d'être soi.

Si Patrick Chamoiseau, né en 1953, cherche, avec son prestigieux aîné, à exprimer une nouvelle idée du monde qui serait fondée sur l'ouverture des cultures, la protection des imaginaires des peuples ravagés par la sous-culture dollarisée, il est d'abord un écrivain dont le roman, "Texaco", fut en 1992 un des bons crus du "Goncourt".

Inutile de dire que la tonalité de la dernière campagne présidentielle française - tout au moins à droite - et la création d'un ministère de l'Identité nationale n'ont plu ni à l'un ni à l'autre : "ainsi, en plein XXI^e Siècle, une grande démocratie, une vieille République, terre dite des Droits de l'Homme, rassemble, dans l'intitulé d'un ministère appelé en premier lieu à la répression, les termes : immigration, intégration, identité nationale, co-développement. Dans ce précipité, ils s'entrechoquent, s'annulent, se condamnent, et ne laissent en final que le hoquet d'une régression."

Ce n'est pas pour cette indignation, parfaitement évidente et partagée, que l'appel mérite notre attention. C'est parce qu'il porte le fer au cœur même de la plaie : cette question empoisonnée de l'identité.

A lire, à offrir, à faire acheter (5 euros), à faire commenter, par et dans les écoles de la République française.

Yvon Beguivin

SÉLECTION D'APRÈS-DEMAIN



Livres

LES VOLEURS DE RÊVES

par **Bachir HADJADJ**

Editions Albin Michel - 457 pages

Prix Seligmann 2007

La fille de Bachir Hadjadj a dit un jour à son père : je me sens française jusqu'au bout des ongles... mais je voudrais savoir d'où je viens. Voilà l'origine de ce livre. Aujourd'hui installé en France, l'auteur, qui est engagé dans la défense des droits de l'Homme, vibre toujours à ce qui se passe en Algérie.

Ce livre se compose de 3 grandes parties : Si le clan m'était conté ; Une enfance arabo-coloniale ; De l'espoir à l'exil. Il retrace en suivant l'évolution d'une famille pendant trois générations, la continuité profonde d'un peuple assurée par l'islam à travers trois périodes, la turque, la française et l'algérienne proprement dite. L'intérêt véritable de cet ouvrage n'est pas dans les drames vécus par ce peuple pendant ces trois périodes, mais dans l'histoire de cette famille au fil des ans, depuis le berger des hauts plateaux qui se déplace avec son troupeau au mauvais garçon de la rue de Sétif et du Caïd enrubanné de la Légion d'Honneur à l'étudiant à l'université de Grenoble.

C'est le portrait du père très présent auprès de ses enfants qui retient notre attention. Puisque la loi le lui permet il aura 4 femmes et 18 enfants (13 garçons et 5 filles). Tous élevés par les épouses sans différences dues à la naissance. Le père bat ses femmes devant les enfants et il bat aussi les enfants (mais beaucoup moins). L'auteur a essentiellement vécu avec sa mère et Fatima, la dernière épouse. Il ne se souvient pas d'avoir souffert

de discrimination en matière d'habillement, de récompense ou de punition "mais il y a aussi le reste, tout ce qui fait le bonheur d'un enfant, un sourire, un calin que seule sa mère peut lui donner". Dans le système de la polygamie il est difficile "à une mère de faire ce petit geste tendre à son enfant seulement lorsque ceux de l'autre mère la regardent sans qu'ils se sentent exclus, voire jaloux". Les mères partagent rigoureusement les tâches ménagères, un jour chacune et un jour chacune aussi pour s'occuper des enfants sans aucune distinction.

Le père aura une obsession pour ses enfants : les envoyer à l'école de la République. Il s'est battu pour la France à Verdun. Il sera décoré et postuler pour obtenir un poste dans l'administration. Il a attendu longtemps, mais alors qu'il n'y croyait plus il s'est vu proposer un poste de Caïd dans la commune mixte des Bibans. L'administrateur qui le reçoit lui explique qu'on attend de lui qu'il aide à rétablir l'ordre et il termine son discours par ces mots : "Monsieur le Caïd la France compte sur vous". Pour marquer ce jour mémorable il ira, avec son père faire une photo chez le plus grand photographe de la ville.

Il n'aimait pas voir les enfants dans la rue. Les enfants devaient être à l'école ou à la maison. Sa vie durant il sera obsédé par leur réussite à l'école. La grammaire surtout. Il ne supportait pas de les voir inactifs. Il avait trouvé un manuel de grammaire qu'ils

devaient apprendre par cœur pendant les vacances. Ses efforts pour faire étudier ses enfants seront récompensés. L'instituteur le convoque pour l'informer qu'ils pourront passer le concours d'entrée en 6^{ème} et s'ils réussissent une bourse leur sera attribuée. Toute l'année sera consacrée à la préparation du concours.

L'entrée en 6^{ème} qui s'est faite avec la consigne du père, la mère de toutes les consignes "n'aie confiance en personne, à part ton père et ta mère, en personne". Le jour de la rentrée, il amènera ses deux enfants chez le photographe pour garder un souvenir de ce grand jour, comme il l'avait fait avec son père pour sa nomination de Caïd. Les enfants aiment leur nouvelle vie au pensionnat.

L'insurrection perturbe le rythme de leur vie. Bachir vivra douloureusement sa période d'incorporation dans l'armée française. Il assistera aux incendies, aux meurtres et à toutes les horreurs sur lesquelles nous ne nous étendrons pas. Mais l'espoir renaît avec les accords d'Evian et l'indépendance de l'Algérie. Malheureusement dix ans après, il ne peut que constater le terrible fiasco de l'indépendance. Il décide de partir pour la France qu'il admirait et qui lui avait tout donné. Il ne la quittera plus.

Il faut lire ce livre qui nous fait découvrir une Algérie qui ne nous est pas familière.

Denise Jumontier

Dans chaque numéro : le dossier facile à classer, méthodique et objectif d'un sujet actuel, politique, économique ou social, conçu pour aider ceux qui veulent comprendre les problèmes contemporains (bibliothèques - services de documentation) et ceux qui ont la charge de les expliquer : éducateurs, syndicalistes, animateurs de groupes...

Après-demain n'est pas vendu dans les kiosques, mais seulement dans quelques librairies, il faut le commander ou s'abonner. Les numéros déjà parus et non épuisés sont encore en vente. Il existe des collections reliées des numéros par année (liste des numéros parus ci-dessous).

Numéros parus en 2007

Le statut des femmes dans le monde : N° 1, 2 et 3 (NF : nouvelle formule)

N° 1 (NF) En Afrique, en France, en Pologne, en Turquie, en Algérie, en Tunisie, au Maroc, aux USA.

N° 2 (NF) En Russie, au Mexique, en Israël, en Irlande, au Japon, au Pérou, en Inde.

N° 3 (NF) En Espagne, au Portugal, au Chili, en Grèce, en Italie, en France.

N° 4 (NF) **L'identité française**

Vous pouvez commander ces numéros directement en joignant votre règlement. Le prix est de 9 euros le numéro.

Achetez les collections reliées de nos numéros par année

(Numéros ancienne formule parus avant 2007)

2002 Le Président de la République
L'Etat et le marché
Le principe de précaution
Gouverner l'Europe
L'Islam dans le monde

2004 Lobbying, communication d'influence
et démocratie
Les frontières de l'Europe
Démocratiser la mondialisation
Communication et citoyenneté
La réforme de l'assurance-maladie
Une France sécuritaire ?

2006 Francophonie et diversité culturelle
Euro-méditerranée : enjeux et défis
Europe : sociale, civique, solidaire

2003 La jeunesse entre éducation et répression
L'Afrique aujourd'hui
VIe République ?
La guerre au XXIe siècle
Gestion des âges et retraites
Le libéralisme économique à l'épreuve des faits

2005 Les discriminations
Travail et droits de l'homme
Immigration et idées reçues
Développement durable :
stratégie et communication

2007 Le statut des femmes
dans le monde
N° 1, 2 et 3
L'identité française

1975 - 1978 - 1979 - 1980 - 1983 - 1984 - 1986 - 1987 - 1989 - 1993 (épuisées)

Abonnement annuel Ordinaire : 34 € • Étudiants et Syndicalistes : 26 € • Encouragement : 54 €

Étranger : 51 € • Avion : 55 € • Règlement groupé de 5 abonnements : 122 €.

Prix du numéro : France : 9 € (timbres, chèques ou mandat à joindre à votre demande). Étranger : 11 € (par virement ou par chèque bancaire ou par coupon-réponse international).

Collections reliées des numéros par année

Jusqu'en 1970 : épuisées

1971 - 1972 - 1973 - 194 : 8 €

1975 : épuisée

1976 - 1977 : 8 €

1978 - 1979 - 1980 : épuisée

1981 : 17 €

1982 : 20 €

1983 - 1984 : épuisée

1985 : 21 €

1986 - 1987 : épuisée

1988 : 25 €

1989 : épuisée

1990 - 1991 - 1992 : 28 €

1993 : épuisée

1994 à 2006 : 34 €

Paiement par chèque bancaire ou par virement à l'ordre de :

**Fondation Seligmann
Journal Après-demain
Organe de la Fondation Seligmann
BP 458-07 - 75327 Paris Cedex 07
Siret 493 754 246 00012 - APE 913 E**

* Remise libraire : 10%

TVA non applicable (Art. 293 B du CGI)