

La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique

Anne Barrère, Danilo Martuccelli

Citer ce document / Cite this document :

Barrère Anne, Martuccelli Danilo. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. In: Revue française de sociologie, 1998, 39-4. pp. 651-671.

http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1998_num_39_4_4836

Document généré le 23/09/2015

Resumen

Anne Barrère, Danilo Martuccelli : *La ciudadanía escolar : hacia una definición de una problemática sociológica.*

En el contexto actual de las dificultades de orden escolar y de los informes de las normas, la noción de ciudadanía en la escuela se llena de nuevas significaciones. Este artículo se propone analizarlos, intentando problematizar una noción polisémica, despejando sus cuatro principales dimensiones. No se puede hablar de « crisis » de la ciudadanía escolar, ya que ésta justo empieza a perfilarse en el interior de estos establecimientos que no son todavía ciudadelas políticas, pero que sin embargo hoy lo son más que en el pasado. No obstante cada una de estas dimensiones origina diversas tensiones en los actores, pudiendo autonomizarlos al fin, con el riesgo de dejar un sitio a « de las » ciudadaníaes escolares conflictivas.

Zusammenfassung

Anne Barrère, Danilo Martuccelli : *Die Schulbürgerschaft : zur Definition einer soziologischen Problematik.*

Im aktuellen Rahraen der Schwierigkeiten in der Schule und der Beziehungen zu den Normen, wird der Begriff der Schulbürgerschaft mit neuen Bedeutungen belastet. Dieser Aufsatz möchte sie untersuchen und einen polysemischen Begriff problematisieren, durch die Freilegung von vier Hauptdimensionen. Es kann nicht die Rede von der « Krise » der Schulbürgerschaft sein, da diese gerade erst in ihrem Anfang steht in Schulen, die noch nicht vollkommen zu politischen Gemeinschaften geworden sind, wenn sie es auch mehr als in der Vergangenheit sind. Jede dieser Dimensionen ist jedoch anlass zu verschiedenen Spannungen für die Aktoren und birgt durch eine schliessliche Autonomisierung die Gefahr, dass nur noch unterschiedliche Schulbürgerschaften übrig bleiben.

Abstract

Anne Barrère, Danilo Martuccelli : *Citizenship at school : towards the definition of a sociological issue.*

In the present day context, where a number of problems related to school and standards are to be found, the notion of citizenship at school has taken on new signification. This article presents an analysis of this signification and develops the multi-meaning notions involved along four principle axes. It is not possible to describe the situation as a citizenship « crisis » within schools, as this is just the initial stage and the notions have not yet taken up the form of a political organization, but are more this way inclined than in the past. However, each axis creates different tensions for those involved which, in time, may result in autonomy, thus giving rise to a « number » of school citizenships cut off from each other.

Résumé

Dans le contexte actuel des difficultés de l'ordre scolaire et des rapports aux normes, la notion de citoyenneté à l'école se leste de nouvelles significations. Cet article se propose de les analyser, tentant de problématiser une notion polysémique en dégageant ses quatre principales dimensions. On ne peut parler de « crise » de la citoyenneté scolaire, puisqu'elle commence tout juste à s'ébaucher à l'intérieur d'établissements qui ne sont pas encore vraiment des cités politiques, mais le sont pourtant davantage que par le passé. Mais chacune de ces dimensions donne lieu à diverses tensions pour les acteurs, pouvant les autonomiser à terme, risquant de laisser la place à « des » citoyennetés scolaires éclatées.

Anne BARRÈRE
Danilo MARTUCCELLI

La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel des difficultés de l'ordre scolaire et des rapports aux normes, la notion de citoyenneté à l'école se leste de nouvelles significations. Cet article se propose de les analyser, tentant de problématiser une notion polysémique en dégagant ses quatre principales dimensions. On ne peut parler de « crise » de la citoyenneté scolaire, puisqu'elle commence tout juste à s'ébaucher à l'intérieur d'établissements qui ne sont pas encore vraiment des cités politiques, mais le sont pourtant davantage que par le passé. Mais chacune de ces dimensions donne lieu à diverses tensions pour les acteurs, pouvant les autonomiser à terme, risquant de laisser la place à « des » citoyennetés scolaires éclatées.

L'école devait, selon la tradition républicaine, assurer l'unité de la Nation, être au service de la promotion des talents disséminés dans tout le corps social, forger des individus disposant d'un esprit critique. À ces demandes traditionnelles, sont venus s'ajouter, notamment à partir des années quatre-vingt, une exigence de rentabilité des diplômes en termes d'insertion professionnelle et, plus récemment, un rôle pilote dans le maintien de l'autorité. L'école assiste à l'inflexion ou à l'élargissement, voire au brouillage au dire de certains, de ses missions de base. Dans ce processus général, si l'école est toujours censée être responsable de la formation des citoyens, le thème de la citoyenneté à l'école renvoie désormais à de nouvelles dimensions et tient compte de nouveaux problèmes, complexification qui donne parfois l'image d'une crise générale, alors qu'il s'agit avant tout d'une série de tensions issues de la volonté de garantir l'exercice de la citoyenneté au sein de l'école elle-même.

Ainsi, l'actuelle problématique de la citoyenneté scolaire est sensiblement différente de celle qu'abordait traditionnellement l'école républicaine. On sait qu'en France la notion de citoyenneté à l'école fut pendant très longtemps au centre d'un conflit politique entre la « laïcité républicaine » et la « tradition catholique » (Poulat, 1987). L'école doit-elle rester au service de l'État et former des citoyens, ou bien a-t-elle pour mission

essentielle de former des personnes et, en ce cas, peut-elle rester un instrument des Églises ? Les modèles d'éducation antique, notamment celui de Sparte, sont alors vivement critiqués, au profit d'un modèle d'instruction publique ; en tout cas, une forte distinction s'établit entre ces deux objectifs (Buisson, [1911]). La République doit respecter l'individu tout en l'instruisant : elle n'a pas la volonté « totalitaire » de se substituer à la famille ou à l'individu lui-même, mais elle doit assurer la formation morale et civique du citoyen. Pourtant, et même si l'opposition entre l'instruction et l'éducation ne se retrouve pas toujours dans les faits, la réponse prédominante fut celle d'une école républicaine vouée à la formation de citoyens susceptibles de participer à la chose publique en tant qu'individus abstraits doués de raison. Le besoin du pays de se doter d'une intégration nationale au moment de la « fin des terroirs » contribua à donner aux instituteurs un rôle central en matière de socialisation, afin de créer un lien civique à partir d'une importante pluralité culturelle (Weber, 1983). En France, c'est la notion de laïcité qui a le mieux résumé et condensé, dans ses différentes formulations historiques, cet idéal de sociabilité républicaine. La centralité de l'école dans la formation et la cohésion de la Nation, au-delà des images mythiques auxquelles elle donne parfois naissance, n'a pas besoin d'être à nouveau soulignée (Schnapper, 1991). Pourtant, cette formation du citoyen a eu parfois trop tendance à être immédiatement identifiée à la construction de l'intégration nationale et du sentiment patriotique, à la constitution du français en tant que véritable langue nationale, voire à la transmission de certaines connaissances institutionnelles. En tout cas, l'école républicaine était censée former les citoyens *de demain*. Ses résultats, dans ce domaine, n'étaient visibles que plus tard et ailleurs.

La nouveauté provient de ce que désormais, et suite aux bouleversements du système scolaire dans son ensemble ainsi qu'aux mutations culturelles et sociales, la citoyenneté scolaire se leste de nouvelles significations. La citoyenneté devient la solution implicite à la crise des rôles de l'école, la réponse explicite à l'affaiblissement de l'autorité des enseignants, le projet indispensable pour recréer l'implication des lycéens dans l'établissement, enfin, l'idéal même d'une école véritablement démocratique. La citoyenneté suscite désormais des attentes *au présent*.

Pour notre démonstration, nous adopterons une démarche en quatre mouvements. D'abord, et étant donné la profusion de sens donnés au terme, il nous faudra préciser clairement les dimensions de la citoyenneté. Ensuite, un bref état des lieux s'impose quant à la réalité de la citoyenneté à l'école aujourd'hui. C'est seulement une fois ces deux préalables développés, que nous pourrons véritablement analyser la situation de la citoyenneté scolaire au travers des grandes tensions qui la parcourent. Par là, l'article se propose de faire la part des choses entre ses dimensions normatives et ses aspects pratiques, sans abandonner néanmoins l'articulation toujours problématique entre les deux. Enfin, nous conclurons en évoquant la tendance à l'écartèlement et à l'autonomisation des dimensions de la citoyenneté scolaire d'aujourd'hui.

Les dimensions de la citoyenneté

Quelle que soit la manière dont on se réclame de la tradition républicaine, le rôle octroyé au citoyen y est central. Pourtant, la polysémie de la notion de « citoyenneté » est telle qu'il faut, avant même d'aborder sa réalité dans le domaine scolaire, rappeler brièvement ses principales dimensions.

Le citoyen est membre reconnu d'une collectivité

La citoyenneté implique des critères d'appartenance à une communauté politique, le plus souvent, mais pas toujours, identifiée à la Nation. Cette condition indispensable trace une frontière entre ceux qui sont *dedans* et ceux qui sont *dehors*. Leur appartenance commune fonde, d'une certaine manière, une empathie implicite parmi les citoyens. La clôture sociale, pour différente qu'elle soit, est consubstantielle à la notion de citoyenneté, et elle est le résultat d'une construction historique mélangeant, très souvent, les exigences de la division sociale du travail et des éléments d'identification culturelle. Dans ce sens, et notamment dans un pays comme la France, la citoyenneté est intimement liée à la consolidation du sentiment national, en répondant au besoin du développement économique, au travers d'une politique volontariste d'intégration culturelle grâce à la transmission d'une langue nationale et d'un ensemble de valeurs patriotiques (Gellner, 1989; Hobsbawm, 1992). Autour de la clôture nationale, consubstantielle en France à la notion de citoyenneté (Leca, 1992), il faut distinguer deux problématiques : d'une part, le fait que la Nation se construit en tant qu'invention politique à distance des autres communautés affectives (la famille, les ethnies, les autres groupes primaires) et d'autre part, malgré son abstraction ou son universalité, la subsistance, au sein de la Nation, d'éléments non négligeables d'identité culturelle, voire ethnique (Weil, 1991).

Le citoyen doit avoir un sens du civisme

La citoyenneté, le plus souvent, est fondée sur le présupposé que les individus reconnus comme citoyens disposent de certaines valeurs, ce que très souvent on désigne par le mot « civisme ». C'est autour de cette qualité que se sont centrés la plupart des textes philosophiques, qui insistent depuis l'Antiquité classique non seulement sur les connaissances nécessaires pour exercer sa tâche de citoyen mais aussi, et surtout, sur les *vertus* qu'il doit

avoir : probité, patriotisme, dévouement au bien commun. Dans la tradition républicaine, le rôle de l'école a toujours été prépondérant dans le maintien du civisme, mais le thème est redevenu aujourd'hui central, non seulement avec le renouveau de la philosophie politique, mais aussi suite à une série d'études critiques sur la crise de l'engagement politique. Chez certains, il s'agit alors très souvent d'aborder le problème par le biais d'un ensemble de considérations morales appuyées sur un « retour aux anciens » afin de contrer la privatisation des individus et leur désinvestissement croissant de la sphère publique (Bloom, 1987 ; Finkielkraut, 1987).

Le citoyen possède des droits

La citoyenneté repose aussi sur l'existence d'un ensemble de droits (et de devoirs) dont l'individu est sujet. Dans sa version prescriptive idéale, il s'agit d'établir un accord entre les devoirs et les droits, c'est-à-dire qu'en principe tout devoir procure un droit, et le droit une faculté d'exiger. L'histoire sociale de la citoyenneté politique n'est d'ailleurs, dans les temps modernes, comme on le sait après T. H. Marshall (1977), que l'extension progressive du statut juridique de citoyen à travers l'octroi de divers droits dans de nouveaux domaines. D'abord, des droits civils (droits nécessaires à la liberté individuelle, liberté de pensée, de parole, de croyance, droit à la propriété), ensuite des droits politiques (droit de participer, notamment par le biais du suffrage universel, à l'exercice du pouvoir politique), enfin, des droits sociaux (participation au bien-être économique d'une société). Cette « histoire », malgré son caractère désormais spontanément « évolutif », ne doit pas faire oublier les obstacles surmontés afin de parvenir à l'extension progressive du statut de citoyen tout au long de l'histoire (Rosanvallon, 1992).

Le citoyen est un acteur social

La citoyenneté est enfin la capacité réelle dont font preuve les individus pour participer à la chose publique. Faculté qui exige une intelligence pratique (et non seulement discursive) du politique et surtout la capacité de peser véritablement sur les décisions prises. Cette dimension passe alors très souvent par l'existence d'actions collectives grâce auxquelles les citoyens infléchissent les données sociales en accord avec leurs intérêts et leurs représentations. Mais elle renvoie aussi à l'existence d'un espace public où les individus, grâce aux débats, parviennent à dégager des positions communes (Habermas, 1986, 1997, surtout chapitre VIII). Cette participation se fonde sur « la croyance dans l'intelligibilité du monde politique par tout citoyen » (Leca, 1986, p. 172) mais exige aussi, et peut-être surtout, de la part des citoyens la capacité de se mettre imaginativement

à la place de leurs gouvernants (Finley, 1985). En effet, en l'absence de ce lien imaginaire entre les gouvernants et les gouvernés, qui repose non seulement sur des mécanismes d'identification affectifs, mais surtout sur des processus de compréhension pratique du politique, la citoyenneté se dégrade.

La réalité analytique de ces dimensions ne doit pas faire oublier l'accord intime que la pratique de la citoyenneté a fini par établir entre elles. Mais qu'en est-il aujourd'hui dans le contexte scolaire ?

La citoyenneté à l'école : état des lieux

Le problème essentiel de la citoyenneté à l'école provient du fait que nous assistons moins à la crise du modèle républicain de citoyenneté qu'à la mise en place, encore pleine d'embûches, d'un véritable système de citoyenneté scolaire. Pour étayer cette proposition, limitons-nous dans un premier temps à une description des « progrès » réalisés dans chacune des quatre dimensions essentielles de la citoyenneté que nous venons de dégager.

Groupe de pairs et culture juvénile

L'école républicaine traditionnelle était bâtie pour l'essentiel, et en étroit accord avec la tradition humaniste, sur la plus grande méfiance quant au rôle « éducateur » des groupes de pairs. L'élève, *a fortiori* l'élève jeune, est considéré comme un être incomplet, qui doit être soumis à une forte discipline afin de faire émerger l'homme qui sommeille en lui contre l'enfance elle-même. De J.-J. Rousseau à É. Durkheim et au-delà, cette méfiance est latente : le premier n'hésite pas à envisager la figure idéale de l'élève comme un orphelin dépourvu de toute autre influence (Rousseau, [1762]). Quant à Durkheim ([1922, 1925]), il ne cesse de mettre en garde contre les dangers présents dans la nature « sauvage » de l'enfant. L'école en France était ainsi animée, comme en atteste avant tout de manière exemplaire la « forme scolaire » elle-même (Vincent, 1980, 1994), par une forte volonté de limiter l'emprise des élèves sur l'école, et ceci bien au-delà de ce que semble exiger structurellement la relation pédagogique elle-même, comme le montre la méfiance que le système de tutorat a suscitée en France au XIX^e siècle à la différence du Royaume-Uni (Lelièvre, 1990).

Les changements à l'œuvre, tant dans la représentation de l'écolier que dans celle de l'adolescent, et surtout dans la conception même du métier d'élève, conduisent à des transformations et à des aménagements non négligeables. Se renforce ainsi notamment le rôle des élèves en tant que *membres* de l'établissement scolaire. Non seulement parce qu'ils sont dé-

sormais « au centre du système éducatif », mais aussi (et surtout) parce que malgré le grand écart qui subsiste entre la culture scolaire et la culture juvénile, il est clair qu'un *modus vivendi* s'établit, souvent par la seule force des choses, entre ces deux réalités, ce que montre bien le plus grand espace de liberté personnelle dont jouissent aujourd'hui les élèves au sein de l'établissement scolaire. La thématique de l'établissement « lieu de vie », la création de « maisons de lycéens » où se déploie plus librement la vie adolescente, la floraison de journaux scolaires en attestent. Du coup, l'idée de l'appartenance à l'établissement scolaire se transforme également. Bien qu'elle soit encore largement définie théoriquement en termes de laïcité, elle l'est dans la pratique de moins en moins. Le projet républicain reposant sur l'égalité et la volonté d'uniformisation de tous par la République a tendance à devenir un espace institutionnel permettant le respect des différences individuelles, et axé, à l'aide de ce que certains dénomment comme un « nouveau pacte laïque », sur la cohabitation de groupes et d'individus hétérogènes (Baubérot, 1990). Certes, à bien des égards, ce nouveau sentiment d'appartenance institutionnelle n'est souvent perçu que comme l'intrusion d'éléments « extérieurs » à l'espace scolaire. Mais, qu'il soit ou non considéré comme positif, il n'en représente pas moins, indéniablement, une inflexion non négligeable (Aubert *et al.*, 1991).

Instruction civique et civisme

Des changements non moins importants sont repérables en ce qui concerne l'instruction civique. Quel que soit l'état réel de l'instruction civique à l'école, jugé « critique » par C. Nicolet (1992) au milieu des années quatre-vingt avant qu'une réforme du cursus ne soit engagée, il est clair, ici aussi, que des transformations importantes ont eu lieu. Il faut bien distinguer deux processus différents : d'un côté l'enseignement du civisme dans le cadre strictement scolaire et de l'autre les pratiques civiques réelles des jeunes dans la cité.

S'agissant du premier point, il faut résister à l'emprise de certains mythes scolaires et ne pas oublier que lorsque l'école républicaine visait la formation du citoyen, elle prétendait avant tout transmettre une langue nationale et constituer un espace de circulation des élites diplômées. D'ailleurs dans ce cadre, l'instruction civique et la transmission d'un sentiment patriotique ont toujours opéré au sein d'un réseau scolaire fortement segmenté. En fait, l'école républicaine était si socialement clivée, que l'instruction publique était exclusivement destinée, en dehors de l'enseignement primaire, aux élèves de l'école primaire supérieure, de l'enseignement professionnel, à certaines sections des lycées de filles ainsi qu'aux écoles normales d'instituteurs (Nicolet, *op. cit.*, p. 79). Les élèves du secondaire, étant donné leur origine sociale, étaient supposés être formés à la connaissance de la chose publique au sein de leur famille. En fait, cet état de choses, comme le remarque C. Nicolet lui-même, découlait de l'idée que

de la citoyenneté se faisait la pensée républicaine : la pratique de l'esprit des Lumières, par la transmission d'une culture rationnelle et scientifique, était la meilleure garantie de l'exercice du devoir du citoyen. Bien différente est la situation actuelle. Désormais, l'instruction civique est destinée à la totalité des élèves, qui lui témoignent d'ailleurs, selon quelques études, un intérêt certain. À l'école primaire, y compris dans les banlieues, les cours d'instruction civique sont un succès, d'autant plus qu'ils permettent d'assouplir la relation pédagogique (Costa-Lascoux, 1992). Les écoliers se montrent « passionnés » par l'évocation de la conquête des droits et des libertés, notamment ceux des minorités, connaissance qui semble même faire barrage à leur tentation de se définir constamment en tant que « victimes ». Les élèves sont surtout motivés par les débats de justice et d'équité suscités par les problèmes liés aux droits de l'homme (Audigier, 1991). Pourtant, et comme nous le verrons, on ne peut plus purement et simplement assimiler les connaissances transmises par l'école et l'exercice pratique de la citoyenneté.

S'agissant des pratiques civiques, si nous faisons abstraction du débat, à terme toujours fortement normatif, sur la nature et la densité des valeurs « morales » repérables chez les jeunes, force est de constater des atouts présents dans leur socialisation politique, même si désormais ce processus se réalise pour une bonne part en dehors de l'école, et sous d'autres influences. D'abord, rappelons que la socialisation politique des jeunes, en France, est un des domaines où la transmission des valeurs s'opère le mieux : 64 % des jeunes adhèrent aux opinions politiques des parents (Percheron, 1993), le clivage essentiel s'établissant entre les jeunes socialisés dans des familles ayant des opinions politiques clairement affichées et celles où l'incertitude des choix parentaux est plus grande. Ensuite, les jeunes, même si sur ce point les résultats des sondages divergent considérablement, ne se désintéressent pas massivement de la politique, ils se disaient même à 49 %, en 1995, « intéressés » contre 40 % en 1988 (Muxel, 1996, p. 79). De plus, ils ont un degré de participation électorale qui, tout en étant plus faible que celui des adultes, suit de près leur processus d'insertion sociale (rappelons que leur taux de vote augmente en fonction de leur niveau d'études et de leur insertion professionnelle). Enfin, on peut dire de leurs connaissances *stricto sensu* du monde politique ou de leur engagement civique, ce que, dans un autre contexte, on a affirmé à propos de l'augmentation du niveau scolaire (Baudelot, Establet, 1989). En particulier, les connaissances civiques progressent tout au long du collège, comme en atteste une étude récente (Stefanou, Fabre-Cornali, 1996) qui constate que, de la sixième à la troisième, la notion de démocratie ne cesse de prendre de la consistance pour les élèves et qu'en fin de troisième, ils ont même, pour certains d'entre eux, une bonne culture générale en la matière. Plus encore, et sur le plan des « vertus civiques », le refus de toute forme de discrimination s'accroît ; de même, les devoirs de solidarité sociale ainsi que les libertés publiques sont des enjeux de mieux en mieux compris.

Nouveaux droits

Même si l'école est encore loin d'être un espace politique réglé par un système réciproque de droits et de devoirs, les lycéens disposent aujourd'hui d'une marge croissante de manœuvre. Si le droit de délégation aux différentes instances représentatives des établissements scolaires date de 1968, la loi d'orientation de 1989 et surtout les décrets de 1991 instaurent une nouvelle phase, où les droits traditionnels comme le droit de réunion et d'association sont réactualisés et étendus, et où en apparaissent de nouveaux, comme le droit de libre expression et de publication. De plus, le recours devant certaines décisions existe, notamment celui des familles, lors des jugements d'orientation. Son poids est d'ailleurs loin d'être anecdotique : si les élèves issus de l'immigration ont tendance à être orientés, plus que les élèves de milieu populaire d'origine française, vers les sections techniques ou professionnelles de l'enseignement secondaire, cette orientation défavorable est « corrigée » par les passages en commissions d'appel à l'initiative des familles d'origine immigrée. En outre, et même si c'est pour l'instant de manière encore très marginale, et souvent sous la pression de l'indiscipline ou de l'âge des élèves, l'ébauche d'un système, sinon vraiment de droits, au moins de réciprocité relationnelle, semble devenir désormais une exigence : il était à bien des égards impensable il n'y a pas si longtemps.

Bien sûr, bien des aspects de la vie de la classe ou de l'établissement, telles les décisions d'orientation scolaire, de redoublement, le fonctionnement du conseil de discipline ou encore, au quotidien, les critères d'évaluation eux-mêmes (étant donné leur opacité institutionnelle), se déroberont au regard des élèves. La notion de « droit » reste relativement vague dans le contexte scolaire. C'est ainsi, par exemple, que le conseil de classe apparaît bien davantage comme un espace d'évacuation des problèmes de pouvoir (toute parole d'élève étant le plus souvent « verrouillée »), que comme un lieu de délégation et de participation (Boumard, 1997 ; Baluteau, 1993). Paradoxe de l'école laïque : l'institution qui se dit vouée à la construction d'une citoyenneté universelle et abstraite, et qui contraint plus ou moins activement les élèves à abandonner leurs divers éléments identitaires, s'avère incapable de faire abstraction, lorsqu'un lycéen est délégué, de son parcours scolaire. Aux yeux de bien des équipes enseignantes il ne reste le plus souvent qu'un « bon » ou qu'un « mauvais » élève ; ses « droits » et ceux de ses camarades se dissolvent dans sa *performance*. Derrière chaque délégué les enseignants ne cessent de voir, et de juger, une performance scolaire individuelle. Ajoutons encore que les procédures de la justice scolaire, quoi qu'il en soit de sa pratique réelle, restent largement ignorées par les élèves. Ils ont également bien du mal à cerner précisément les personnes qui exercent un véritable pouvoir de décision en matière de vie scolaire. C'est ainsi que seulement 30 % des collégiens savent que c'est

le conseil d'administration qui décide du règlement intérieur, tandis que 30 % pensent que c'est le principal et 30 % le ministre de l'Éducation nationale (Stefanou, Fabre-Cornali, *op. cit.*, p. 9). Surtout, au sein de l'établissement, la frontière entre ce qui relève du domaine personnel et ce qui appartient aux exigences de l'ordre collectif est loin d'avoir la clarté souhaitable. Il n'empêche. Ce qui est nouveau, c'est le caractère de plus en plus contestable d'un état des choses qui fait encore de l'élève, dans certaines situations, un sujet dépourvu de droits mais passible de sanctions.

Mobilisations lycéennes

Enfin, même si les élèves n'ont pas toujours véritablement une intelligence pratique des sources du pouvoir dans le système scolaire, même s'ils ne pèsent pas vraiment sur le fonctionnement formel de l'institution, il est tout aussi vrai que leur capacité de pression politique a été grande ces dix dernières années. Certes, il s'agit là d'une force plus extraordinaire qu'ordinaire mais elle témoigne, là encore, d'une évolution non négligeable. À cet égard, les années quatre-vingt ont vu la consolidation des lycéens en tant qu'acteur collectif, autour de revendications plus ou moins spécifiques, plus ou moins hétéronomes. En effet, les mobilisations lycéennes sont souvent déchirées par deux tendances opposées renvoyant, pour l'essentiel, au clivage central séparant deux publics socialement fort contrastés (Dubet, 1991). Les lycéens appartenant aux couches moyennes, scolarisés dans les « bonnes » filières, esquissent ainsi, notamment lors du mouvement de décembre 1990, une critique interne du fonctionnement de l'institution scolaire sans être véritablement capables de l'élargir à des considérations plus générales. À l'opposé, les lycéens de milieux populaires, issus de filières moins privilégiées, mettent en cause l'injustice scolaire mais ne parviennent pas à questionner le fonctionnement interne de l'école. Si ces deux attitudes répondent à deux types de scolarisation, une « intelligentsia » contestataire et des nouveaux lycéens mal accueillis, leur écart empêche la constitution d'une action concertée. Il en résulte le plus souvent des actions récurrentes et éphémères qui juxtaposent une logique de masse et une logique politique largement extérieure au mouvement lui-même. Certains réclament l'intégration et la participation, d'autres glissent jusqu'au bord de la rupture. Hétéronome, le mouvement facilite alors l'institutionnalisation d'une partie des demandes et le rejet des autres, et risque à tout moment de s'enfermer dans des attitudes défensives qui protègent le *statu quo* contre tout principe de réforme. Pourtant, et malgré ses limites, les lycéens, tout comme les étudiants, sont devenus en France un puissant groupe de pression ayant une considérable force de blocage politique.

En résumé, et en dépit même des limitations, les élèves sont désormais davantage des citoyens de l'école qu'ils ne l'ont jamais été. La nouveauté et la difficulté actuelles proviennent justement du fait que l'école a cessé

d'être une institution assurée de ses rôles et de ses missions, s'appuyant sur un cadre disciplinaire incontesté en lui-même. La crise de la forme scolaire ne s'est pas encore traduite par la construction de l'école comme une cité politique. L'école a tendance à rompre avec un fonctionnement institutionnel vertical sans encore, véritablement, se doter de tous les moyens nécessaires pour établir un fonctionnement horizontal. C'est ce qui explique la coexistence d'une part, de progrès indéniables vers la citoyenneté des élèves et d'autre part, de débats difficiles, voire de blocages, repérables au sein du système scolaire (Derouet, 1992, surtout troisième et quatrième parties).

Les tensions de la citoyenneté à l'école

Il nous faut reconnaître, après bien d'autres auteurs, le caractère paradoxal des liens entre école et démocratie. Il concerne évidemment l'aporie de l'«éducation du souverain», mais plus concrètement, il fait référence aux contraintes propres à la relation pédagogique. Une relation qui, dans sa structure même, suppose une inégalité foncière, et doit néanmoins donner lieu, par son déroulement, à l'émergence progressive d'un rapport égalitaire. C'est le paradoxe irrépressible de toute éducation, à la fois inculcation sociale et production, par cette même inculcation, d'une autonomie individuelle. Paradoxe qui explique «la place très particulière de l'école dans notre société, au point d'articulation par excellence problématique entre droits individuels et contrainte collective» (Gauchet, 1985, p. 56; Arendt, 1972). Pour certains, cette tension est le fruit de l'ambiguïté même du rôle du citoyen autonome que veut former l'école dans une société capitaliste démocratique, puisqu'il est pris dans les contradictions existant entre les besoins de reproduction d'une main-d'œuvre docile, et les aspirations à la participation politique, qui suppose des doses accrues d'autonomie (Carnoy, Levin, 1985).

Mais une sociologie de la citoyenneté à l'école ne peut pas se limiter à une réflexion générale sur l'état des rapports entre les individus et les normes ou encore, sur la contradiction entre l'espace scolaire et les exigences sociales. Il faut prendre davantage en compte les situations sociales et les ressources culturelles des élèves, les unes comme les autres fort différentes selon les groupes sociaux, et au travers desquelles se déploie, concrètement, l'exercice de la citoyenneté. La diversification de l'offre des établissements scolaires est aujourd'hui tellement grande, notamment en ce qui concerne leur gestion politique, au travers des différents styles de direction des établissements (Ballion, 1993), que l'on ne peut pas se cantonner à une réponse aussi générale. Il faut alors se tourner davantage vers l'expérience scolaire des élèves, afin de rendre compte des diverses figures de tension propres à l'exercice de la citoyenneté à l'école (Dubet, Martuccelli, 1996). Chaque dimension institutionnelle de la citoyenneté

entre alors de manière spécifique en tension avec le vécu scolaire des élèves (1).

Intégration institutionnelle vs individualisme expressif

L'affaïssement du système de rôles sociaux sur lequel reposait l'école se traduit par la montée en puissance, pour les élèves, d'un fort souci d'*authenticité* personnelle. Deux figures très différentes de ce que l'on a appelé l'individualisme expressif sont repérables au sein de cette tension. La première oppose plus ou moins ouvertement la revendication de reconnaissance personnelle aux impératifs institutionnels d'intégration. La deuxième vise, quant à elle, à l'affirmation d'une sphère d'intimité personnelle imperméable aux exigences de l'appartenance collective.

Le premier cas de figure, et c'est sans doute le plus répandu dans la mesure où l'école accueille aujourd'hui pratiquement la totalité d'une classe d'âge, se manifeste par une tension opposant les normes de l'institution scolaire et les codes de la culture juvénile. Hier encore, l'école républicaine avait la capacité de contraindre les élèves de «laisser à la porte» leur culture sociale ou leur culture de masse. Aujourd'hui, cette culture juvénile est «légitime» face à la culture scolaire et opère souvent comme un réseau alternatif d'identification et de résistance. Entre ces deux mondes, il y a alors, sinon toujours, une «guerre» ouverte, au moins un état latent de «guerre froide». Certes, cet écart est minimal pour les bons élèves issus des couches moyennes et scolarisés dans les «bons» établissements et maximal pour les élèves des milieux populaires scolarisés dans les filières de relégation, mais cette tension est commune à la totalité des élèves. Au fond, elle oppose deux conceptions de l'individualité moderne.

(1) Les observations qui suivent proviennent du traitement secondaire d'un matériel de recherche recueilli dans deux collèges à Bordeaux, trois lycées polyvalents à Lille et un lycée professionnel dans la région parisienne portant, dans un premier temps, sur l'expérience et le travail scolaires. Les techniques de recherche proprement dites ont été principalement de deux types, une fois acquise une connaissance suffisante de chaque situation locale. D'une part, plusieurs dizaines d'entretiens approfondis d'élèves, scolarisés dans différentes filières et avec des résultats scolaires contrastés, ont été effectués, certains d'entre eux ayant accepté de réaliser des journaux de bord concernant leur vie scolaire dans ses différents aspects. D'autre part, des groupes relativement homogènes

d'élèves ont été constitués afin de déceler, à l'aide de discussions, la nature des rapports sociaux les liant et les opposant aux divers acteurs adultes de l'établissement, discussions qui ont permis d'enregistrer des représentations librement exprimées mais aussi d'établir un échange d'argumentations. Afin de diversifier nos résultats, nous avons travaillé dans des établissements au recrutement social contrasté, auprès de classes moyennes et supérieures où les élèves ont un parcours scolaire valorisant et intégré; mais aussi auprès d'élèves de milieu populaire, chez qui les tensions scolaires s'avèrent beaucoup plus vives. Pour une présentation exhaustive de ces recherches, voir Dubet, Martuccelli (*op. cit.*); Barrère (1997).

Pour les tenants d'une certaine conception laïque de l'école, lieu neutre à l'abri du monde, de ses passions et de ses divisions, il faut que l'institution scolaire garde sa capacité de contrainte auprès des élèves, qu'elle parvienne encore et toujours à forcer les élèves à se déprendre de leurs caractéristiques *personnelles* afin d'entrer dans un monde rationnel et abstrait, propre à la citoyenneté, et qui ne saurait reconnaître aucune intrusion de la différence. À l'inverse, pour bon nombre d'élèves, l'affirmation identitaire et l'ensemble des significations culturelles qu'ils affichent font partie constitutive de leur personne : leur manière d'exprimer le désir moderne d'être des sujets différents et autonomes (pour un constat semblable à l'université, voir Lapeyronnie, Marie, 1992). Autrement dit, la tension n'est autre que celle qui oppose, comme dans bien d'autres domaines de la vie moderne, l'individualisme expressif à une institution dépersonnalisante. C'est pourquoi, à bien des égards, les lycéens ont moins le souci de se voir octroyer de nouveaux droits, que le désir d'être mieux traités par les enseignants et par l'administration, et *reconnus* dans leur travail et dans leur personne (Ballion, 1998). Lorsqu'on les écoute, on constate que les principales épreuves subjectives de leur scolarité résident non pas dans l'absence de droits, mais dans la double impression, communément partagée des élèves « médiocres » et « sérieux », de ne pas exister aux yeux des enseignants, contrairement à ceux qui réussissent ou à ceux qui chahutent, et dans celle de fournir une somme de travail non rémunérée par le verdict scolaire (Barrère, *op. cit.*). Ces versions de l'« injustice scolaire » étant pour l'instant impossibles à traduire en termes de demandes collectives, l'engagement civique est alors fortement limité par le souci de l'authenticité juvénile. Il est toujours hypothéqué par les formes de négation de soi induites par les résultats scolaires.

Le deuxième cas de figure est tout autre et concerne la tension vécue par les élèves entre ce qui, à leurs yeux, relève de leur « authenticité » personnelle et de l'impossibilité de l'exprimer dans un rôle politique institutionnellement défini. En réalité, la tension provient de leur volonté d'établir une relation transparente entre leur activité publique et leur vie intime. En effet, à côté du souci de performance scolaire, le lycéen a celui d'étendre son expression personnelle, ressentie comme un domaine intime, en retrait de l'école. Situation qui ne motive guère les élèves à s'engager « politiquement » à l'école en tant que délégués ou qui, lorsque l'engagement a lieu, n'est paradoxalement que l'apanage de deux types fort contrastés d'élèves. D'un côté, les bons élèves qui voient par là augmenter leur domaine de performance personnelle (notamment en termes de prise de parole et de *leadership*) et de l'autre côté, et justement à l'inverse, des « mauvais » élèves qui trouvent dans le rôle de délégué une manière de contrer un verdict scolaire dévalorisant.

Autrement dit, chez les lycéens, le souci d'affirmer leur « authenticité » prime sur leur engagement « citoyen ». Plus encore, la « citoyenneté » lycéenne, lorsqu'elle existe, est le plus souvent subordonnée, et donc limitée, à l'expression d'une authenticité individuelle.

Instruction civique vs participation politique

La deuxième tension oppose la réalité de la définition strictement institutionnelle du civisme à l'école et l'absence d'un lieu d'exercice quotidien de la citoyenneté. Le fait que pour l'essentiel l'enseignement de l'instruction civique se limite à la transmission de connaissances institutionnelles, indispensables au déroulement de la vie du bon citoyen, heurte des élèves, dont un nombre croissant, ne l'oublions pas, sont désormais de jeunes adultes ayant des droits politiques à l'extérieur de l'établissement scolaire. Cet état de choses ne peut se traduire au mieux que par une dégradation du thème de la « vertu » citoyenne en purs savoirs scolaires, au pire en éloge vide de la démocratie. Plus encore, là où l'ébauche de système politique à l'intérieur du lycée est particulièrement absente, l'opposition ne peut qu'être extrême entre une institution qui transmet les connaissances nécessaires à l'exercice de la citoyenneté et qui, en même temps, ne donne pas vraiment les possibilités de l'exercer en son sein. La tension oppose ainsi, souvent en creux, un espace éducatif critique et la participation démocratique à laquelle la tradition scolaire française a toujours refusé droit de cité dans l'établissement. Considérant que l'éducation et la formation du citoyen passaient essentiellement par l'apprentissage d'une grande culture, par des cours sur la démocratie, l'espace de la pratique démocratique a longtemps été réduit à son expression minimale.

La tension a été récemment ravivée par l'importance accordée aux fonctions institutionnelles des élèves (délégué de classe, membre du bureau des délégués, délégué au conseil d'administration, président de la maison des lycéens), qui ne doivent pas être seulement « inscrites dans les textes » et qu'un « professionnel de la vie scolaire », le conseiller principal d'éducation, est chargé de faire vivre. Dans les faits, la réticence est parfois grande, parmi certains enseignants, de voir se développer, au sein du lycée, des procédures actives de négociation, se traduisant à terme par la consolidation d'une capacité éducative relativement indépendante de l'apprentissage scolaire. La tension donne parfois lieu à une véritable contradiction : l'école se veut le berceau de la citoyenneté, tout en restant à l'abri de toute pratique citoyenne. Le lycée doit en même temps se protéger de toute intrusion autonome de la citoyenneté dans l'établissement, tout en s'efforçant d'éclairer, par le discours et les cours, l'entendement et le jugement politique du futur citoyen.

Droits formels vs démocratie réelle

Cette tension est de nature plus institutionnelle que les deux autres et concerne l'opposition repérable entre une logique institutionnelle qui fait

presque exclusivement recours à la « citoyenneté » comme un moyen d'assurer le maintien de l'ordre scolaire lorsqu'il est mis à mal et de limiter les effets imprévus, souvent non désirables, forcément induits par ce même appel à la citoyenneté. Rien n'illustre mieux cette tension que la notion de « contrat » dans le cadre scolaire. En effet, la réalisation d'un contrat entre l'élève et l'enseignant, ou le chef d'établissement, entérine en fait deux processus. D'une part, ce contrat ne fait que donner des lettres de noblesse à l'émergence d'une individualité désormais au cœur du système scolaire et dont on ne peut plus sous-estimer l'importance. D'autre part, il est aussi une manière, pour les enseignants, d'essayer de surmonter la crise d'autorité à laquelle ils sont parfois confrontés. En reconnaissant de manière partielle et partielle l'individualité de l'élève, il s'agit alors de récupérer des marges d'autorité. Lorsque le rôle n'assure plus à lui tout seul l'autorité dont le métier a besoin, l'idée de contrat peut se frayer un chemin.

Au rythme où vont les choses, deux scénarios, radicalement opposés, mais tous les deux fort problématiques, se dessinent. En premier lieu, le recours à la citoyenneté dans ses diverses manifestations (du « contrat éducatif » au « contrat pédagogique », en passant par l'utilisation des délégués de classe comme pure courroie de transmission des décisions prises par l'administration) reste un simple moyen, pour l'institution, de faire valider ou accepter un système de discipline qu'elle ne parvient plus vraiment à imposer. En ce cas, non seulement le modèle de cité politique ne fonctionne pas, mais il ne fait qu'accentuer la réticence des élèves vis-à-vis des normes scolaires. Le discrédit d'autorité qui traversait l'institution se double alors d'un discrédit moral. Les normes scolaires, qui étaient senties comme lointaines, sont alors souvent jugées « iniques » par les lycéens. À terme, la confiance nécessaire des lycéens dans le bien-fondé des normes s'affaïsse considérablement. Se sentant au milieu de ce qu'ils éprouvent comme une « farce » politique, ils perdent encore plus le respect pour un système qu'ils dénoncent comme « bidon ».

En deuxième lieu, il est aussi possible de repérer, en dépit des limitations structurelles et des limites de ces expériences dans le temps, des établissements qui affichent la volonté de transformer véritablement l'institution scolaire en « cité » politique. Dans ce cas de figure, le problème immédiat que soulève l'introduction de critères de participation au sein de l'établissement est de savoir quels sont les domaines de la vie scolaire susceptibles d'être vraiment négociés avec les élèves : les contenus de cours, les pédagogies, les emplois du temps, l'explicitation des critères d'évaluation, les normes disciplinaires, les menus à la cantine ? (Obin, 1996). Dans tous les cas de figure, les droits des lycéens finiront par mettre en cause une organisation où des jeunes parfois majeurs, et en tout cas autonomes dans bien d'autres registres de leur vie, sont toujours traités comme des mineurs. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, l'engagement résolu d'un établissement dans cette voie s'apparente à une excursion en *terra incognita*. Mais surtout, l'aventure risque de s'opposer très vite à

des logiques administratives – la centralisation restant de rigueur – tant cet exercice plaide pour, et exige, une autonomie croissante des établissements scolaires. Ces expériences ne sont en effet possibles que dans la mesure où le jeu institutionnel est véritablement ouvert et donne la *possibilité* d'un système diversifié dans ses manifestations locales. L'école doit dans ce cas accepter le postulat premier de la vie démocratique, à savoir l'incertitude foncière du déroulement des situations qui deviennent ce que les acteurs font d'elles. L'inflexion exigée est de taille. Elle impose, dans tous les cas, l'abandon de la référence (d'ailleurs, désormais largement incantatoire) à un modèle unique, et l'acceptation d'une pluralité de situations locales dont les formes, à l'intérieur de certaines limites institutionnelles, seront l'œuvre des acteurs locaux.

Mais, dans les deux cas de figure, cette transformation de l'école en cité suppose la capacité des élèves de parvenir à établir un rapport « post-conventionnel » aux normes institutionnelles, en bref leur capacité à les juger et les accepter après un examen critique (pour une discussion sociologique à ce sujet, voir De Munck, Verhoeven, 1997). Or, ce rapport aux normes est en relation étroite avec la manière dont les élèves issus de couches moyennes sont habitués, notamment au sein de leurs modèles familiaux, à vivre un modèle de négociation au quotidien. Bien qu'il soit impossible de réduire l'ensemble des attitudes de socialisation aux appartenances de classe des familles, des liens ont été établis entre des styles éducatifs et des types de familles. Les couches moyennes se caractérisent ainsi par un modèle « contractuel » qui vise à développer l'autonomie de l'individu ; un modèle peu contraignant, axé sur la motivation, et une indifférenciation relative des rôles entre la mère et le père qui favorise une imbrication des aspects instrumentaux et expressifs des relations (Kellerhals, Montandon, 1991). Dans ce modèle, l'intériorisation des règles morales par la discussion tient un rôle majeur. Tout autre est la structure de bon nombre de familles populaires où prime un rapport plus « vertical » à la norme, les rôles familiaux étant plus fermement définis. De ce point de vue, le processus à l'œuvre apparaît comparable aux effets de sélection sociale induits par l'introduction des pédagogies expressives. Conçues pour répondre à la diversification des publics sociaux, elles ont dans les faits favorisé plutôt la réussite des élèves socialement aisés (Plaisance, 1986 ; Demailly, 1991 ; Isambert-Jamati, Grosjean, 1985).

Or, en choisissant un rapport contractuel et un modèle consensuel de citoyenneté, l'école risque de creuser à tout moment sa propre distance avec les élèves de milieu populaire. D'autant plus que dans la mesure où l'école ne laisse pour l'instant que très peu de place à la négociation de logiques ouvertes de résistance ou de conflit, elle s'interdit de reconnaître institutionnellement ce qui a été le propre de l'apprentissage pratique du politique dans les secteurs populaires, notamment au cœur de la tradition ouvrière et syndicale (Willis, 1977). L'école ouvre alors l'espace de la citoyenneté pour régler un problème institutionnel tout en risquant d'en éloigner les élèves de milieu populaire. Évidemment, il ne s'agit aucune-

ment d'affirmer que ces derniers sont «incapables» d'entrer dans un rapport critique aux normes, mais de souligner le fait que dans la mesure où la pratique de la citoyenneté reste cantonnée à un pur problème de discipline, l'écart qu'il introduit entre l'établissement scolaire et les élèves devient maximal pour eux. D'ailleurs, notons que pour le moment, le fait de disposer de droits et de responsabilités est un peu plus apprécié des collégiens de catégories aisées que de ceux issus de milieux populaires (Meuret, 1997, p. 59).

Si l'école s'est progressivement délestée de certains aspects qui faisaient d'elle une «institution totale», il reste toujours vrai qu'en son sein les droits sont avant tout le reflet d'une crise de l'ordre scolaire. C'est pourquoi, bien souvent, et à peine énoncés à l'intérieur de l'institution, ils sont aussitôt et impérieusement complétés par les devoirs desquels ils sont solidaires, au risque de disparaître au profit de ces derniers. En fait, la réduction de ces tensions exigerait que l'institution scolaire octroie véritablement des droits aux élèves, et que ceux-ci, en contrepartie, acceptent véritablement la transformation d'une partie de ce qui relève de leur liberté juvénile en droits et devoirs. Mais force est de constater que la plupart du temps on est loin de cette situation.

L'action collective vs l'utilitarisme scolaire

Le dernier dilemme n'est que la version scolaire d'une des tensions les plus importantes de la vie moderne, à savoir celle qui oppose les exigences d'une raison utilitaire, fortement identifiée au marché (consommation, hédonisme, montée en force de l'instrumentalisme et du culte de la performance), aux valeurs propres à l'éthique du citoyen (ascèse politique, dévouement au bien commun, désir de participation à la chose publique). Or cette tension prend une importance démesurée à l'école au fur et à mesure qu'elle est devenue un des endroits par excellence où se réalise la transmission de l'héritage familial. De plus en plus, la demande principale que les familles adressent à l'école, et dans laquelle l'inégalité des ressources culturelles joue un rôle déterminant, vise avant tout, sinon exclusivement, à assurer la performance scolaire individuelle des élèves et à garantir la rentabilité différentielle des diplômés. Dans ce souci, la capacité de l'école à former le citoyen ou à permettre une expression institutionnelle de la citoyenneté dans le domaine scolaire ne retient guère l'attention. Ou plutôt, dans la mesure où l'école est perçue, de manière massive mais non exclusivement, par les familles de couches moyennes comme un marché, il s'agit de rentabiliser les investissements, en pesant éventuellement sur les décisions prises, surtout lors de l'orientation, mais bien davantage sous la forme d'une consommation avertie qu'en termes de critique citoyenne. C'est pourquoi la «loyauté» de bien des familles, notamment des couches moyennes, vis-à-vis de l'école est moins le fruit

d'une adhésion à un modèle éducatif que de l'attachement à un produit de « consommation » (Ballion, 1982). Dans ce contexte, une attitude revendicative de prise de parole, très vite jugée trop coûteuse tant le rapport à l'école est sous-tendu par une logique utilitariste, cède le pas, en cas de blocage, à des conduites de défection et de retrait vers l'enseignement privé (pour ces notions voir Hirschman, 1995 ; pour ces pratiques scolaires, voir Langouët, Léger, 1997). La montée en force d'un individualisme utilitariste ne peut alors qu'entrer fortement en tension avec les exigences de l'idéal de la citoyenneté républicaine. Celle-ci, notamment en France, a toujours supposé que la finalité prioritaire du système éducatif n'est ni le service des besoins économiques du pays ni le profit individuel des élèves, mais plutôt la formation de citoyens libres et responsables. L'*ethos* normatif du citoyen et les nouvelles réalités sociales sont alors en forte tension.

Les quatre citoyennetés scolaires

L'ensemble de ces tensions se traduit par la tendance à un démembrement des différentes conceptions de la citoyenneté scolaire, les polémiques tournant alors autour de la conception même que l'on s'en fait. À terme surtout, là où il faudrait toujours voir quatre dimensions distinctes mais réciproquement nécessaires et intégrées (l'appartenance, le civisme, les droits, l'action collective), on finit par constater l'existence d'un conflit entre quatre conceptions différentes, voire opposées, de la citoyenneté. Le danger est chaque fois plus grand d'assister, à partir de l'ensemble des tensions que nous venons d'évoquer, à la disjonction et à l'autonomisation radicale de chacune de ses dimensions. Encore une fois, quatre grandes conceptions peuvent être schématiquement distinguées.

En tout premier lieu, les problèmes d'appartenance des élèves à l'institution tendent à rigidifier une certaine conception de la laïcité. La souplesse historique traditionnelle cède le pas à une forme d'intransigeance. L'école est fortement réaffirmée comme un lieu social neutre à l'abri du monde et de ses divisions : dans cette représentation l'individu est censé se déprendre de ses caractéristiques devant une institution ne voyant en lui qu'un citoyen à former et ne pouvant accepter véritablement l'intrusion de la différence, en fait, de la culture juvénile. La difficulté d'*aggiornamento* de l'institution scolaire redonne de la vigueur à cette conception de la citoyenneté, seule garantie, aux yeux de certains, de la possibilité d'une vie en commun au sein d'une institution accueillant des publics scolaires de plus en plus divers. Mais cette conception réactive ne laisse guère d'espace à l'accomplissement du désir moderne de reconnaissance publique des identités personnelles (Taylor, 1994). Elle risque alors à tout moment d'enfermer les acteurs dans des « assignations » identitaires essentialistes en s'avérant justement incapable de permettre la libre circulation d'iden-

tités souvent flottantes et éphémères (Barrère, Martuccelli, 1997). Le défi posé par les *différences* et les *appartenances* n'est alors autre que l'instauration d'un cadre institutionnel définissant les conditions de la communication tout en préservant en même temps du risque d'une définition, une fois pour toutes, d'identités en fonction de traits culturels supposés constants. Il faut se garder de sur-institutionnaliser les différences culturelles, de faire de tout appel à une différence un élément virtuel d'une identité collective à l'école ou hors de l'école. Ni l'homogénéisation universelle, ni la fragmentation essentialiste ne sont inévitables. Pourtant, confrontée à ces nouvelles demandes, c'est la conception même de la laïcité qui se déchire dans une opposition discutable entre une acception libérale et une acception anti-libérale dite républicaine (Lorcerie, 1996), comme en témoigne l'affaire du foulard islamique (Gaspard, Khosrokhavar, 1995).

En deuxième lieu, et de manière plus positive, pour certains enseignants l'apprentissage de la démocratie au lycée passe surtout par le développement de la capacité critique des élèves vis-à-vis du savoir lui-même. L'instruction civique cesse d'être un cours particulier, voire un domaine élargi des connaissances (intégrant alors d'autres sciences humaines dispensées au lycée), et devient une attitude, un idéal critique, qui doit se disséminer dans tous les enseignements. L'élève-citoyen doit être capable d'adhérer ou pas à la connaissance seulement après un libre examen de conscience. Il est susceptible de se perfectionner grâce à la raison, et par là même de parvenir à se guider de manière autonome dans un monde rendu compréhensible. Vision sous l'emprise de l'idéal des Lumières et utopique au sens noble du terme, elle pâtit néanmoins de sa limitation à la seule sphère du savoir. La classe est alors envisagée, souvent dans le sillage de la pensée de J. Habermas, comme un espace public où les élèves et l'enseignant parviennent, après une discussion libre de toute contrainte, à un accord rationnellement fondé (Habermas, 1987). Dans cette vision, l'apprentissage de l'esprit critique, véritable clé de la citoyenneté, débouche au mieux sur une forme d'épistémologie politique, mais risque à tout moment de réduire la pratique de la démocratie scolaire à une citoyenneté restreinte et dépendante de la fragilité du rapport aux savoirs des « nouveaux publics » scolaires (Charlot, 1997).

En troisième lieu, s'affirme avec force une conception minimaliste qui fait recours à la citoyenneté afin de régler un problème d'autorité ou de discipline ; rien ne l'illustre mieux que l'action symbolique de faire signer aux élèves, sans aucune capacité de négociation voire même de discussion, le règlement intérieur de l'établissement. Or, la conscience citoyenne et le respect des règles scolaires ne vont pas miraculeusement de pair : c'est ainsi que si les élèves de troisième se disent, bien davantage que les sixièmes, attachés à la démocratie de proximité assurée par la représentation au conseil de classe, on observe que parallèlement la tolérance aux « petites déviances scolaires » augmente et que le rapport aux normes devient plus flou (Stefanou, Fabre-Cornali, *op. cit.*, p. 10). Malgré ce constat,

l'appel à la citoyenneté se réduit souvent à une affaire de police scolaire. D'ailleurs le renouveau actuel du thème de la citoyenneté à l'école est contemporain de l'apparition de tout un ensemble de nouveaux problèmes d'ordre scolaire, très souvent perçus par les acteurs comme des phénomènes de violence (Debarbieux, 1996 ; Charlot, Emin, 1997).

Enfin, il est possible de repérer une dernière conception, qui reconnaît véritablement le désaccord foncier des intérêts entre les élèves et l'enseignant (2), ainsi que le caractère profondément éducatif d'un apprentissage de la citoyenneté scolaire se réalisant, dans l'établissement, mais en dehors des salles des cours. Pour les tenants de cette position, très minoritaire à l'heure actuelle, il s'agit de s'engager dans la voie d'une citoyenneté scolaire élargie, nécessairement conflictuelle. L'attachement à l'institution et à ses valeurs sera le résultat de toute une série de conflits, d'autant plus structurants que les enjeux seront définis de manière chaque fois plus autonomes par les différents acteurs de l'école.

Mais dans tous les cas de figure, il ne faut jamais négliger le fait que, au moins dans un premier moment, la tâche essentielle vouée aujourd'hui à la citoyenneté dans le domaine scolaire consiste à rétablir l'implication des lycéens dans l'établissement et à rétablir l'autorité là où les formes traditionnelles sont défailtantes ou perçues comme incertaines. C'est pour l'essentiel de la crise de l'institution qu'émerge l'appel à la citoyenneté, qui est ainsi d'abord conçu comme une réponse postinstitutionnelle à un problème d'autorité ne pouvant plus être résolu sans le concours des élèves.

La situation actuelle est dès lors paradoxale. L'école est plus qu'elle ne l'a jamais été dans le passé une cité, mais en même temps, elle est encore loin de l'être véritablement.

Anne BARRÈRE

*IUFM Nord-Pas-de-Calais – Université Lille III
2 bis, rue Parmentier, 59650 Villeneuve-d'Ascq Cedex*

Danilo MARTUCCELLI

*Université Lille III et CADIS – CNRS-EHESS
54, bd Raspail, 75006 Paris*

(2) Le point est important : aux yeux de beaucoup d'enseignants il y aurait à la base de la relation pédagogique un intérêt commun entre eux et les élèves. Or, ce qui est commun est l'enjeu de la relation pédagogique, qui peut pourtant être toujours l'objet d'interprétations différentes. D'ailleurs, dans l'histoire des conflits sociaux abonde, dans une première phase, ce type d'affirma-

tions : faut-il encore rappeler qu'au dire de certains hommes politiques du XIX^e siècle les ouvriers n'avaient pas besoin du vote puisque leurs intérêts étaient pris en charge par leurs patrons, et que le même raisonnement a été tenu vis-à-vis des femmes, dont les intérêts étaient parfaitement représentés par leurs époux ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arendt H.**, 1972. – « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard [1^{re} éd. 1961].
- Aubert V. et al.**, 1991. – *Le civisme au lycée. La parole aux proviseurs*, Rapport remis à la DEP, mai.
- Audigier F.**, 1991. – « Enseigner la société, transmettre des valeurs », *Revue française de pédagogie*, 94.
- Ballion R.**, 1982. – *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- 1993. – *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette.
- 1998. – *La démocratie au lycée*, Paris, ESF Éditeur.
- Baluteau F.**, 1993. – *Conseil de classe, peut mieux faire*, Paris, Hachette.
- Barrère A.**, 1997. – *Les lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barrère A., Martuccelli D.**, 1997. – « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les annales de la recherche urbaine*, 75.
- Baubérot J.**, 1990. – *Vers un nouveau pacte laïque*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot C., Establet R.**, 1989. – *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.
- Bloom A.**, 1987. – *The closing of the American mind*, New York, Simon & Schuster.
- Boumard P.**, 1997. – *Le conseil de classe*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Buisson F.**, 1991. – « Instruction publique », dans *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* [1^{re} éd. 1911], repris dans *La République et l'école*, Paris, Presses Pocket.
- Carnoy M., Levin H. M.**, 1985. – *Schooling and work in the democratic state*, Stanford, Stanford University Press.
- Charlot B.**, 1997. – *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- Charlot B., Emin J. B.** (éds.), 1997. – *La violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Costa-Lascoux J.**, 1992. – « L'enfant citoyen à l'école », *Revue française de pédagogie*, 101.
- Debarbieux É.**, 1996. – *La violence en milieu scolaire. I : État des lieux*, Paris, ESF Éditeur.
- Demaillay L.**, 1991. – *Le collègue. Crises, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- De Munck J., Verhoeven M.** (éds.), 1997. – *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck.
- Derouet J.-L.**, 1992. – *École et justice*, Paris, Métailié.
- Dubet F.**, 1991. – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F., Martuccelli D.**, 1996. – *À l'école*, Paris, Le Seuil.
- Durkheim É.**, 1992. – *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France [1^{re} éd. 1925].
- 1993. – *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France [1^{re} éd. 1922].
- Finkelkraut A.**, 1987. – *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- Finley M. I.**, 1985. – *L'invention de la politique*, Paris, Flammarion [1^{re} éd. 1983].
- Gaspard F., Khosrokhavar F.**, 1995. – *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte.
- Gauchet M.**, 1985. – « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, 37.
- Gellner E.**, 1989. – *Nations et nationalisme*, Paris, Payot [1^{re} éd. 1983].
- Habermas J.**, 1986. – *L'espace public*, Paris, Payot [1^{re} éd. 1962].
- 1987. – *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 2 vol. [1^{re} éd. 1981].
- 1997. – *Droit et démocratie*, Paris, Gallimard [1^{re} éd. 1992].

- Hirschman A.**, 1995. – *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard [1^{re} éd. 1970].
- Hobsbawm E.**, 1992. – *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard [1^{re} éd. 1990].
- Isambert-Jamati V., Gropsiron M.-F.**, 1985. – « Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires », dans **É. Plaisance** (éd.), *L'échec scolaire*, Paris, Éditions du CNRS.
- Kellerhals J., Montandon C.**, 1991. – *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Langouët G., Léger A.**, 1997. – *Le choix des familles*, Paris, Éditions Fabert.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L.**, 1992. – *Campus blues*, Paris, Le Seuil.
- Le Bart C., Merle P.**, 1997. – *La citoyenneté étudiante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Leca J.**, 1986. – « Individualisme et citoyenneté », dans **P. Birnbaum, J. Leca** (éds.), *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- 1992. – « Nationalité et citoyenneté dans l'Europe des immigrations », dans **J. Costa-Lascoux, P. Weil** (éds.), *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé.
- Lelièvre C.**, 1990. – *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan.
- Lorcerie F.**, 1996. – « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, 117.
- Marshall T. H.**, 1977. – « Citizenship and social class », dans *Class, citizenship and social development*, Chicago, The Chicago University Press [1^{re} éd. 1950].
- Meuret D.**, 1997. – « Inégalités de bien-être au collège », *Les dossiers d'Éducation et formations*, 89.
- Muxel A.**, 1996. – *Les jeunes et la politique*, Paris, Hachette.
- Nicolet C.**, 1992. – « République, éducation, civisme », dans *La République en France. État des lieux*, Paris, Le Seuil.
- Obin J.-P.**, 1996. – *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette (Éducation).
- Percheron A.**, 1993. – *La socialisation politique*, Paris, Armand Colin.
- Plaisance É.**, 1986. – *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Poulat É.**, 1987. – *Liberté, laïcité. La guerre des deux France et le principe de modernité*, Paris, Le Cerf-Cujas.
- Rosanvallon P.**, 1992. – *Le sacre du citoyen*, Paris, Gallimard.
- Rousseau J.-J.**, 1992. – *L'Émile ou de l'éducation*, Paris, Bordas [1^{re} éd. 1762].
- Schnapper D.**, 1991. – *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard.
- Stefanou A., Fabre-Cornali D.**, 1996. – « Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens », *Les dossiers d'Éducation et formations*, 77.
- Taylor Ch.**, 1994. – *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Aubier [1^{re} éd. 1992].
- Vincent G.**, 1980. – *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- (éd.), 1994. – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Weber E.**, 1983. – *La fin des terroirs*, Paris, Fayard [1^{re} éd. 1976].
- Weil P.**, 1991. – *La France et ses étrangers*, Paris, Calmann-Lévy.
- Willis P.**, 1977. – *Learning to labour*, Farnborough, England Saxon House.