

L'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire

Résumé

Le principe qui guide la démocratie est celui de la citoyenneté. Comme beaucoup de pays, l'Algérie a opté pour un régime démocratique. De ce fait, elle se trouve contrainte de revoir sa philosophie de gestion tant sur le plan idéologique, politique que culturel.

Pour cette raison, il faudra introduire ce concept nouveau qu'est la *citoyenneté* dans le milieu scolaire, car l'école permet à l'élève d'observer et de pratiquer la démocratie, d'abord au sein de la classe, ensuite, dans la société.

L. OUKACI

Faculté des Sciences
Humaines et Sociales
Département de Psychologie
Université Mentouri
Constantine, Algérie

*« Le Principe qui guide la démocratie
est celui de la citoyenneté »*

ملخص

إن المبدأ الذي يسير و يوجه الديمقراطية هو المواطنة، و بحكم أن الجزائر انتهجت نهج الديمقراطية فلا بد من إعادة النظر في فلسفتها السياسية و الأيديولوجية و الثقافية حتى يتسنى لها إرساء القواعد التي تقوم عليها الديمقراطية الحقبة و هي العدالة. و عليه فلا بد من التفكير في عملية إدخال المصطلح الجديد ألا و هو المواطنة في الوسط المدرسي، لأن المدرسة هي المؤسسة التي تسمح للتلميذ ملاحظة الديمقراطية و تطبيقها داخل الفصل أولاً و في المجتمع ثانياً.

Depuis toujours, semble t-il, les êtres humains s'évertuent à transmettre à leurs descendants un ensemble de compétences dont la maîtrise doit garantir, à leurs yeux, non seulement la conservation mais également l'évolution des sociétés. A partir du XVI siècle jusqu'à nos jours, l'institution scolaire a occupé un place grandissante de ce processus de transmission. Peu à peu, l'école s'est vu confier le triple mandat d'instruire, de socialiser et d'éduquer les générations nouvelles afin qu'elles puissent acquérir, d'une part, des compétences leur permettant d'agir sur le monde physique et sur la nature et, d'autre part, des normes et des règles de vie facilitant la vie en société, notamment le règlement des conflits. « La formation civique, indépendamment des appellations qu'on a pu lui donner, est fondée sur la nécessité de transmettre des connaissances concernant les règles à la vie sociale et le fonctionnement des institutions, ainsi que des valeurs correspondant aux comportements attendus

du citoyen dans la société et auxquelles renvoient ces règles et ces institutions » (1).

Notre première question est : l'école algérienne répond-t-elle aux nouvelles attentes de l'élève ? Sans tomber dans l'erreur, nous disons : Non. Cela est dû à trois reproches qu'on pourrait faire à la « qualité » du système éducatif.

Premièrement : Une concentration excessive des apprentissages sur la mémorisation des faits s'opère aux dépens de la capacité d'analyse, de réflexion et de résolution de problèmes.

Deuxièmement : Des lacunes existent dans les disciplines peu prisées par les responsables (langues étrangères, sciences sociales et humaines, économie et gestion, droit et relations internationales). On reproche également à la « qualité » de l'enseignement un certain nombre de falsifications dans les matières historiques et une importance excessive donnée à l'idéologie.

Troisièmement : Enfin, au niveau de la pédagogie, l'approche dominante est fondée sur le cours magistral, à l'occasion duquel le maître dicte un « savoir » élaboré de façon directive par la tutelle, très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels correspondant, et qui, en dehors des matières mathématiques et scientifiques, se caractérise par un fort degré d'immuabilité. La certification des connaissances prend essentiellement la forme de questions de cours apprises par cœur. Il y a donc à la fois très peu de différenciation dans les pratiques pédagogiques et très peu d'attention à l'individualisation des apprentissages.

Le passage brusque d'un système politique, caractérisé par l'uniformisation et la massification d'un système démocratique, a profondément bouleversé l'équilibre qui s'était instauré par les pouvoirs successifs.

Notre deuxième question est : Que peut faire l'école pour réinstaurer l'équilibre basé sur le pluralisme politique et la diversité culturelle de notre société ? L'école peut-elle « conjuguer » la démocratie au futur ? Nul ne doute de la place qu'occupe l'école. Nous pensons qu'elle a les possibilités nécessaires pour répondre aux nouvelles attentes de l'enfant. Pendant longtemps, « la citoyenneté a presque toujours été associée à des sentiments d'appartenance et de loyauté ainsi qu'à des idéaux communs auxquels tous étaient censés se rallier, du moins dans une large mesure » (2).

L'éducation civique cherchait donc, en conséquence, à assurer la cohésion sociale de sociétés « fermées » par la conformité des comportements aux normes communes. « Elle oblitérait ainsi souvent les conflits potentiels ou réels entre les diverses appartenances communautaires et l'expression de la diversité n'y avait guère sa place » (3). Du reste, il y avait largement cohérence entre cette fonction uniformisante de l'éducation civique, l'organisation hiérarchique de l'école, la situation réservée aux élèves dans l'établissement scolaire ainsi que les méthodes d'enseignement. La formation du futur citoyen se limitait souvent à un enseignement passif à propos des principes idéologiques précis.

Aujourd'hui, le pluralisme multiforme de la société algérienne oblige à reconsidérer la conception traditionnelle de l'identité nationale et de la citoyenneté largement appuyée sur une vision unique. « La cohésion sociale ne peut plus faire l'économie des conflits auxquels on tentera de trouver solution dans les débats démocratiques » (4). La

conscience interdépendance crée également de nouvelles attentes. « Un citoyen actif doit certes participer à la vie politique et sociale de son pays, mais avec la conscience que celui-ci est ouvert sur le monde » (5).

Nous avons essayé de démontrer dans notre article « Langue et Pouvoir », publié dans le journal *Liberté* du 11.07.98, des dangers que représente le monolinguisme. Actuellement, nous sommes entrain de détruire les systèmes symboliques, ce qui a provoqué l'uniformisation, la massification que recherche le capitalisme depuis deux siècles, c'est-à-dire, à l'entropie comme le dit Michel Serres, et à la destruction du polymorphisme culturel comme le dit Jacques Ruffié.

L'éducation à la citoyenneté devra donc faire appel désormais à une articulation neuve entre le local et le planétaire, comme entre les exigences apparemment contradictoires de l'appartenance à une société pluraliste dont il faut préserver la cohésion. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté doit-elle (ré)concilier les deux approches, celle de l'attachement et de la fidélité, qui ne saurait être confondue avec le simple conformisme, d'une part, et celle de la créativité critique, d'autre part. Comme le fait savoir Audigier (6), « Cette tendance exprime le double ancrage de l'éducation civique sur la nécessaire connaissance et prise en compte de la société dans laquelle chacun existe et sur la non moins nécessaire formation de l'initiative et à la responsabilité, à l'exercice de la liberté ».

Cette évolution, que nous exprimons ici à grands traits, est reflétée dans le passage de l'enseignement de la morale à l'instruction civique, puis à l'éducation civique, plus récemment à l'éducation à la citoyenneté.

Le sociologue français Alain Michel (7) a mis certaines hypothèses pour expliquer l'évolution du vocabulaire et tente de définir ce que représente l'éducation à la citoyenneté. La citoyenneté, selon lui, renvoie à une qualité sociale de l'individu, acquise par l'apprentissage de valeurs, de connaissances et de compétences essentielles, qui fait de lui un citoyen actif et responsable. L'éducation à la citoyenneté, par voie de conséquence, se distingue de la traditionnelle éducation civique en ce qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme. « L'individu ne veut plus recevoir de l'extérieur la vérité ni participer par devoir » (Riffault, 1993, cité par Michel) (7).

La formation de ce nouveau citoyen exige donc plus que l'acquisition de connaissances concernant les principes et les mécanismes de la vie démocratique dans notre pays; «elle vise à développer chez les élèves les compétences nécessaires à la pratique de la citoyenneté, d'abord à l'école et à plus large terme, au sein de la société» (8). Elle appelle à un engagement de l'institution scolaire dans la vie de la communauté et à une plus grande ouverture sur le monde et sur l'actualité. L'accès généralisé à l'information n'est plus compatible avec une école « sanctuaire » où serait dispensé un enseignement intemporel et il n'est plus pensable aujourd'hui d'isoler l'école des débats et des conflits de la société.

Au-delà de ce consensus international, il nous est apparu essentiel de poser cette **troisième question** : Dans quelle mesure et à travers quels arbitrages particuliers, ces nouvelles attentes s'incarneront dans les politiques, programmes et pratiques scolaires ?

Certes, l'importance de former des citoyens est directement évoquée dans les objectifs généraux de l'éducation et les programmes scolaires. Cependant, le degré où de tels objectifs généraux sont repris et concrétiser, dans des contextes spécifiques, sont

totalement contradictoires aux attentes de l'enfant, d'une manière particulière, et la société, d'une manière générale. Et c'est à travers les chartes de Tripoli (9) et d'Alger (10) que se sont codifiées les premières orientations officielles concernant le fonctionnement du système éducatif au sein de l'Etat indépendant. Ces premières orientations sont intégrées dans le système éducatif en fonction de la définition du concept « Culture ». Celle-ci se résume dans l'option formulée : « La culture Algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique ».

Le rythme avec lequel se succèdent les programmes de l'éducation civique depuis 37 ans est édifiant. Réduite à une « instruction » civique dans les programmes scolaires et dilués dans des activités d'éveil au niveau du primaire durant la période 1963-1980, une éducation civique « éminemment morale » avait été imposée à la rentrée scolaire 1980-1981. Elle représentait alors une discipline importante, avec horaires spécifiques et programmes spécifiques.

L'école, tenue en otage, n'a fait que cloîtrer ces enfants et ces jeunes ; ces derniers sont conscients d'être écartés des responsabilités, sont conscients quant au bénéfice du profit social (le droit à la scolarisation), sans prendre leur part de la production (le partage des bénéfices).

Automatiquement, il y a rejet du système et rébellion qui trouvent explications dans deux facteurs: le premier facteur se trouve dans la conception idéologique de l'école même; le second facteur réside dans l'enseignement des matières religieuses par un ensemble d'enseignants non qualifiés.

Ce que nous devons faire pour une bonne éducation à la citoyenneté sera de mettre en relief les deux dimensions de l'éducation civique en termes de savoir pratiques, de pratique des valeurs. Les droits de l'homme et les droits de l'enfant serviront de cadre de références.

Une refonte de l'éducation civique et sa mise en place devra être amorcée, et à tous les niveaux de l'enseignement fondamental et secondaire. Certes, les textes officiels présentent des orientations pour les niveaux du fondamental, alors qu'au lycée l'éducation civique n'a jamais constitué une discipline scolaire à proprement parler.

L'Algérie, comme beaucoup de pays, privilégie la formation du citoyen à partir d'une discipline distincte, coupée de l'enseignement des autres disciplines scolaires. Mais le Nord Américain, par exemple, opère plutôt par un enseignement intégré et à partir des matières telles que la géographie, l'économie, la politique mais aussi l'enseignement des langues étrangères, et surtout l'histoire comme rôle central dans la socialisation et l'appréhension de toutes facettes de la citoyenneté : c'est cette discipline qui permettra le mieux d'appréhender la société historiquement et dans son actualité de traiter de la démocratie, des institutions parlementaires, des politiques nationales et des lois avec une approche interdisciplinaire permettant l'étude des problèmes contemporains, à travers le curriculum entier, afin d'assurer une éducation à la citoyenneté davantage pluraliste et critique.

Jusqu'à un certain point, l'éducation à la citoyenneté fait bien ressortir l'un des principaux enjeux de sa redéfinitions : Comment prendre en compte la pluralité et la diversité idéologique tout en assurant la transmission d'un patrimoine et de repères identitaires communs permettant la communication et assurant la cohésion sociale ? S'il est relativement facile pour les « spécialistes » de l'éducation de faire valoir que la redéfinition de la citoyenneté doit être fondée sur une capacité nouvelle de relier le

global au local, l'universel au particulier, l'unité à la pluralité « dans une quête urgente d'un autre modèle de développement humain et social » (11), la manière de traduire ces nobles principes en contenus d'apprentissage et de les articuler à travers les disciplines scolaires reste, à l'évidence, complexe et sujette à débats.

Pour introduire ce nouveau concept, dans notre « culture scolaire », il faudrait assurer premièrement le débat sur les compétences civiques mises à l'avant dans les divers programmes, et les présenter sous la forme de connaissances à faire acquérir à l'enfant. Le second réside dans la prise de position quant à la nécessité que l'enseignement formel soit associé à des méthodes pédagogiques et à des structures de participation permettant l'exercice actif de la citoyenneté par les élèves au sein de la classe, de l'institution scolaire et de la société. Comme on le constate, l'éducation à la citoyenneté a une dimension très large qui devra prendre place dans tous les enseignements (formel et informel) et qui est, par conséquent, l'affaire de tous, mais risque aussi de n'être l'affaire de personne. Il est donc parfois difficile de voir comment l'éducation à la citoyenneté prend forme à travers les contenus d'enseignement. Et ce qui la rend difficile, ce sont les facteurs suivants: Sur le plan politique : le passage brusque d'une idéologie socialiste au pluralisme politique. Sur le plan culturel: d'une pluralité linguistique à l'Entropie. Sur le plan social: le quart de la population est analphabète et, ce qui rend la mission de plus en plus complexe, est que la majorité de la société vit dans un analphabétisme juridique par excellence. Il est grand temps de faire sortir la société de cet analphabétisme qui empêche l'exercice de la citoyenneté. Ce tableau, certes pessimiste mais réel, ne devra pas nous empêcher d'aller de l'avant et faire acquérir à la jeunesse future le statut de citoyen. Pour y arriver, il faudra:

A - Les connaissances à faire acquérir

En ce qui concerne l'éducation civique, il faudra articuler les programmes du fondamental et du lycée sur les thèmes suivants:

□ **L'accès à la culture dans son sens le plus large:** Nous devons reconnaître le grand pouvoir de sélection de la «mémoire enseignante», sa capacité «d'oubli actif». On peut alors se demander quels sont les déterminants, les mécanismes, les enjeux de cette sélection cognitive et culturelle qui fait qu'une part de l'héritage de notre patrimoine nationale est ainsi maintenu «hors d'oubli» de génération en génération alors que le reste paraît voué à l'ensevelissement définitif? Reconnaissons-le, l'école n'enseigne qu'une partie extrêmement restreinte de tout ce qui constitue l'expérience collective. On reconnaîtra, par exemple, que le crime organisé, la violence sous toutes ses formes, la discrimination basée sur le sexe, le régionalisme, s'inscrivent parmi les éléments de la culture au sens scientifique du terme. Il est tout à fait exceptionnel qu'on leur fasse une place dans l'enseignement et l'on peut dire la même chose de toutes sortes de connaissances d'activités ou d'habitudes qui, sans rentrer dans la catégorie du délictueux ou du désapprouvé, relèvent tout simplement de celle du quotidien ou du trivial. Ce qui s'enseigne, c'est donc moins en fait la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et constitue en quelque sorte «la version autorisée», la force légitime. Mais, à l'intérieur même de ce qui est tenu pour légitime au sein de la culture, considérée comme patrimoine intellectuel et spirituel méritant d'être préservée, transmise, il est de fait également que l'éducation scolaire n'a jamais réussi à incorporer dans ses programmes et ses cursus

qu'un spectre étroit de savoir de compétences, de forme d'expression, de mythes et de symboles mobilisateurs.

□ **L'enseignement de la charte de l'enfant:** l'objectif, c'est de lui faire apprendre qu'il est une personne parmi d'autres personnes. Il apprendra ses droits et ses devoirs, par rapport à lui-même, par rapport aux autres, au sein de la famille, de la collectivité, de la société et de la communauté internationale.

□ **Apprendre à l'enfant ce qu'est la démocratie, ce qu'est la liberté individuelle, ce qu'est la liberté politique:** l'objectif est que l'enfant apprendra ses droits et ses devoirs de citoyen, son statut par rapport au pouvoir. Il approfondira les notions de Peuple, de Nation, d'Etat et de République.

□ **Apprendre à l'enfant à avoir des repères:** l'objectif est de lui apprendre à se situer comme membre actif à l'intérieur de sa Nation, lui apprendre à aimer son pays et non l'obliger à l'aimer, lui apprendre le sens du concept de souveraineté, les valeurs et les normes de la paix et de la solidarité, l'importance et les pièges de l'opinion publique. Il saura pourquoi l'environnement est devenu un impératif moral.

Ces quatre axes représenteront des repères intergénérationnels. Quant aux textes de références, il s'agit de la déclaration des droits de l'homme et de la convention internationale des droits de l'enfant que l'Algérie a ratifié et signé.

Par-delà les matières obligatoires déjà enseignées et qu'on devra revoir, il faudra renforcer, par le biais de l'éducation informelle, l'éducation à la citoyenneté par des recueils et des guides pédagogiques en matières d'éducation planétaire à la paix ou aux droits. Ceux-ci favoriseront l'acquisition: connaissances que l'on pourra dire d'ordre instrumental, d'une part, indispensables à l'exercice des droits et des devoirs des citoyens - Connaissances des institutions sociales et gouvernementales, des lois et du système parlementaire et électoral -; connaissances, d'autre part, requises par l'analyse et par la compréhension des réalités sociales actuelles. L'éducation à la citoyenneté devra amener, chez tous les élèves, la connaissance de la légitimité de la diversité socio-économique et culturelle, de l'existence du racisme, de la violence, et de la discrimination basée sur le sexe et du régionalisme au sein de notre société. Leur faire prendre conscience de l'existence de ces facteurs et tant d'autres leur permettront d'appréhender l'avenir avec sérénité.

B - Les habilités et les attitudes civiques à développer

Pour assurer la qualité de la vie démocratique dans notre société, les citoyens doivent certes avoir des connaissances qui leur permettent de comprendre et de prendre part aux décisions, mais ils devront aussi, pour pouvoir participer et collaborer à la recherche et à la satisfaction des intérêts communs, adopter certaines valeurs civiques et développer certaines habiletés. **Notre quatrième question est :** Quelles seront donc ces valeurs qui devront être transmises à travers les différents programmes scolaires ? Aucune étude n'a été faite jusqu'à aujourd'hui pour déterminer explicitement ce qui devra être enseigné. Néanmoins, la lecture des divers articles touchant l'éducation à la citoyenneté à travers le monde, nous renseignent sur ces valeurs que nous pourrions induire dans les programmes d'enseignement tels que les valeurs de solidarité, de tolérance, de respect de soi, des autres, de l'environnement, de justice et de liberté.

Pour ce qui est des habiletés essentielles à développer chez les élèves, partout dans le monde, on tient pour indiscutable que la capacité de s'exprimer, de discuter de résoudre un problème ainsi que l'esprit critique et les habiletés de conceptualisations et de négociations sont des éléments vitaux quant à leur éducation à la citoyenneté (12). D'autres auteurs ou pédagogues mentionnent également la modération identitaire, le respect des autres et la tolérance ainsi que la capacité et le souci d'insertion sociale et de rapport aux institutions (13). Car, partout, une même visée sous-tend l'éducation à la citoyenneté: former des citoyens actifs et responsables. Voilà donc pour les grandes orientations relatives à l'éducation de la citoyenneté telles qu'elles apparaissent dans les lectures.

Dans nos programmes éducatifs, «ces orientations», quant à l'éducation civique de l'élève, existent dans les textes officiels. Mais qu'en est-il dans les faits, c'est-à-dire dans les pratiques d'enseignement, dans la vie de l'école et surtout dans l'esprit des élèves?

C'est ce que nous tenterons de cerner en nous appuyant, dans un premier temps, sur une série de constats examinés sur terrain, la situation d'ensemble de l'enseignement relatif à la citoyenneté ainsi que les acquis. Nous nuancerons, par la suite, le constat plutôt pessimiste qui émerge de la réalité en décrivant quelques approches pédagogiques novatrices qui ont été récemment mises en œuvre dans ce domaine. Finalement, délaissant l'enseignement formel, nous nous interrogerons sur le degré d'exercice actif de la citoyenneté par les élèves et les lycéens que permettent aujourd'hui nos institutions scolaires.

LA SITUATION D'ENSEMBLE ET LES ACQUIS DES ELEVES

Si «la prise de conscience» de l'importance de l'éducation d'un citoyen actif et responsable semble bien présente au niveau des politiques et programmes officiels, le bilan des pratiques et des réalisations sur le terrain est nettement plus mitigé. Le hiatus paraît grand, en effet, entre, d'une part, une série d'énoncés incitant l'école à prendre acte du pluralisme de la société, de l'articulation nouvelle entre le local et le planétaire et de son nouveau mandat de formation continue de citoyens actifs, critiques et responsables et, d'autre part, une école fonctionnant encore largement sur un modèle traditionnel, hiérarchique et routinier. Les acquis des élèves tiraillés, entre curriculum formel et curriculum réel, semblent à l'avenant d'un virage encore insuffisamment amorcé.

Sur terrain, nous pouvons remarquer que les élèves s'ennuient dans les cours d'études sociales (éducation civique et religieuse, histoire, géographie, même en philosophie). Les adultes sont choqués de constater l'insuffisance des connaissances des élèves en matières d'histoire, d'économie de géographie et des langues étrangères. Les parents trouvent que les études sociales, telles qu'elles sont conçues, négligent les valeurs traditionnelles et le patrimoine riche et diversifié.

Les raisons pouvant expliquer cette situation sont diverses et nombreuses. Parmi les principaux facteurs, l'absence d'orientations claires en ce qui concerne ces matières.

Les enseignants étant par ailleurs tous concernés par cette éducation, il s'ensuit inévitablement des contradictions entre leurs visées explicites. Ces contradictions ont aussi une influence négative sur le développement des compétences dans ce domaine

chez les élèves, sans compter le caractère extrêmement traditionnel des approches pédagogiques qui sont mises en œuvre en matière d'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, à titre d'exemple, l'éducation civique se transmet d'une manière passive dans l'école, c'est-à-dire qu'on se limite à une description factuelle des structures gouvernementales. On n'enseignerait à peu près rien sur la dynamique du règlement démocratique des différends ni sur l'importance de participer activement à la politique. Dans les programmes scolaires, on préconise l'analyse critique, l'autonomie et la participation, mais en réalité, l'école, telle qu'elle fonctionne réellement, favorise l'apprentissage par cœur. Ce dernier doit voir son importance diminuer au profit de la capacité d'analyse, de réflexion et de prise de recul critique.

Comme on peut le remarquer, il existe des différences considérables entre les « méthodes actives » prévues par les programmes scolaires et celles utilisées en classe, et qu'en bout de ligne, peu de place est laissée à la discussion et à la participation.

L'absence d'expérimentation pédagogique et de recherche-action dans ce domaine se fait donc particulièrement sentir. En effet, que tous les textes officiels insistent sur la nécessité de pratiquer des méthodes actives et de différencier les approches, ces énoncés demeurent largement normatifs et imprécis. De plus, la plupart des documents se contentent d'évoquer comme leitmotiv la notion de « méthode active » sans la préciser. A toute fin pratique, c'est donc comme si l'on considérait que cette méthode pédagogique était susceptible de favoriser l'acquisition de compétences civiques dont la spécificité est aussi peu définie. Ainsi, comme l'a fait remarquer le conseil de l'Europe (1992): "Extrêmement rares sont ceux qui assoient leurs réflexions sur une connaissance rigoureuse des pratiques d'enseignement et des problèmes d'apprentissage" (14).

Malgré ce constat d'ensemble, plusieurs expériences novatrices d'éducation à la citoyenneté menées dans divers pays occidentaux et même ailleurs dans le monde méritent d'être signalées et qui peuvent servir de modèle quant à l'éducation à la citoyenneté en Algérie. Nous insistons ici sur deux courants de plus en plus populaires, soit l'éducation juridique et la pédagogie du contrat.

En ce qui concerne le premier courant, il faut mentionner tout particulièrement les efforts entrepris par une équipe d'enseignants d'éducation civique en France.

Pour pallier certaines lacunes de l'enseignement traditionnel, ceux-ci ont en effet développé une méthode d'étude de cas dans une perspective de conceptualisation juridique et de développement de l'esprit critique. Comme l'explique Audigier, « Deux orientations se combinent dans ce projet, l'une concerne les contenus: donner la priorité à une initiation juridique ; l'autre, les manières de travailler avec les élèves : aider à la conceptualisation » (15).

On suggère de considérer l'initiative juridique comme un axe organisateur de l'éducation civique, comme une façon de relire les programmes actuels, d'aborder les droits de l'homme, les droits de l'enfant, d'explicitier les valeurs qui les accompagnent et d'en faire un outil permettant le travail sur le débat, sur l'argumentation et sur la prise de décision.

Une telle initiative juridique ne consiste pas pour autant à accumuler des connaissances formelles sur les lois ou sur la machine judiciaire, bien que celle-ci soit nécessaire. C'est pourquoi l'équipe d'enseignants a mis en avant une perspective de conceptualisation en privilégiant la méthode des études de cas, principalement pour

deux raisons : d'abord, se situer dans « une perspective juridique revient à raconter le monde d'un certain point de vue », ensuite parce que la connaissance n'est « pas dans la réalité, mais dans les instruments, en particulier dans les mots, les langues, que nous utilisons pour percevoir, comprendre et dire la réalité » (16). A partir de ces éléments et en fonction de la réalité algérienne, nous pourrions induire dans les programmes scolaires l'éducation à la citoyenneté en prenant comme référence la convention des droits de l'enfant dans les trois piliers du fondamental.

Le deuxième courant: La pédagogie du contrat. Elle propose une démarche qui a pour but d'améliorer ou de rétablir la communication entre les différents partenaires de la communauté éducative par la classification des rôles et des attentes des élèves et des enseignants, d'une part, ainsi que des objectifs et des situations d'apprentissage, d'autre part (17). La notion de contrat implique la négociation comme un élément indispensable à l'adhésion dans une relation de réciprocité. Cette relation exige de redéfinir l'élève comme un véritable partenaire du système éducatif (18). Les promoteurs de la pédagogie du contrat soulignent qu'elle contribue directement aux objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté, en permettant aux élèves de développer des compétences nécessaires à la participation aux décisions relatives à leur propre vécu pédagogique ainsi qu'à l'action au sein de la communauté scolaire.

L'EXERCICE ACTIF DE LA CITOYENNETE AUX SEIN DE L'ECOLE

L'école est un lieu où les élèves sont bien placés pour observer la démocratie : les enseignants réclament plus d'autonomie ou font la grève ; les parents participent aux débats du milieu. On'y découvre non seulement une collectivité mais aussi des groupes qui poursuivent des intérêts particuliers, parfois conflictuels. Mais aujourd'hui, on pressent de plus en plus que les élèves devraient être davantage que de simples observateurs et devenir en quelque sorte les citoyens d'une école démocratique. Les exigences de la vie démocratique à l'école posent la nécessité d'accorder aux élèves l'exercice des droits qu'on leur présente comme fondamentaux, non seulement pour leur permettre de développer des habiletés et des attitudes de « citoyenneté », mais parce qu'en fondant les règles de vie interne sur les droits démocratiques, en permettant le recours à la délibération et en favorisant la résolution pacifique des conflits, on poursuit l'idéal démocratique de faire de l'école un lieu exempt de violence, du racisme et du régionalisme.

Et on réussira d'autant mieux à faire accepter aux élèves les responsabilités qui viennent avec leurs droits, qu'ils auront été étroitement associés à l'élaboration de ces règles nécessaires à la vie commune.

Ce n'est sûrement pas par défaut de textes officiels ou de recommandations que la vie lycéenne sombre parfois dans la froide scolastique. Pour preuve, les délégués de classe dans nos lycées existaient déjà. Il s'agit presque d'un système informel. Ce qu'il faudra faire, c'est introduire des modifications fondamentales dans le système des délégués, en leur donnant un statut juridique. Le groupe d'élèves formera des associations aux niveaux de leurs établissements autonomes dont les compétences seront d'ordre consultatif, en principe, comme de créer dans son sein des groupes de travail sur des sujets déterminés. Ils auront pour but de faciliter les communications et favoriser l'exercice d'un partenariat dans l'établissement scolaire de manière à permettre une initiation à la citoyenneté.

Ceci ne pourra être concrétiser qu'en passant par une reconnaissance juridique du lycéen comme sujet politique qui apprendra et pratiquera la citoyenneté.

Pendant, si la prise en compte de l'« ELEVE-CITOYEN » ne sera pas toujours reconnu par le droit, il faut bien dire, en contre-partie que les lycéens et les étudiants ne participent guère à la vie institutionnelle et culturelle de leur établissements. Rien n'indique d'ailleurs que cette masse - élèves, lycéens, étudiants - désire participer réellement à l'organisation de leurs établissements scolaires.

Mais on pourrait mettre le désintéressement de cette masse, d'une part, sur le compte de la «dépolarisation» des jeunes et de la crise de confiance envers les politiciens : la citoyenneté républicaine et le fonctionnement du système démocratique actif et délégatoire présenteraient des images négatives chez les jeunes, de même qu'ils se méfieraient tout à la fois des systèmes-idées qui enrégimentent et des élus qui profitent invariablement de la situation. D'autre part, un constat s'impose sans équivoque, et ce à tous les ordres d'enseignement: c'est celui de la mauvaise volonté affichée par les adultes à promouvoir ou à favoriser l'action des jeunes à la vie de l'établissement. Intermédiaire entre ses camarades et le professeur, rarement en lien avec l'administration, le délégué des élèves se désengagerait progressivement en prenant conscience de son rôle de figurant. Il serait tant que l'administration perçoive cette réalité : faire participer davantage les élèves à la prise de décision, à modifier positivement la qualité des rapports adultes-élèves et à favoriser la participation des lycéens.

CONCLUSION

Que peut-on dégager de ce bref survol des politiques, programmes et pratiques liés à l'éducation à la citoyenneté, sans prétendre ici arriver à des conclusions fermes. Il est toutefois possible de dégager un certain nombre de constats :

1 – Rappelons d'abord l'ambiguïté de l'éducation à la citoyenneté, enseignement particulier mais aussi mandat de tous les intervenants (acteurs) scolaires, notion polysémique, par essence normative et donc susceptible de représenter «l'auberge espagnole» de toutes les bonnes causes, mais aussi de toutes les contradictions, d'où la disparité des modèles cités plus haut, mise en œuvre qui varient d'un pays à un autre. En ce qui nous concerne, nous devons mettre l'accent sur les deux courants: l'enseignement formel des connaissances relatives aux institutions nationales et internationales et aux droits de la personne, aux trois paliers de l'école fondamentale; la pédagogie du contrat au niveau du secondaire.

2 - Le second constat qu'il est possible d'avancer, est lié à l'exigence de développer une culture commune qui inclut la diversité et qui impose à l'école de prendre en compte la dimension politique de toute éducation civique, et de présenter les enseignements avec rigueur et à travers des entrées multiples où divers points de vue peuvent s'exprimer. Or, cela nécessite souvent des qualifications ou une expertise que les enseignants n'ont pas, d'une part, et exige de reconsidérer leur rôle qui ne saurait plus se limiter à la transmission de savoirs encyclopédiques, d'autre part. Il apparaît donc nécessaire de développer davantage de recherche portant sur la mise en œuvre effective de l'éducation civique aux seins des établissements scolaires.

Le recensement des politiques et des programmes semble indiquer dans notre contexte que l'éducation à la citoyenneté serait indéniablement au cœur du processus

éducatif. On a toujours affirmé l'importance de former des citoyens informés, actifs et responsables en prônant un enseignement qui tient compte de la pluralité et des conflits de la condition moderne, désormais mondialisée, et l'utilisation des méthodes pédagogiques actives, et le développement des habiletés de participations.

Celles-ci devraient notamment cerner les contradictions potentielles entre curriculum explicite et curriculum caché à cet égard. Ce qui nous permet de mieux connaître les perceptions et compétences des enseignants et des élèves dans ce domaine. De part et d'autre, l'expérimentation et l'évolution d'expériences novatrices fondées sur des pédagogies actives pourront ainsi contribuer à résoudre certains défis pédagogiques cernés plus haut. La définition d'une citoyenneté pluraliste s'impose donc comme un enjeu transnational.

3- Aujourd'hui, tout le système éducatif est mis devant ses responsabilités. Les enjeux sont immenses, et nous avons donc intérêt à unir nos efforts afin qu'on puisse arriver à concrétiser notre objectif pédagogique qu'est l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire.

Enfin, nous terminons, notre article, par cette citation de Péter Ustinov: « Peut-être devrions-nous songer à éviter à nos enfants qu'ils se perdent en chemin comme nous l'avons fait nous-mêmes » (20).

Bibliographie

1. Audigier F. (1991), "Enseigner la société, transmettre des valeurs: la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel", *Revue française de pédagogie*, n° 94, p.37-48.
2. Audigier F. Ibid . p.37-48.
3. Michel, A. (1994), "L'éducation à la citoyenneté, administration et éducation", *Revue française de pédagogie*, n° 61, p. 29-43.
4. Theriault J.Y. (1994), "Citoyenneté, espace public et identité", *Option CEQ*, n° 11 p. 18.
5. Boyer J.P. (1994), "La société de l'Informatique planétaire sera-t-elle démocratique?", *Option CEQ*, n° 11, p. 126.
6. Audigier F. (1991), op. cit. p.37-48.
7. Michel A. (1994), op. cit. p.29-43.
8. Berthold J., "L'école face aux valeurs démocratiques", *Option CEQ*, n° 11.
9. Charte de Tripoli. Programme de CNRA. Tripoli. Juin 1962.
10. Charte d'Alger. Alger. Avril 1964.
11. Boyer J.P., op. cit. p.126
12. Audigier J.P., op. cit. p.37-48.
13. Multiculturalisme et Citoyenneté Canada (1993). L'éducation civique au Canada, Service de recherche.
14. Conseil de l'Europe (1992), "Enseigner la société, transmettre des valeurs - L'Initiation juridique dans l'éducation civique", Paris, INRP, p. 14.
15. Audigier F., op. cit. p.37-48.
16. Audigier F., op. cit. p.37-48.
17. Tardif C. (1993), "Vers une pédagogie du contrat dans les lycées de France", *Vie pédagogique*, n° 85, p. 45.
18. Marzalto M. (1995), "Rôles et enjeux du délégués de classe, en lycée", *Vers une éducation nouvelle*, n° 47, pp. 12-14.
19. Lacheraf M. (1989), "Algérie et tiers monde : Agressions, résistances et solidarité internationales", Ed Bouchène ALGER. pp. 9-69.

20. Ustinov P. (1979), "L'enfant, cette personne", Comité belge pour l'UNICEF, ISBN 2-8003-0346-8.