



## ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE

Catherine Panassier et Valérie Pugin.

### Résumé

À chaque régime politique correspond un système éducatif qui reprend les grands axes du projet politique de société et de fait d'éducation. Aujourd'hui, notre référence est encore très largement l'École de la République. L'École de l'unité de la Nation, laïque, gratuite et obligatoire, définie et mise en œuvre pour ancrer les principes démocratiques contre la monarchie et promouvoir la raison et les sciences contre la religion. La démocratie et la laïcité sont aujourd'hui des acquis qui ne sont plus remis en cause. De fait le sens de l'École a changé. Progressivement et avec la constitution « d'une société des individus », la mission principale de l'École de former des citoyens éclairés s'est déplacée vers une réponse aux attentes individuelles de formation d'autant plus exigeantes dans un contexte d'insertion sociale et professionnelle difficiles. Aujourd'hui, toute question collective est d'abord visitée sous le prisme de l'individu ou des intérêts particuliers au détriment de l'intérêt général et de la cohésion du vivre ensemble. Dans un tel contexte, l'enjeu d'éducation pour réinvestir une dimension collective apparaît essentiel. Comment former les citoyens de demain pour favoriser l'exercice démocratique contre des formes de repli ou l'apparition de régimes politiques plus totalitaires ? Quels savoirs et compétences sont en jeu ? Comment faciliter la compréhension du monde dans lequel on vit, l'apprentissage à la prise de parole et l'expérience du vivre ensemble ? Telles sont les questions posées dans cette fiche de synthèse.

### Sommaire

INTRODUCTION .....	2
<b>I. POURQUOI, AUJOURD'HUI, L'ÉDUCATION EST-ELLE UN ENJEU MAJEUR POUR LA DÉMOCRATIE ? .....</b>	<b>4</b>
DE PROFONDES MUTATIONS QUI INTERROGENT LE LIEN SOCIAL ET LE VIVRE ENSEMBLE .....	5
L'ÉCOLE : UN ANALYSEUR PRIVILÉGIÉ.....	7
L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE : LA RÉFÉRENCE .....	9
DES TRANSFORMATIONS QUI BOULEVERSENT L'ENSEMBLE DE CADRES COLLECTIFS DE LA SOCIÉTÉ.....	12
L'ACTUEL ENJEU D'ÉDUCATION POUR LA DÉMOCRATIE .....	14
<b>II. QUELLE ÉDUCATION POUR PERMETTRE L'EXERCICE DÉMOCRATIQUE ? .....</b>	<b>17</b>
LES SAVOIRS FONDAMENTAUX ET LES PRINCIPAUX MÉCANISMES QUI RÉGISSENT LE MONDE DANS LEQUEL ON VIT .....	17
LE « PARLÉ DÉMOCRATIQUE » : UN IMPÉRATIF POUR METTRE EN ŒUVRE LA DÉMOCRATIE .....	19
LE VIVRE ENSEMBLE, UNE PRIORITÉ POUR LA DÉMOCRATIE .....	23
CONCLUSION.....	25
RESSOURCES.....	29



## Introduction

Chaque type de système politique, en tant qu'il porte une certaine vision du monde, des rapports sociaux, de la place des individus, est aussi porteur d'une certaine vision de l'éducation. Celle-ci se traduit par la mise en œuvre d'un système éducatif organisé selon les grands de référence de chaque système. Ce système éducatif est ainsi censé permettre l'intégration des enfants devenus hommes dans l'organisation sociale et politique prévue et assurer ainsi sa pérennité. L'éducation d'un enfant dans une société archaïque, fondée sur la reproduction éternelle du mythe fondateur, ou au sein d'une société moderne, n'est pas la même. S'il s'agit dans le premier de transmettre le mythe, d'enseigner les rituels sacrés qui lui sont associés, dans un mouvement perpétuel, il s'agit plutôt de permettre l'inscription de l'individu et de la société dans une évolution dans le second cas. Dans une société aristocratique, il s'agit d'éduquer chaque enfant selon son rang pour qu'il puisse remplir les fonctions à quoi on le destine. Dans une société totalitaire, il s'agit davantage de permettre l'inscription totale de l'enfant dans le collectif, etc.

Si chaque type d'organisation politique se préoccupe donc d'éducation, cette question se pose néanmoins plus encore pour la démocratie.

En effet, d'une part, en tant que « *gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple* »<sup>1</sup>, la démocratie confère un rôle sans précédent au peuple : le pouvoir de prendre des décisions par l'exercice de la parole, et non plus par la force ou la violence. Cette rupture fondamentale pose, dès l'apparition de la première forme instituée de démocratie, dans la cité grecque d'Athènes, au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère, la question de la compétence. Tous les citoyens sont-ils en capacité de comprendre et d'énoncer une argumentation, de se former un jugement, de participer à la prise de décision ? Est-on naturellement citoyen ou le devient-on par le biais d'un apprentissage ? Si tel est le cas, quelles sont les compétences qu'il faut pouvoir maîtriser pour être un « bon citoyen » ? Ces questions ont donné lieu à de multiples réflexions et débats philosophiques et politiques, et selon les positions, se sont traduites concrètement. La restriction de l'accès à la citoyenneté à certains membres du corps social supposés compétents (les riches par le biais du suffrage censitaire, les adultes et parmi eux, les hommes, etc.) est une forme de réponse à ces questions. Il en est aussi ainsi de la mise en œuvre du système représentatif : les citoyens élisent des représentants généralement issus du corps des « élites », qui sont censés être plus en capacité de discuter de manière éclairée et de prendre les bonnes décisions. Enfin, la mise en œuvre d'une instruction publique accessible à tous les enfants français par la III<sup>e</sup> République vise aussi en partie à résoudre cette tension entre démocratie et compétence, en formant le peuple de telle sorte qu'il puisse exercer la citoyenneté de manière éclairée.

D'autre part, dès lors que le système politique n'est plus fondé sur une autorité venue d'en haut qui impose par la force la cohésion entre les individus qui la composent, se pose la question du vivre ensemble. Qu'est-ce qui, dans une démocratie, lie les individus libres et égaux, les uns avec les autres ? Des liens

---

<sup>1</sup> Cité par Cédric Polère, Fiche de synthèse Millénaire 3, Démocratie, de quoi parle-t-on ?, Formule de Périclès, reprise le 19 novembre 1863 par Abraham Lincoln.



s'imposent-ils ou peut-on se contenter de viser une société composée d'individus vivant les uns à côté des autres ? La démocratie ne signifie-t-elle pas aussi, selon l'une des facettes de sa définition grecque la plus ancienne, « le gouvernement par soi-même », qui implique donc une mobilisation du citoyen pour le collectif ? Et pour permettre à la démocratie de bien fonctionner, n'y a-t-il aussi enjeu à éduquer les enfants en ce sens ? Si oui, quelles compétences, quels savoir-faire s'agit-il de leur transmettre, et comment ?

On voit bien que l'idée démocratique questionne le champ éducatif, de ses origines jusqu'à aujourd'hui. Plutôt que d'envisager ici une perspective historique des relations entre démocratie et éducation, nous centrons notre propos sur l'enjeu d'éducation dans notre société actuelle pour favoriser l'exercice démocratique. En effet, même si l'éducation ne peut pas tout expliquer, il semble capital d'y réfléchir, à l'heure où les citoyens se détournent de plus en plus de la participation politique, où on assiste à une montée des extrémismes, où le sens commun est de plus en plus difficile à percevoir au-delà des intérêts particuliers, etc. Une fois les enjeux actuels de l'éducation à la démocratie explicités, il s'agira de définir les savoirs, les compétences, les savoir-faire à promouvoir pour l'enrichir. Enfin, on s'interrogera sur les moyens à mettre en œuvre pour laisser entrevoir qu'une telle éducation est possible à condition de la repenser.



## **I. Pourquoi, aujourd'hui, l'éducation est-elle un enjeu majeur pour la démocratie ?**

*Toute société organisée repose nécessairement sur des valeurs, c'est-à-dire sur une représentation de ce qui, à l'intérieur du groupe, est considéré comme bon, bien ou juste.*

La démocratie est une organisation politique où le pouvoir de définir et d'organiser « les affaires de la cité », « la vie en société », appartient au peuple. On peut donc difficilement évoquer la question de la démocratie sans aborder les notions de « vivre ensemble » ou encore de ce qui « fait société ».

Depuis un demi-siècle, notre société a été traversée par de profondes mutations : généralisation du libéralisme à l'échelle de la planète, progression de l'individualisme, remise en cause de l'Etat-nation...

Nous vivons aujourd'hui dans « une société des individus, dans une société « éclatée ». Or, une société fragmentée, où prime, sur l'intérêt général, une multitude d'intérêts particuliers, ne s'expose-t-elle pas à la violence et à l'apparition de formes de repli ou de régimes politiques plus totalitaires ?

Ainsi, aujourd'hui, la question du sens commun et du vivre ensemble est l'enjeu central du devenir de notre société.

Dans un tel contexte, l'enjeu d'éducation est particulièrement fondamental. Être citoyens, non seulement ça s'apprend, mais ce doit être aussi un désir partagé pour assurer la pérennité d'une communauté de destin.



## De profondes mutations qui interrogent le lien social et le vivre ensemble

### La société devient une société d'individus

En 1987, le sociologue allemand, Norbert Elias, dans son ouvrage *La société des individus*, évoquait déjà comme caractéristique de la structure des sociétés évoluées, le fait d'accorder une plus grande valeur à ce par quoi les hommes se différencient les uns des autres, à leur « *identité du je* », qu'à ce qu'ils ont en commun, leur « *identité du nous* »<sup>2</sup>.

Cette notion de l'émergence d'une société des individus a été largement étudiée par de nombreux sociologues et politologues et notamment par Marcel Gauchet. Ce dernier y a consacré différents ouvrages et articles où il décrit cette profonde mutation et nous interroge : comment donner encore sens à la contrainte collective et au « vivre ensemble » dans nos sociétés où l'individu est devenu la valeur suprême ?

Dans son ouvrage « Une société de défiance. Après le référendum du 29 mai. »<sup>3</sup>, Robert Rochefort, directeur du CREDOC, décrit à quoi correspond une société d'individus : « *Nous avons abouti à une société fondamentalement égocentrique – sans donner à ce mot de sens moral : simplement, afin que les choses aient un sens, il faut d'abord qu'elles soient perceptibles, ressenties en partant de « soi ».*

*C'est la posture d'évidence pour les jeunes adultes, eux qui composent la seconde génération de cette évolution, c'est-à-dire qui n'ont pas, contrairement à leurs parents, le souvenir d'une enfance vécue, au moins en partie, dans des cadres collectifs plus structurants. Il y a donc un écart considérable entre ceux pour qui le raisonnement peut être encore descendant, c'est-à-dire venant d'une pensée centrale, cherchant à s'appliquer aux réalités quotidiennes, et les autres, tous les autres, pour lesquels la seule approche signifiante est celle qui part de leur vie concrète. Les premiers qui acceptent des principes débouchant sur un compromis entre l'intérêt général et les causes individuelles sont soit suffisamment âgés pour cela, soit jouissent d'un niveau culturel associé à une réussite sociale qui leur fait accepter la légitimité de cette approche »...*

*« Face à toute décision venant d'en haut, la question immédiate, posée dans la suspicion, est la suivante : comment cela améliore-t-il mon quotidien ?*

*L'intérêt général n'est pas rejeté en soi, mais il n'est pas intelligible s'il paraît en premier par rapport à ce qui fait ma vie et les nombreux problèmes que je dois résoudre. »*

L'historien Frédéric Lazorthes dans *La démocratie dans l'horizon des valeurs*, confirme ces propos : « *L'individu démocratique ramène à lui et s'approprie subjectivement tous les contenus de vie. Toutes les institutions et les réalités sociales semblent prises dans cette réévaluation subjective. Chaque individu se rapporte aux choses et les évalue sans cesse, qu'il s'agisse de la société, de la famille, de la religion... Une part importante des efforts de la sociologie*

<sup>2</sup> Norbert Elias, *La société des individus*, coll. Agora, 1997.

<sup>3</sup> Robert Rochefort, *Une société de défiance. Après le référendum du 29 mai*, Etudes tome 403/4, octobre 2005.



contemporaine semble vouée à prendre acte d'un double mouvement infini d'individualisation et de démocratisation. Sur le long terme, la transformation des « valeurs » accrédite le constat d'une pénétration de plus en plus intime des principes démocratiques modernes qui mettent au premier plan l'idée de l'égalité humaine et de l'autonomie individuelle »<sup>4</sup>.

### **L'individu se doit d'être autonome et « l'entrepreneur de lui-même »**

Norbert Elias évoque l'autonomie encouragée par le processus d'individualisation. Mais il souligne également son caractère obligatoire : « *Les individus peuvent bien plus librement décider de leur sort ; mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement, ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. À cet égard, ils n'ont pas le choix.* ». En évoquant l'autonomie subie, nous rejoignons la notion de « fatigue d'être soi » développée par la suite par Alain Ehrenberg.

A l'occasion d'une journée d'étude de l'Observatoire Régional sur la Souffrance Psychique En Rapport avec l'Exclusion en 2005, le psychiatre lyonnais, Christian Laval a également décrit les conséquences de ces mutations pour les individus : « *Les normes de notre vie sociale et les règles de la société ont changé. Elles ne sont plus obéissance, discipline, conformité à la morale mais flexibilité, changement, rapidité de réaction, etc. On demande aujourd'hui aux individus de l'autonomie et de la capacité à décider et à agir par soi-même. Et, on n'a sans doute pas encore tout à fait pris la mesure de ces transformations profondes dans la normativité sociale. Maîtrise de soi, souplesse psychique et affective, capacités d'action font que chacun doit endurer la charge de s'adapter en permanence à un monde qui perd précisément sa permanence, un monde instable, provisoire, fait de flux et de trajectoires en dents de scie. La lisibilité du jeu social et politique s'est brouillée. Ces transformations institutionnelles donnent l'impression que chacun, y compris le plus humble et le plus fragile, doit assumer la tâche de tout choisir et de tout décider. Le rapport social d'aujourd'hui apparaît psychologisant parce qu'il fait appel à quelque chose de « personnel » alors qu'avant il était « encadré ».* »

### **Le lien social est une résultante, il n'est plus une responsabilité**

Dans son ouvrage, *La démocratie contre elle-même*, Marcel Gauchet évoque « *le grand paradoxe du moment où nous sommes, le triomphe cadré de l'Etat qui rend possible le triomphe ostensible de l'individu libéral. Car c'est le monopole conquis par l'Etat en matière d'établissement et d'entretien du lien social qui procure à l'individu la liberté de n'avoir pas à penser qu'il est en société. L'individu libéral, en droit d'ignorer son inscription collective, est un produit de l'avancée de l'instance politique, qui fait le travail pour lui. C'est en ces termes et sur cette base qu'il y a sens à parler d'un triomphe culturel du modèle du marché dans nos sociétés. La production implicite du lien social par l'Etat permet que le lien social explicite ne soit plus vécu que comme un effet global d'agrégation d'actions où chacun n'a en vue que ses avantages et ses intérêts* »<sup>5</sup>.

Marcel Gauchet poursuit en expliquant que durant une période récente ce modèle a fonctionné en cohabitant avec une culture de tradition. Cette dernière part du postulat inverse : le lien de société est posé comme un modèle qui précède les

<sup>4</sup> Frédéric Lazorthes, *La démocratie dans l'horizon des valeurs*, Revue Informations sociales, Les valeurs en crise ?, n°136, décembre 2006.

<sup>5</sup> Marcel Gauchet *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002.





individus. « *Nous sommes des héritiers, nous arrivons dans un monde tout constitué qui comporte non seulement d'insurpassables canons du point de vue de la pensée et de l'art, mais qui s'ordonne aussi autour de formes prééglées de coexistence avec les autres. Politesse élémentaire au plus, civilité, pour le plus sophistiqué : des formes par lesquelles il nous est signifié et au travers desquelles nous admettons, en les pratiquant, que le social nous préexiste. Cette contrainte des formes va très loin, il faut y insister. Qui dit forme dit : mon lien avec les autres obéit à une norme qui n'est pas de moi, même si j'ai à en personnaliser l'usage. C'est le consentement à cette antériorité qui rend possible un espace organisé de coexistence. En mettant des formes en œuvre, je reconnais et je pose que la société est avant tout au-dessus de moi, que la règle qui m'associe à d'autres est hors de moi, indépendante de moi.* »

Pour Marcel Gauchet, c'est cette dimension de précédence qui se trouve aujourd'hui disloquée ou désagrégée par la poussée du principe d'individualité et qui explique l'expansion du droit dans nos sociétés qui s'installe contre et à la place de la civilité.

## L'Ecole : un analyseur privilégié

### Comment peut-on lire ces mutations à travers le prisme scolaire ?

François Dubet et Danilo Martucceli dans leur ouvrage « *A l'Ecole* » décrivent comment l'évolution de la société a impacté le système éducatif<sup>6</sup>. Ils démontrent pourquoi, le modèle de l'Ecole républicaine, modèle qui fait encore référence aujourd'hui et qui suscite de la nostalgie et de nombreux discours politiques invitant à « retrouver les bonnes valeurs et pratiques du passé », ne s'applique plus. Progressivement la mission principale de l'Ecole, de former des citoyens éclairés pour construire une communauté citoyenne, s'est déplacée vers une réponse aux attentes individuelles de formation. L'Ecole, Institution en charge de l'intégration dans la société et de la promotion des individus, est devenue le lieu des espérances de réussite scolaire et sociale de chacun. François Dubet et Danilo Martucceli mettent en évidence qu'avec la massification, la sélection s'est déplacée et induit une nouvelle perception de l'Ecole et de nouvelles exigences.

L'Ecole de Jules Ferry était à l'image de l'élitisme républicain : les enfants du peuple allaient à l'Ecole élémentaire, les enfants de bourgeois allaient au lycée et les meilleurs des enfants du peuple pouvaient aller au collège, voire au lycée. L'exigence n'était pas d'éduquer tous les Français de manière égale, mais de permettre des « offres » scolaires appropriées aux publics relativement homogènes et nettement séparés et de créer une intégration sociale.

Depuis les années 1950, ce système fondé sur une scolarisation spécifique aux groupes sociaux a volé en éclats avec la massification de la scolarité répondant à une volonté politique d'égalité des chances. Progressivement l'école, le collège et le lycée se sont ouverts à tous. Désormais, la sélection s'effectue à partir des résultats scolaires. Elle n'est plus fondée sur le groupe social d'origine. Elle ne se fait plus en amont par un tri social préalable à l'inscription même des études, mais elle se réalise dans le flux même des parcours scolaires. De fait, les inégalités sociales ne sont plus

<sup>6</sup> François Dubet et Danilo Martucceli, *A l'Ecole*, Seuil, L'épreuve des faits, 1996.



le fruit de la société mais celui de l'École. Par ailleurs, la compétition ainsi induite a entraîné une ségrégation par l'échec scolaire. On ne choisit plus que les formations que l'on peut choisir en fonction des performances réalisées et, surtout, on quitte moins le système en fonction de la qualification visée qu'en fonction du niveau d'incompétence atteint. Néanmoins cette sélection « scolaire » semble se conjuguer avec des inégalités liées aux catégories sociales qui se sont reformées. Marie Duru-Bellat, en étudiant la question de l'orientation scolaire, a notamment souligné ces inégalités socioculturelles. La réussite scolaire se transmet : d'année en année, on compte toujours les mêmes proportions d'enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs dans les filières les mieux considérées de l'enseignement supérieur. Les enfants de cadres représentent 15% des 20-24 ans, mais 33% des étudiants à l'Université, 52% de ceux des classes préparatoires et 80% des élèves des grandes Ecoles les plus renommées<sup>7</sup>.

Cette réalité conjuguée à la culture élitiste du système éducatif français renforce ce sentiment de ségrégation par l'échec et confère à l'École l'image d'une institution injuste. D'où des revendications de plus en plus insistantes, voire de réelles exigences de « rentabilité » de l'École, une dérive du consumérisme scolaire. Ainsi comme le souligne Philippe Meirieu, « *le système scolaire et éducatif se retrouve avec une pression terrible dans une espèce de « seringue sociale » pour apprendre, face à des jeunes qui n'ont plus - ou pas, ou pas vraiment- envie d'apprendre, ou en tout cas qui considèrent qu'ils ne peuvent pas apprendre sur « ordre », en bataillons bien rangés, intégrant et s'appropriant les savoirs, parce que les adultes le décrèteraient à un moment donné.* »<sup>8</sup>

## **L'École de la République : un modèle qui ne s'applique plus, pourquoi ?**

Marcel Gauchet, décrit à travers un entretien publié dans la revue de l'inspection générale « Ecole et République » comment la République s'est construite, comment elle a conditionné les missions de l'École et comment chacune, en interaction l'une et l'autre ont évolué<sup>9</sup>. Selon Marcel Gauchet, la République s'est construite dans une dynamique de double opposition : d'une part, le refus du pouvoir de type monarchique qui met la décision personnelle au dessus des lois, et d'autre part, l'opposition à l'Eglise catholique qui rejetait les libertés de la raison (science), le principe du suffrage en politique et l'auto-détermination des communautés humaines. Ainsi, l'enjeu pour la République était de construire la souveraineté du peuple matérialisée dans les lois puisque le pouvoir des lois s'oppose au pouvoir personnel et de construire un régime de la liberté humaine contre la puissante hétéronomie religieuse. En France, ce combat a été particulièrement chargé sur le plan philosophique et même métaphysique. La République française s'est construite à l'inverse de celle des Etats-Unis, pour laquelle au contraire l'alliance du principe théologique et du principe de liberté est le phénomène naturel.

<sup>7</sup> *Les méandres d'une France inégale*, Alternatives économiques, n°218, 2003.

<sup>8</sup> Philippe Meirieu, *2èmes rencontres nationales de l'éducation sur le thème Education et Territoires*, Ligue de l'enseignement, mars 2000.

<sup>9</sup> Marcel Gauchet, *La République d'aujourd'hui*, entretien publié dans la revue de l'inspection générale *Ecole et République*.





L'autorité de la République était certaine et tout à fait légitime car elle exerçait son autorité dans le respect des libertés publiques, contre des forces hostiles. Force est de constater que de ce combat contre la monarchie et la religion, la République française a gagné. Nous sommes en démocratie et la séparation de l'Eglise et de l'Etat n'est plus remise en cause. D'une république de combat, elle est devenue une République « naturelle », un modèle accepté de tous. Ces dernières années, avec la montée en puissance de l'Etat de droit et surtout de l'individualisme, elle s'est affirmée en une démocratie des droits individuels.

## L'École de la République : la référence

### **Une École civique et citoyenne pour défendre la République**

En avril 1792, présentant un rapport sur l'instruction publique, le marquis de Condorcet défend une conception de l'enseignement témoignant de l'imprégnation de la Révolution par l'esprit des Lumières. Il juge que tout homme portant en lui sa propre perfectibilité, une politique égalitariste d'instruction publique permettra de former une société composée d'individus responsables, égaux et opposés au despotisme. Dès lors, parce qu'il détermine l'émergence d'une conscience civique et citoyenne, le droit universel à la pédagogie et au partage de la connaissance cautionne en profondeur le progrès de l'idéal du bonheur commun, vertu nécessaire à l'affirmation d'une vraie démocratie.



Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat,  
marquis de Condorcet  
© Bibliothèque de l'Assemblée nationale

**Présentation à l'Assemblée législative du rapport sur « l'organisation générale de l'instruction publique » par le marquis de Condorcet les 20 et 21 avril 1792, extraits :**

« Messieurs,

**Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.** Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice...

La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique ; et comme, néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe, qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'Assemblée des représentants du peuple, parce que, de tous les pouvoirs, il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener... Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où il sortent des Ecoles ; qu'elle devait embrasser tous les âges ; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites...

**Chaque dimanche, l'instituteur ouvrira une conférence publique à laquelle assisteront les citoyens de tous les âges : nous avons vu dans cette institution un moyen de donner aux jeunes gens celles des connaissances nécessaires qui n'ont pu cependant faire partie de leur première éducation. On y développera les principes et les règles de la morale avec plus d'étendue, ainsi que cette partie des lois nationales dont l'ignorance empêcherait un citoyen de connaître ses droits et de les exercer...**

Cette Déclaration des droits qui vous apprend à la fois ce que vous devez à la société et ce que vous êtes en droit d'exiger d'elle, cette Constitution que vous devez maintenir aux dépens de votre vie ne sont que le développement de ces principes simples, dictés par la nature et par la raison dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître l'éternelle vérité. Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain



*toutes les chaînes auront été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves.»*

Source : Assemblée nationale, <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

## **L'École gratuite, laïque et obligatoire pour les garçons mais aussi pour les filles**

Les lois fondatrices de l'École de la République se caractérisent par l'importance des savoirs enseignés qui demeurent très utilitaires mais surtout par l'introduction de la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaire, qui visent à faire adhérer la majorité des futurs citoyens à la constitution de la III<sup>e</sup> République. En effet, la loi du 16 juin 1881 institue la gratuité et celle du 28 mars 1882, l'obligation scolaire et la laïcité. L'École de la République, c'est aussi la scolarisation des filles, le développement d'un enseignement primaire supérieur et d'un enseignement technique, la fixation des pratiques pédagogiques et des contenus enseignés à l'École primaire. (7) Et, si l'élitisme des enseignements secondaire et supérieur est maintenu, l'École rassemble dans un premier niveau de formation, tous les futurs citoyens pour l'acquisition de savoirs, pour « apprendre » la République mais aussi pour constituer une communauté nationale, une nation au delà des particularismes régionaux. L'École de la Nation s'affronte à celle de l'église, l'instituteur est placé au même plan que le prêtre. L'École devient patriotique.

## **La légitimité de l'École s'est effacée au profit de la légitimité de l'individu**

Ainsi, l'École a, de fait, d'abord été construite pour former des citoyens, de véritables défenseurs des valeurs de la République contre la monarchie et l'Église. À l'époque, poursuit Marcel Gauchet, « *il s'agit d'introduire dans la société, des lumières qui ne s'y trouvent pas à l'état spontané, et parce qu'il s'agit précisément de former pour l'avenir des esprits capables d'opérer ce partage entre les convictions singulières, les intérêts privés, et la vraie compréhension rationnelle de ce qu'est un régime de la délibération en commun. Il s'agit pour chaque citoyen de s'identifier à la communauté citoyenne pour définir ce qui est bon et juste pour elle.* »

Aujourd'hui, « *la démocratie est, pour ainsi dire, un état naturel de l'humanité* ». Et si c'est un état naturel, elle n'appelle pas une formation. Ainsi, l'idée de former des citoyens spécifiquement pour l'exercice démocratique paraît incongrue. « *L'École cesse d'être avant tout le vecteur de l'avenir et de la progressive victoire de la raison humaine, pour devenir le lieu où la communauté des citoyens donne aux individus les moyens de développer leur individualité.* » On peut ainsi se demander si l'École fondement de la démocratie n'est pas aujourd'hui malade de la démocratie ?

Car l'École n'est plus l'Institution de la république, elle est devenue « *un appareil qui est destiné à remplir une fonction, mais une fonction dont le sens regarde les individus qui en sont les usagers, ce qui est une complète inversion du sens de cette institution par rapport à sa philosophie d'origine* »<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Marcel Gauchet, *La République d'aujourd'hui*, entretien publié dans la revue de l'inspection générale *Ecole et République*.



## **Le savoir a perdu de sa légitimité et les maîtres de leur autorité**

L'Ecole avait un sens parce qu'elle s'identifiait à la fois à la nation, au progrès et à la liberté. L'autorité du savoir tenait à une idée de la liberté humaine et du rôle de la raison dans cette liberté. Dans son ouvrage *Le déclin de l'institution*, François Dubet reprend cette analyse. Le travail éducatif revêtait un caractère naturel et sacré : les valeurs et les principes au nom duquel il s'exerçait étaient transcendants (la raison, la science, la République...).

Aujourd'hui, « nous vivons le désenchantement de ce modèle ». La légitimité de l'Ecole et l'autorité qu'elle conférait à ses agents ne vont plus de soi. Ainsi, le savoir a perdu beaucoup de sa légitimité, comme les maîtres de leur autorité<sup>11</sup>. Cette situation ne se traduit pas au niveau de l'Ecole par un rejet ou un refus d'éducation, mais à une demande qui, simplement, se déploie sous le signe d'une individualisation qui rend sa satisfaction extrêmement difficile.

Ce qui compte dorénavant, ce n'est pas le savoir en lui-même, c'est ce qu'un individu particulier peut avoir envie de faire des savoirs, dans le cadre de ce qu'on peut raisonnablement considérer comme la maximisation dont en dernier ressort il est juge. « *Cela ne facilite pas les choses pour l'institution parce que l'individu peut toujours dire : « d'après vous c'est très bon pour moi, mais d'après moi ça ne m'intéresse pas ! ».* Que peut-on objecter à cela, dès lors que la légitimité est passée du côté de cet individu ?<sup>12</sup> »

## **Des transformations qui bouleversent l'ensemble des cadres collectifs de la société.**

Si ces nouveaux modes de penser, d'agir et d'être ensemble générés par le processus d'individualisation ont largement impacté l'Ecole, ils ont également induit une profonde mutation des corps intermédiaires (syndicats, partis politiques, mouvements d'Education populaire...) C'est la société toute entière qui est traversée par ce mouvement et de fait l'ensemble de ses composantes qui jusqu'à une époque récente garantissaient, au sein de l'Etat-nation, une cohérence. La question de l'éducation et plus particulièrement de l'Ecole ne peut être déconnectée des questions de société. Or, François Dubet et Danilo Martucceli considèrent que la société n'est plus perçue comme un système dans lequel des valeurs centrales sont institutionnalisées par quelques appareils, mais comme des ensembles plus aléatoires de rapports sociaux et d'expériences individuelles<sup>13</sup>. C'est pourquoi, ils replacent la diversification des valeurs éducatives au-delà du seul champ scolaire en l'inscrivant dans l'épuisement de l'idée même de société.

---

<sup>11</sup> François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, L'épreuve des faits, 2002.

<sup>12</sup> Marcel Gauchet, *La République d'aujourd'hui*, entretien publié dans la revue de l'inspection générale *Ecole et République*.

<sup>13</sup> François Dubet et Danilo Martucceli, *A l'Ecole*, Ed. Seuil, L'épreuve des faits, 1996.



## Des vecteurs en panne

Pierre Rosanvallon évoque également l'idée d'épuisement ou de crise de la société française prise entre ses archaïsmes et les implosions de la société contemporaine. Il souligne le problème des corps intermédiaires : « *La France se trouve entre des systèmes de représentation archaïques qui ne fonctionnent plus et une absence de systèmes de représentations modernes.* <sup>14</sup>»

Dans son ouvrage *Crise des valeurs et fonctionnement social*, Michel Borgetto précise : « La plupart des vecteurs grâce auxquels l'intégration des valeurs de citoyenneté et de cohésion sociale par l'ensemble de la population s'effectuait sont aujourd'hui en panne ou en déclin : qu'il s'agisse de l'École, laquelle a du mal à remplir sa mission traditionnelle de structuration culturelle et/ou sociétale de ses usagers ; qu'il s'agisse du service national qui, compte tenu de son coût financier et des mutations opérées en matière de défense stratégique, a été supprimé et ne joue donc plus son rôle de ciment de la Nation ; qu'il s'agisse des partis politiques, dont la perte d'audience (on pense en particulier au rôle de mobilisation autrefois joué par le PCF) a laissé en déshérence (provisoire ?) une fraction importante des personnes qu'ils parvenaient, jadis, à regrouper autour de valeurs communes fortes ; qu'il s'agisse des syndicats (notamment de la CGT), dont le déclin sensible bien que relatif est concomitant de celui des partis ; ou qu'il s'agisse encore de l'Église, dont la force d'attraction n'a cessé, au fil du siècle dernier, de régresser (en témoigne la baisse de la pratique voire de la foi), entraînant un étiolement là aussi relatif mais palpable des valeurs attachées à son message. <sup>15</sup>»

Le philosophe et sociologue, Gilles Lipovetsky va encore plus loin dans la description de l'actuelle situation des corps intermédiaires. Il évoque l'immense vague de désinvestissement par laquelle toutes les institutions, les grandes valeurs et finalités ayant organisé les époques antérieures se trouvent peu à peu vidées de leur substance et il assimile cette situation à une désertion de masse transformant le corps social en corps exsangue, en organisme désaffecté. Et si le système fonctionne encore, si les institutions se reproduisent et se développent, elles le font, selon Gilles Lipovetsky, en roue libre, à vide, sans adhérence, ni sens <sup>16</sup>.

## L'Éducation populaire en question

L'Éducation populaire est également traversée par le mouvement de l'individualisme transformant ses adhérents en « clients ». Fondée sur des bases politiques ou religieuses qui avaient en commun d'agir en faveur de l'éducation de la jeunesse en complément de celle apportée par l'École, l'Éducation populaire était encore considérée durant les « Trente Glorieuses » comme un acteur à part entière de l'éducation, essentielle pour éviter que les hommes revivent les horreurs du fascisme et que ne survienne une troisième guerre mondiale. Or, l'Éducation populaire est devenue avec la reconnaissance et le soutien financier de l'État, une forme de délégation de service public. Puis, avec la montée en puissance de la professionnalisation, elle s'est transformée en un acteur de l'animation, de l'action

---

<sup>14</sup> Pierre Rosanvallon, *Quelle crise des banlieues ?*, débat publié dans le journal Libération, 21 novembre 2005.

<sup>15</sup> Michel Borgetto, *Crise des valeurs et fonctionnement social*, Extrait dans la Revue Informations sociales, *Les valeurs en crise*, n°136, décembre 2006.

<sup>16</sup> Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, NRF, 1983.





culturelle et d'Education permanente. Les militants bénévoles sont devenus des professionnels, les jeunes ont tendance à être considérés comme des clients ou au mieux des usagers et l'Education populaire, comme les syndicats ou les partis politiques, s'est éloigné de ses principes fondateurs et de fait de ses militants. D'ailleurs les associations, pourtant diverses dans leurs affiliations confessionnelles ou laïques, promeuvent des valeurs de plus en plus convergentes, telles que la solidarité, la tolérance et le pluralisme, l'égalité et la liberté individuelle<sup>17</sup>.

Ces évolutions ne signifient pas pour autant qu'il n'y ait plus d'engagement associatif, mais celui-ci a également évolué. Jean-Pierre Worms, président de la Fonda (fondation destinée à promouvoir la vie associative), souligne ce changement de nature de l'engagement associatif, qui reposait autrefois sur le « présumé de la supériorité morale des valeurs collectives sur les valeurs individuelles ». Désormais c'est l'inverse : « Le projet personnel de l'individu oriente ses choix collectifs », explique Jean-Pierre Worms. L'individu moderne n'adhère plus à une association, ni même à un projet, mais à une action précisément circonscrite. « *La responsabilité personnelle a remplacé toute prescription venant de l'extérieur* <sup>18</sup> ».

Nous sommes arrivés à une conception individualiste et pragmatique des valeurs morales et civiques. Philippe Meirieu confirme l'intérêt de ces nouvelles formes d'engagement autour de mobilisations et d'intérêts particuliers. Néanmoins, il alerte également les acteurs éducatifs sur le danger qu'il existe à confondre socialisation et communautarisme. Si une certaine socialisation est réelle à travers ces nouvelles formes d'engagement, elle ne doit effectivement pas être confondue avec une attitude communautariste. La règle de la communauté ne peut nier l'existence d'une règle supra-communautaire venant arbitrer les relations entre les communautés. Ce qui semble important aujourd'hui pour Philippe Meirieu, c'est de dépasser la reconnaissance des nombreux groupes affinitaires ou communautaires et de créer des groupes qui permettent la confrontation des groupes et l'élaboration entre ceux-ci de règles de cohabitation et de coexistence qui donnent la possibilité à chacun de ces groupes de ne pas s'enfermer en eux-mêmes<sup>19</sup>.

## L'actuel enjeu d'éducation pour la démocratie

Dans un tel contexte, l'enjeu d'éducation est particulièrement fondamental : former des citoyens pour se projeter positivement et collectivement dans l'avenir, pour la démocratie, pour éviter qu'elle ne se dégrade au profit de formes de repli et de régimes politiques plus totalitaires.

---

<sup>17</sup> Martine Cohen, *Associations laïques et confessionnelles. Identités et valeurs*. L'Harmattan et Injep, Débats jeunesse, 2006.

<sup>18</sup> Jean-Pierre Worms, *Trois niveaux de civilité*. Revue de La documentation Française, Problèmes politiques et sociaux, *Individualisme et lien social*, n°911, avril 2005.

<sup>19</sup> Philippe Meirieu, *2èmes rencontres nationales de l'éducation sur le thème Education et Territoires*, Ligue de l'enseignement, mars 2000.





« Avec la société autoclave commence la démotivation généralisée, le repli autarcique illustré par la passion de consommer mais aussi bien par la vogue de la psychanalyse et des techniques relationnelles : quand le social est désaffecté, le désir, la jouissance, la communication deviennent les seules « valeurs » et les « psy » les grands prêtres du désert ».

Gilles Lipovetsky<sup>20</sup>

### Une nécessaire prise de conscience collective

En France, il est largement admis aujourd'hui que la crise de la démocratie se situe dans la défiance (réciproque ?) entre le peuple et ses représentants. Pour autant, la démocratie n'est pas remise en cause, elle apparaît aujourd'hui comme un régime « naturel » et établi. Il n'y aurait donc aucune raison évidente de se mobiliser pour la défendre. Or, l'individualisme victorieux, synonyme de liberté, a profondément modifié nos manières d'être, d'agir et de penser. Il a renversé nos cadres de références et nos repères traditionnels. Il a également modifié les relations entre les individus entre eux. Ce phénomène a créé « la société des individus », une société des droits et des intérêts particuliers. Cependant cette mutation s'est faite au détriment du sens « collectif », de l'intérêt général et de la volonté de construire une communauté de destin. Comme l'explique Marcel Gauchet dans son livre *La condition historique*, nous sommes certes sortis de l'âge totalitaire où l'individu se voyait nié au profit du collectif. Mais le principal danger est désormais l'affirmation sans limites d'individus qui estiment ne rien devoir à la société mais exigent tout d'elle, comme en témoigne la demande sécuritaire : *"nous ne risquons plus l'Etat total, mais la déroute de l'Etat devant l'individu total"*<sup>21</sup>.

Vouloir nier une telle évolution est impossible et tous discours nostalgiques inopérants. Au contraire l'enjeu aujourd'hui est d'abord de prendre conscience de nous-mêmes et de ce qui menace notre démocratie.

Et, c'est pour cela, qu'aujourd'hui l'enjeu d'éducation est fondamental pour la démocratie.

### Réinvestir une dimension collective

La démocratie, c'est le pouvoir du peuple, c'est également sa responsabilité. Si Jacques Donzelot affirme que les politiques publiques et le fonctionnement général de notre démocratie sont à prendre en compte sous le prisme de l'individu, il en appelle également au civisme, « *un civisme qui ne peut qu'orienter chacun dans le souci de l'avenir de la société à laquelle il appartient au lieu qu'il attende de celle-ci la seule protection de son existence séparée* »<sup>22</sup>.

L'enjeu d'éducation est fort pour que le citoyen s'approprie son rôle et qu'au-delà des intérêts qu'il défend pour lui-même, pour sa communauté, pour son groupe de pairs... il réinvestisse la notion de société à laquelle chacun appartient, de « cohésion sociale » et de « vivre ensemble ».

<sup>20</sup> Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, NRF, 1983.

<sup>21</sup> Marcel Gauchet, *La condition historique*, Gallimard, 2005.

<sup>22</sup> Jacques Donzelot, in S.Paugam (dir), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, PUF, 2007.



Millénaire3

Le Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon

L'École comme l'Éducation populaire doivent réinvestir leur rôle d'éducateur et soutenir les processus de socialisation des individus pour les conduire à contribuer de manière décisive aux transformations sociale et politique et faire en sorte que l'action civile collective nourrisse, in fine, l'action publique. L'enjeu est de construire une nouvelle démarche éducative dont l'objectif principal est de renforcer la démocratie.



## II. Quelle éducation pour permettre l'exercice démocratique ?

S'il y a aujourd'hui un enjeu fort d'éducation à la démocratie, encore faut-il s'entendre sur les savoirs et les compétences qu'il est nécessaire de maîtriser pour pouvoir mettre en œuvre cette démocratie. C'est l'objet du propos ci-dessous qui identifie trois ensembles de savoirs et de compétences qui font parfois défaut aujourd'hui, ce qui pose un certain nombre de problèmes et limite l'exercice démocratique.

### Les savoirs fondamentaux et les principaux mécanismes qui régissent le monde dans lequel on vit

#### Comprendre et connaître le monde dans lequel on vit

L'appropriation des savoirs fondamentaux et la connaissance et la compréhension par le citoyen des principaux mécanismes démographiques, économiques, politiques, scientifiques (etc.) qui participent à l'organisation du monde dans lequel il vit constituent des éléments importants pour l'exercice de la démocratie. Celle-ci considère l'individu comme un être libre et tente de favoriser le développement de la pensée individuelle libre. Ceci passe notamment par l'acquisition de savoirs et de connaissances. Par opposition, les régimes totalitaires n'ont de cesse de maintenir les peuples dans l'ignorance des savoirs fondamentaux, de leur histoire, de leurs origines, de leur culture. Ils valorisent plutôt le mythe de l'homme nouveau et le développement de la force physique.

Ainsi, savoir lire, écrire, comprendre un texte, un discours, parler et se faire comprendre sont des préalables au fait de pouvoir comprendre le monde dans lequel on vit, s'y orienter et construire un jugement autonome. Il n'est en effet pas facile de saisir les enjeux sous-tendus par les discours des uns et des autres courants politiques par exemple si on a des difficultés techniques de compréhension.

De même, posséder un minimum de connaissances scientifiques facilite la compréhension du débat sur les organismes génétiquement modifiés, sur le nucléaire et permet d'autant mieux de se positionner sur ces enjeux de société. Il en est de même sur les questions relatives à la mondialisation, à l'organisation politique de notre société, à l'organisation de nos principales institutions (la santé, l'École, etc.) qui impliquent en partie la mobilisation de connaissances historiques, économiques, politiques, démographiques, etc.

#### Une partie des citoyens encore exclue de l'accès à ces savoirs

Bien sûr, cette exigence de formation des citoyens est beaucoup moins prégnante aujourd'hui qu'au moment de l'instauration du suffrage universel en France où une large majorité de citoyens n'était pas formée. L'élargissement de l'accès à l'enseignement pour tous a en effet largement permis de diffuser ces connaissances et savoirs fondamentaux. Pour autant, il n'empêche que des difficultés demeurent pour une partie de la population. Si ces difficultés n'impliquent évidemment pas de facto que ces jeunes et ces adultes ne disposent pas d'autres compétences et



d'autres valeurs qui en font de bons citoyens, elles doivent néanmoins pouvoir être prises en compte puisqu'elles peuvent entraver la construction d'un jugement autonome, l'exercice de son libre-arbitre.

### **Des chiffres clé**

**L'enquête PISA** (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) menée par l'OCDE définit la compréhension de l'écrit comme suit : « *comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société* ». Trois compétences sont mesurées : « *s'informer* », « *interpréter* » et « *réagir* ». Selon cette enquête, en 2003, 6% des élèves français de 15 ans éprouveraient de sérieuses difficultés à comprendre un texte court (soit 2% de plus qu'en 2000).

### **L'enquête information et vie quotidienne (IVQ) de l'INSEE**

Parmi les personnes de 18 à 65 ans, selon l'enquête menée en 2002, 12% éprouvent des difficultés face à l'écrit (lecture de mots, écriture, compréhension de textes simples). Ces trois compétences ont été évaluées à partir d'exercices en rapport avec le vie quotidienne (lire le titre et le nom des invités d'une émission, noter une liste de courses, comprendre le résumé d'un film). 7% sont dans ce cas parmi les personnes nées en France et de langue maternelle française. Les jeunes sont moins souvent en difficulté que leurs aînés (4% des 18-24 ans contre 19% des 55-65 ans). Les compétences à l'écrit sont fortement liées au niveau d'études.

### **150 000 à 160 000 jeunes par an sortent du système éducatif français sans qualification, soit 20% d'une classe d'âge.**

André Hussenet et Philippe Santana, *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil d'évaluation de l'école, 2004.

*« C'est parce qu'ils ne comprennent pas ce qui leur arrive que les dominés et les défavorisés subissent leur sort. Les femmes et les enfants battus, les travailleurs exploités, les chômeurs de longue durée, les immigrés privés de droit, les malades brinquebalés dans les circuits hospitaliers, les petits épargnants broyés par les groupes financiers ont un point commun : leur capital culturel n'est pas assez important et pertinent pour leur donner les moyens de se défendre, ni même de comprendre les mécanismes qui les font souffrir ou précipitent leur exclusion. »*

Philippe Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*  
Chronique sociale, Lyon, 2003.



**Pour autant qu'elle doit toujours rester l'objet d'un combat de tous les instants, la maîtrise de ces savoirs et connaissances fondamentaux ne suffit pas à garantir l'exercice démocratique.** On le sait bien, ce n'est pas parce que certains citoyens sont porteurs de ces savoirs et de ces connaissances qu'ils sont plus que d'autres capables de vivre en harmonie avec les autres, qu'ils participent activement au débat public, qu'ils s'engagent dans la société. On sait aussi, malheureusement que « *les dictateurs, les gangsters, les spéculateurs, les tortionnaires, les fanatiques les plus haïssables ne sont pas tous des brutes épaisses. Le crime organisé s'appuie sur la science, la technologie et la raison stratégique au moins autant que les tenants des causes humanitaires* »<sup>23</sup>. D'autres compétences et d'autres valeurs sont indispensables pour favoriser la mise en œuvre de la démocratie.

## **Le « parlé démocratique » : un impératif pour mettre en œuvre la démocratie**

Nous suivrons ici la thèse proposée par Philippe Breton dans son ouvrage : *l'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. « *Ce livre présente une hypothèse simple mais peu explorée jusqu'à présent : avant d'être une question de pertinence des institutions ou d'adhésion à des valeurs, la démocratie est une affaire de savoir-faire et de compétences pratiques dans les domaines de la parole et des relations avec autrui. Sans ces compétences pratiques chez ceux qui sont censés en être les acteurs, à tous les niveaux, nous avons des démocraties sans démocrates, des citoyens sans parole, et donc un processus stoppé dans son élan* »<sup>24</sup>.

### **La parole symétrique au cœur de la démocratie**

La démocratie se distingue dès ses origines grecques des autres systèmes de gouvernement par le fait qu'elle instaure une réforme radicale de la prise de décision. Les citoyens peuvent décider de tout ce qui les concerne, ils le font grâce à la parole et non par la violence, ils le font ensemble et sur un pied d'égalité. Cette rupture est essentielle. Elle est très concrète. Elle se traduit par l'établissement d'un nouveau rapport à la parole. Selon Hannah Arendt, la démocratie en Grèce antique a d'abord été un espace de pratiques, au centre desquelles la parole, avant d'être un système d'institutions et de valeurs<sup>25</sup>. Elle est avant tout une démocratie en actes et ceux-ci sont d'abord des actes de parole. « *En somme, la démocratie a d'abord été une nouvelle manière de distribuer concrètement la parole, notamment pour délibérer en vue de prendre des décisions à tous les niveaux, une nouvelle manière de savoir la prendre en public, mais aussi un nouveau rapport à l'écoute de l'autre* »<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Philippe Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Chronique sociale, Lyon, 2003.

<sup>24</sup> Philippe Breton, *L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*, La découverte, Paris, 2006, p11.

<sup>25</sup> Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Pocket, Paris, 1992, p259.

<sup>26</sup> Philippe Breton, Op.cit. p18, p26-27.



### **L'iségoria**

L'iségoria est une notion qui apparaît au moment de la mise en œuvre de la démocratie dans la cité grecque d'Athènes. Elle signifie « l'égalité dans le droit de parole ». Tout citoyen, sans considération de cens, d'âge, d'honneur (etc.) peut prendre la parole à l'Assemblée pour discuter les propos, avancer des arguments, faire des propositions. L'iségoria et l'isonomia (l'égalité des droits politiques) constituent les deux versants de l'égalité selon la conception grecque.

Selon Hansen, l'iségoria prime sur l'isonomia dans l'esprit des Grecs.

*« Quand Hérodote décrit la naissance de la démocratie athénienne, il met en évidence l'iségoria et non l'isonomia comme principe de l'égalité démocratique ; et d'ailleurs, ajoute Hansen, son exposé est conforme à ce qu'on trouve dans les sources athéniennes : ce que les démocrates chérissent le plus dans l'égalité, c'est l'iségoria et non l'isonomia »<sup>27</sup>.*

L'exercice de cette parole est liée à des compétences particulières : elle s'est d'ailleurs accompagnée dès les origines d'un enseignement spécifique : la rhétorique.

### **Les compétences requises pour exercer cette parole démocratique**

Quatre grands ensembles de compétences peuvent être identifiés pour permettre d'exercer une parole démocratique :

- **l'objectivation** : *« il s'agit de la capacité globale à écarter tout pulsion ou toute tentation d'ordre psychologique ou culturel de recourir à la violence, à la vengeance, à la colère au sein d'un dispositif de parole qui permet de mettre en œuvre une « conflictualité pacifiée. Cette tentation peut provenir de points de vue différents et du constat de leur légitimité éventuelle ».*
- **l'empathie cognitive** : *il s'agit de la « capacité à se projeter, sur un plan cognitif, dans le point de vue de l'auditoire, d'identifier l'opinion qu'il défend et de concevoir les arguments dont il dispose à l'appui de cette opinion différente. Cette compétence est indispensable pour pouvoir se placer en posture de convaincre cet auditoire, ou de se laisser convaincre par lui, c'est-à-dire de jouer le jeu du débat démocratique, notamment du point de vue de la prise de décision collective ».*
- **la formation des opinions** : *« Avec la prise de décision, la capacité à se forger une opinion est une condition sine qua non de la citoyenneté. Il ne s'agit pas ici de s'informer ou de construire une connaissance de nature scientifique, mais, sur un autre registre, de se forger un point de vue sur tous les éléments « discutables » du débat public ou même des choix individuels. Se former une opinion relève d'une compétence spécifique. Celle-ci implique, au niveau des savoir-faire, la capacité à examiner en son for intérieur les arguments en faveur de tel ou tel point de vue, de les tester mentalement et*

<sup>27</sup> Mogens H.Hansen, *La démocratie athénienne. A l'époque de Démosthène*, Les Belles Lettres, Paris, 2003, p111.





de les évaluer, afin de se les approprier. Dans ce sens, c'est bien une compétence qui « confère le droit de juger » ».

- **la promotion des règles qui permettent le débat démocratique** : « (...) en démocratie, chacun est une « autorité publique » qui a la charge et la responsabilité de générer autour de lui, quand cela est légitime, des normes de débat démocratique. Les savoir-faire qui s'articulent sur cette compétence sont la capacité à prendre la parole, à argumenter un point de vue, à écouter celui des autres »<sup>28</sup>.

### **Aujourd'hui, un déficit net de compétences dans le domaine de la parole**

Philippe Breton identifie au moins deux compétences qui font cruellement défaut aux citoyens et qui entravent ainsi leur participation au débat démocratique. Il met en évidence d'une part la peur souvent, voire la terreur parfois, qu'éprouve une majorité d'individus à **prendre la parole en public**. Selon Christophe André et Patrick Légeron, psychiatres, « la plupart des recherches épidémiologiques évaluent à 55% de la population environ la proportion des personnes ayant peur de prendre la parole devant un public, même restreint ». Pire, près d'une personne sur trois serait, pour cela, obligée de renoncer à s'exprimer devant un groupe<sup>29</sup>. D'autre part, il met en évidence la difficulté aussi largement partagée à **se former des opinions et à les défendre des opinions de façon argumentée**. L'expression de ses propres arguments, l'examen de l'opinion d'autrui, l'écoute et l'appréciation de ses arguments, l'ouverture possible qui permet éventuellement de changer d'avis à l'écoute d'autres opinions font malheureusement défaut aujourd'hui chez la plupart d'entre nous.

Ceci laisse de fait davantage la place à d'autres formes de parole moins démocratiques : la parole hiérarchisée, la parole séductrice, ou encore la parole interactive.

### **La désaffection du politique ou la violence comme réponse à cette incompétence**

Pour Philippe Breton, c'est avant tout parce qu'il y a un tel déficit de compétences à exercer la parole démocratique que notre démocratie est en crise.

Il discute (et élimine) d'abord l'hypothèse selon laquelle ce serait les valeurs démocratiques qui seraient moins prisées aujourd'hui. Selon lui, on est même plutôt dans une situation opposée où les valeurs démocratiques seraient particulièrement portées par l'ensemble de la population. Cet attachement aux valeurs n'est pas lié à la conjoncture économique : il ne baisse pas avec le développement de la crise économique. Il est aussi indépendant des positions sociales des individus et de leur niveau d'études : « Le fait d'avoir un certificat d'études primaires, un baccalauréat ou un diplôme de l'enseignement supérieur ne change rien : les chiffres de l'adhésion aux éléments qui font le socle de la démocratie ne varient pas, ou très peu »<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Philippe Breton, Op.cit. p18, p90-92.

<sup>29</sup> Christophe André et Patrick Légeron, La peur des autres. Trac, timidité et phobie sociale, Odile Jacob, Paris, 2000, p24.

<sup>30</sup> Philippe Breton, Op.cit p18, p55.

Cette analyse se fonde sur les résultats issus d'une enquête réalisée au Centre de recherches politiques de Sciences Po (CEVIPOF) en coopération avec l'université de Stanford sur l'attachement des citoyens aux normes et aux valeurs de la démocratie représentative. Ces résultats sont présentés



Il discute (et élimine) ensuite l'hypothèse selon laquelle il y aurait une difficulté au niveau des institutions et des cadres d'expression démocratiques. En s'appuyant sur les expériences menées dans le cadre de la démocratie participative et sur les difficultés ainsi que sur les expériences associatives qui engendrent souvent des frustrations, il affirme que « *les cadres démocratiques existent, à tous les niveaux ; c'est nous qui n'en faisons rien. Le plus souvent par manque de compétence à les utiliser* »<sup>31</sup>.

C'est donc bien ce déficit de compétence au niveau de la parole démocratique qui expliquerait les difficultés rencontrées par notre démocratie, notamment la désaffection pour le processus électoral, la dépolitisation, mais aussi la violence. La dissonance qui existe entre le fort attachement aux valeurs démocratiques et l'impossibilité concrète de la mettre en œuvre provoque chez les citoyens des frustrations, des phénomènes de repli, voire de la violence. « (...) *la défection, c'est la stratégie de l'évitement, du déni, du « laisser tomber ». C'est une alternative obligée à une prise de parole jugée impossible, une difficulté devant le conflit, un constat d'incompétence. La défection, pour jouer pleinement son rôle d'exercice de la liberté fondamentale accordée à l'individu, doit relever d'un choix possible, d'une alternative réelle à la prise de parole. L'incompétence démocratique rend la défection obligatoire, si l'on veut en tout cas renoncer à la violence* »<sup>32</sup>.

#### **À propos de la crise des banlieues de novembre 2005...**

*« Il y a trois niveaux de compréhension à articuler. D'abord, la matérialité des événements eux-mêmes (scènes de révolte et de violence), ensuite la situation sociale générale des banlieues, enfin le malaise français. Les événements sont liés aux actions de gens très jeunes, actions très violentes et sans signification en elles-mêmes. Mais on peut se demander si le terme de nihilisme est adapté pour qualifier le mouvement actuel. Celui-ci, à coup sûr, se caractérise par l'absence de parole et provient d'un milieu qui a lui-même du mal à prendre la parole. Les violences remplacent en quelque sorte la prise de parole, à l'inverse de mai 1968. Il n'y a aucune prise de parole, sinon via la chanson et le rap. C'est le monde entier de la banlieue qui, en général, ne prend pas la parole et ceux qui parlent le font sur le mode de la violence. Le silence social de cette population est plus largement lié à la difficulté générale de la société française à se comprendre et à parler d'elle-même. Dès lors, nous sommes face à un emboîtement de silences : silences infrapolitiques (comment demander une conscience politique à des jeunes de 17 ans ?), silence social du milieu et silence social de la société française. Les grands événements que nous avons vécus, comme le non au référendum, sont aussi des formes de silence qui s'expriment. Ils ne sont pas une prise de parole, mais un enfoncement et un engoncement dans la difficulté à parler et à parler de soi. Le malaise français est en ce sens l'expression d'un vide, d'une difficulté à se projeter positivement dans l'avenir, d'une absence d'horizon. »*

---

dans l'ouvrage de G. Grunberg, N. Mayer, P.M.Sniderman, *La démocratie à l'épreuve. Nouvelle approche de l'opinion des Français*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.

<sup>31</sup> Philippe Breton, Op. cit p18, p73.

<sup>32</sup> *Ibid.* p226.



Pierre Rosanvallon, *Quelle crise des banlieues ?* Débat entre Pierre Rosanvallon, Jean-Pierre Le Goff, Emmanuel Todd et Eric Maurin publié dans Libération le 21 novembre 2005.

## Le vivre ensemble, une priorité pour la démocratie

Le passage de la société de corps à la société des individus précédemment décrit se traduit par des évolutions très concrètes qui font apparaître la nécessité d'éduquer au vivre ensemble. Que se passe-t-il en effet dès lors que chaque individu poursuit son chemin personnel dans la direction de son choix ? Que se passe-t-il dès lors que les institutions traditionnelles telles que les fédérations d'éducation populaires, autrefois porteuses de valeurs fondatrices et formatrices, sont beaucoup moins reconnues et fréquentées par les enfants et leur famille ?

N'y a-t-il pas d'abord un risque pour que chacun préfère, plutôt que se « frotter à la différence », rester au contact de ses semblables ? C'est ce dont témoignent nos villes qui reproduisent dans leur organisation spatiale les fractures sociales, économiques et culturelles qui existent entre leurs habitants. C'est aussi ce dont témoignent les phénomènes de contournement de la carte scolaire qui sont mis en œuvre dès lors qu'un établissement scolaire comporte un périmètre de recrutement qui accueille deux publics d'enfants très différenciés. Il s'agit là de la recherche de « l'entre-soi », thématique amplement développée par Jacques Donzelot<sup>33</sup>.

N'y a-t-il pas non plus une tendance forte à ce que les individus poursuivent leurs intérêts propres sans plus se soucier de l'intérêt général et s'engager au service des autres ? C'est le constat fait par de très nombreuses organisations collectives (les partis politiques, les syndicats, les associations, etc.) qui mettent en avant le fait qu'elles arrivent de moins en moins à mobiliser les individus.

N'y a-t-il pas enfin de réelles difficultés à élaborer un sens commun, une visée commune qui pourrait donner du sens à la société dans laquelle on vit et rassembler les individus au-delà de ce qui les distingue ? La construction d'un « monde commun » n'est-il pas indispensable, au-delà des particularités de chacun ? On rappelle l'analyse proposée par Hannah Arendt sur les facteurs qui ont engendré la mise en place de systèmes totalitaires. L'un d'entre eux est, selon elle, profondément lié à l'apparition d'une masse apolitique d'individus, isolés et atomisés, privés de toute appartenance. Cette masse d'individus se constitue du fait de la perte d'un monde commun et de l'absence d'un espace public au sein duquel les hommes peuvent vivre ensemble<sup>34</sup>.

Ainsi, sous le terme « vivre ensemble », on voit apparaître trois ensembles sur lesquels il est essentiel d'éduquer pour que la démocratie fonctionne :

- le fait d'être en capacité de vivre en paix avec d'autres individus que soi, parfois porteurs d'autres valeurs, d'autres objectifs, d'autres idéaux que soi ;

<sup>33</sup> Jacques Donzelot, *Faire société, La politique de la ville aux Etats-Unis et en France*, Seuil, 2003.

<sup>34</sup> Hannah Arendt, *Les Origines du totalitarisme, Le système totalitaire* (1951), trad, Seuil, Paris, 1972.



- le fait de s'impliquer dans la société dans laquelle on vit, de s'engager pour les autres, d'y prendre des responsabilités ;
- le fait de pouvoir construire et partager avec les autres un univers commun qui puisse nous rassembler.

Les valeurs telles que la tolérance, la reconnaissance et le respect de l'autre prennent ici toute leur place. Aller à la rencontre de l'autre, faire preuve de mobilité (physique, mais aussi psychologique), être capable d'écouter un autre que soi sont des compétences qui y sont pleinement liées. Il en est de même de la capacité à se projeter au-delà de ses propres intérêts, à percevoir ce qui nous relie les uns aux autres, à construire en commun, à coopérer. Tout cela constitue des apprentissages qu'il est essentiel d'assurer pour permettre l'exercice de la démocratie.

A la lumière de ces savoirs et compétences indispensables pour apprendre et renforcer la démocratie, il est ainsi urgent d'interroger les institutions en charge de l'éducation et de la formation des citoyens.



## Conclusion

Parmi les huit compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie promulguées par l'Union européenne se trouvent les compétences sociales et civiques<sup>35</sup>. « *La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation active et démocratique* »<sup>36</sup>. On retrouve ici les différents savoirs et compétences qu'il est nécessaire de pouvoir transmettre au sein d'une société construite selon l'idéal démocratique.

On voit bien que la question qui se pose maintenant est de savoir comment transmettre et apprendre ce bien-être personnel et collectif, comment permettre l'articulation de cet épanouissement personnel avec la vie collective.

### L'École, une institution interrogée

L'École est d'abord interrogée dans ses capacités à développer ces savoirs et ces compétences chez les enfants et les jeunes. Elle est ainsi questionnée d'une part parce qu'elle inscrit parmi ses objectifs celui de former des futurs citoyens responsables, et d'autre part parce qu'elle accueille au quotidien des enfants ou des jeunes et des adultes censés former une « petite société ». Pourtant, si elle constitue de ce fait une formidable occasion de participer à la construction d'individus épanouis impliqués dans leur société, elle n'est pas toujours en mesure de le faire, du moins dans son organisation actuelle. C'est ce que démontre Colette Crémieux dans son ouvrage : *La citoyenneté à l'école*<sup>37</sup>.

Sur la question des savoirs enseignés aux élèves, l'auteur montre qu'il y a le plus souvent une déconnexion entre ces savoirs et les sujets de questionnement des élèves plus souvent liés à leur environnement proche, à l'actualité. Et dans un tel contexte, « *le bon élève, inconditionnel du système, s'y retrouve et apprend pour avoir de bonnes notes ; l'autre, peu motivé par un travail qui n'a de sens qu'à l'école, s'en détache et, au mieux, trouve ailleurs des centres d'intérêt, au pis ne s'intéresse plus à rien. (Pour une partie des élèves en tout cas) l'école les éloigne de toute possibilité de comprendre le contexte dans lequel ils vivent* »<sup>38</sup>.

Sur la question de la parole, l'École n'apprend pas aujourd'hui aux enfants et aux jeunes à débattre, à argumenter, à se former une opinion. En effet, le mode de transmission du savoir encore dominant aujourd'hui est celui qui se pratique de

---

<sup>35</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]

<sup>36</sup> <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm>

<sup>37</sup> Colette Crémieux, *La citoyenneté à l'école*, Syros, 1998.

<sup>38</sup> *Ibid.* p.126-127.





manière verticale (dont la forme la plus emblématique est celle du cours magistral), où le professeur est en possession du savoir et l'élève en posture de réception de ce savoir. L'élève n'est alors la plupart du temps sollicité que pour répondre aux questions posées par le professeur. De plus, même s'il y a une certaine volonté de l'institution de réintroduire les apprentissages de l'argumentation dans les programmes (notamment dans les matières littéraire, économique, sociale et en éducation juridique, civique et sociale), celle-ci est davantage subordonnée à l'appropriation des savoirs qu'à la formation d'une opinion<sup>39</sup>. L'argument est davantage perçu comme le moyen scientifique de démonstration et vient s'opposer à l'opinion plutôt perçue comme un préjugé contre lequel il faut lutter.

Enfin, l'École est également interrogée sur la question du vivre ensemble.

A l'école se côtoient des enfants et des adultes, des individus d'origine socio-culturelle différente, des professionnels de métiers variés, etc. Globalement, les relations entre l'ensemble de ces individus sont plutôt sereines. Pour autant, selon Colette Crémieux, l'individualisme prime trop souvent sur le collectif, en particulier dès le niveau secondaire. En dehors des heures de cours, il existe très peu de liens entre les professeurs et les élèves. Par exemple, durant les plages de temps libre pendant la journée, les uns et les autres ne fréquentent pas les mêmes lieux : la cours de récréation est dévolue aux élèves, et la « salle des profs » est réservée strictement aux professeurs. Par exemple, il n'existe pas souvent de lieux confortables équipés d'ordinateurs qui permettraient aux professeurs ou aux élèves de rester faire leur travail au sein de l'établissement. Entre les élèves eux-mêmes, s'il y a des liens naturellement entre eux, il existe peu d'occasions de travail en équipe. Il est en d'ailleurs de même entre les professeurs eux-mêmes. Dans ces conditions, il est difficile de favoriser la reconnaissance mutuelle, le respect des uns envers les autres, la volonté, le désir et le plaisir d'être ensemble, de faire des choses ensemble.

Le fait de s'impliquer au sein du collège et de prendre des responsabilités n'est pas non plus, selon Colette Crémieux, très valorisé. Elle montre par exemple que les délégués de classe n'ont pas en pratique un rôle à la hauteur des ambitions que cette fonction peut porter. Ils n'ont pas forcément une parole reconnue et portée en conseil de classe, ils ne bénéficient que très rarement de formation à la prise de parole devant des adultes, ils sont très rarement associés à des décisions qui pèsent vraiment sur la vie de l'établissement, etc. Elle montre aussi comment les clubs scolaires, alors qu'ils sont des lieux d'apprentissage de la prise de responsabilité, de la conduite de choix (etc.) sont relativement marginalisés au sein des établissements scolaires.

### **Des enseignements à tirer des méthodes propres à la pédagogie nouvelle**

Pourtant, ici et là, des initiatives sont menées qui montrent que l'École, dès lors qu'elle se décentre un peu de son fonctionnement traditionnel, peut réellement être le lieu d'un apprentissage fort de la démocratie.

Pour permettre à l'élève de comprendre le sens et l'intérêt des apprentissages scolaires, des initiatives mettent en lumière le fait que dans certaines situations, il vaut mieux partir des questionnements des enfants et des jeunes pour les connecter aux enseignements. L'auteur évoque par exemple l'intérêt manifesté par des élèves d'un lycée de proche banlieue parisienne pour une sortie scolaire réalisée dans leur

---

<sup>39</sup> Philippe Breton, Op. cit. p18.





propre ville. « Leur lieu de rendez-vous pour les compétitions de vitesse en planche à roulettes était devenu le versant de la Vallée de la Marne, les petites maisons à jardin, les pavillons des années trente construits dans le cadre de la loi Loucheur, les HLM ou la cité, les immeubles-barres, habitations à loyer modéré, construits sur financement public, ayant permis la disparition des bidonvilles des années cinquante et étant liées à l'expansion de la région parisienne des années soixante, etc. Cela remplaçait, en partie, un cours sur l'aménagement des milieux urbains, au programme des classes de seconde, que les élèves complétaient par la lecture de leur livre où ils retrouvaient certaines de ces notions abstraites, illustrées par d'autres exemples »<sup>40</sup>.

La mise en œuvre de travaux dirigés, de travaux pratiques, individuellement ou en petit groupe, sont aussi des moyens de plus en plus mis en œuvre aujourd'hui qui participent entre autres à la libération de la parole de l'élève. Celui-ci peut plus facilement poser des questions librement, expliquer la démarche qu'il adopte, échanger avec le professeur sur ce qui est attendu de lui, etc. Et construire ainsi ses capacités à prendre la parole, à argumenter, à se construire une opinion.

La construction d'un rapport différent entre les individus qui participent à la vie de l'établissement peut favoriser un mieux vivre ensemble. Permettre des moments d'échanges informels entre professeurs et élèves en dehors du cadre du cours, favoriser la construction de projets par les enfants ou les jeunes accompagnés par les adultes, sont des occasions qui permettent de tisser des liens. « Elèves et professeurs apprendraient ainsi à vivre ensemble, dans un espace à usage collectif autre que la salle de cours. Pour les élèves, ce serait autant d'occasions d'échanges avec les adultes qui ne sont pas leurs parents, une ouverture sur un monde adulte différent, une ouverture sur un autre milieu social. En rencontrant leurs élèves en dehors des salles de cours, les professeurs bénéficieraient des mêmes avantages. Eux aussi ont à connaître la personne qui est derrière l'élève »<sup>41</sup>.

Enfin, ouvrir le débat aux enfants et aux jeunes sur des questions qui les concernent au premier chef au sein de l'établissement scolaire, sous certaines conditions de respect des règles de la distribution de la parole, permet vraiment d'exercer l'exercice de leur citoyenneté en les faisant s'engager sur des sujets dont ils voient l'utilité directement.

### **Des expériences d'éducation populaire enrichissantes et à renforcer**

Evidemment, la responsabilité de l'éducation à la démocratie n'incombe pas à l'Ecole seulement. Les enfants et les jeunes passent en effet un temps parfois très important au sein d'activités sportives, culturelles, artistiques, de loisirs, etc. Et de ce point de vue, l'expérience de l'éducation populaire est à considérer<sup>42</sup>. Les fédérations d'éducation populaire se caractérisent par l'attachement à des valeurs et à des principes fondateurs tels que « la volonté de développer la capacité de raisonner, mais aussi l'acquisition de valeurs morales ainsi que l'acquisition d'une certaine pratique de la citoyenneté » associés à « une attention particulière portée aux habitants les plus fragiles ». Elles ont développé des méthodes - notamment le développement de l'esprit collectif et solidaire, la mise en situation concrète d'engagement pour les jeunes, l'accompagnement des jeunes dans la réalisation

<sup>40</sup> Colette Crémieux, Op.cit.p23, p.156-157.

<sup>41</sup> Ibid. p.143.

<sup>42</sup> Pour plus d'éléments sur l'éducation populaire, se référer au rapport *La transmission aujourd'hui : l'exemple de l'éducation populaire*, en ligne sur le site de Millénaire 3.



d'un projet, la prise en compte de l'individualité de l'enfant ou du jeune – qui ont pu permettre l'apprentissage de la démocratie. Même si la plupart de ces fédérations traversent aujourd'hui une crise et sont à la recherche d'issues pour jouer plus fortement leur rôle de formation, leurs plus-values sur ces apprentissages restent fortes et méritent d'être réintroduites dans d'autres secteurs.

### **Au-delà de l'École, une nécessaire prise en compte de la question démocratique par l'ensemble de la Communauté éducative**

Au-delà de l'École et des fédérations d'éducation populaire, il est nécessaire que l'ensemble des acteurs en contact avec l'enfant ou le jeune partage cette responsabilité éducatrice. On ne peut pas imaginer en effet qu'à l'école, on tente de montrer à l'enfant combien il est important d'écouter et de respecter les autres si, en dehors, cela n'apparaît pas comme une exigence également forte. Il est ainsi indispensable de poser la question de l'éducation au sein du débat public, de débattre des principes démocratiques que l'on veut porter, de discuter de la société que l'on souhaite pour demain. Et c'est au niveau du territoire local que cela peut se faire, comme cela s'élabore notamment aujourd'hui à travers les projets éducatifs locaux.

On peut ainsi conclure avec les propos de Philippe Meirieu.

*« Que fonder ? Une notion m'est chère, celle proposée par Jürgen Habermas lorsqu'il parle de « patriotisme constitutionnel » et qu'il dit qu'à son sens, l'avenir de la démocratie, c'est la construction de ce « patriotisme constitutionnel ». « Patriotisme, cela veut dire qu'il y a adhésion, mais ce n'est pas une adhésion à des contenus nationalistes, voire culturels, c'est une adhésion aux formes possibles d'échanges entre les Hommes, c'est-à-dire à ce qui rend possible la socialité. Quand Habermas dit : « construisons un patriotisme constitutionnel », il dit « construisons des espaces où il y aura une vraie adhésion collective, non pas aux mêmes valeurs, aux mêmes croyances et aux mêmes comportements, parce que cela est certainement radicalement dépassé, mais aux règles qui rendent possible la coexistence, évidemment pacifique et si possible constructive, des valeurs, des croyances et des comportements ». Le patriotisme constitutionnel ne fait pas l'impasse sur la nécessité de la démarche qui adhère : il faut une démarche d'adhésion mais qui ne se tourne pas vers un contenu de type nationalisme mais qui se tourne vers ce que Kant aurait appelé « les conditions a priori de la socialité » : le refus de la violence, la nécessité de l'inter-argumentation réciproque, la possibilité de construire des objets en extériorité, d'exprimer des points de vue, etc.*

*Eduquer à l'échelle du territoire, c'est cela : construire des agoras, des espaces dans lesquels il puisse y avoir, à petite échelle, du patriotisme constitutionnel. Cela n'empêchera pas les gens de garder leurs appartenances, d'avoir leurs affinités, d'adhérer à tel ou tel groupe politique ou religieux, mais qui leur permettra, au-delà de ces appartenances, d'adhérer ensemble à un cadre qui rend possible du lien social sur d'autres bases que la violence, l'exclusion, le refus réciproque et le conflit d'opinion »<sup>43</sup>.*

---

<sup>43</sup> Philippe Meirieu, Conférence donnée à Rennes à l'occasion des deuxième rencontres nationales de l'éducation, mars 2000.



## **Ressources**

### **La société des individus**

Norbert Elias, Pocket, coll. « Agora » 1997

Extraits dans la revue de la documentation Française « Problèmes politiques et sociaux », Individualisme et lien social, N°911, avril 2005

### **Une société de défiance. Après le référendum du 29 mai**

Robert Rochefort, directeur du CREDOC, Etudes, tome 403/4, S.E.R. ISBN, octobre 2005

### **La démocratie dans l'horizon des valeurs**

Frédéric Lazorthes, Revue Informations sociales, Les valeurs en crise ? n°136, décembre 2006

### **La démocratie contre elle-même**

Marcel Gauchet, Gallimard, 2002

### **À l'école**

François Dubet et Danilo Martuccelli, Seuil, coll. L'épreuve des faits, 1996

### **Les méandres d'une France inégale**

Alternatives économiques, n°218, 2003

### **La République aujourd'hui**

Dossier Ecole et République, la revue de l'inspection générale  
Entretien avec MARCEL GAUCHET

### **Une histoire de l'Education et de la formation**

Coordonné par Vincent Troger, Les dossiers de l'Education, Ed Sciences humaines, 2006.

### **Le déclin de l'institution**

François Dubet, Seuil, coll. L'épreuve des faits, 2002

### **Quelle crise des banlieues ?**

Débat entre Pierre Rosanvallon, Jean-Pierre Le Goff, Emmanuel Todd et Eric Maurin  
publié dans Libération le 21 novembre 2005.

### **« Crise des valeurs » et fonctionnement social**

Michel Borgetto, Revue Informations sociales, Les valeurs en crise ? n°136, décembre 2006

### **L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain**



Gilles Lipovetsky, Gallimard, coll NRF, 1983

Extraits dans la revue de la documentation Française « Problèmes politiques et sociaux », Individualisme et lien social, N°911, avril 2005

**Associations laïques et confessionnelles. Identités et valeurs**

Martine Cohen, Col. Débats Jeunesses, l'Harmattan et l'Injep, 2006

**Trois niveaux de civilité**

Jean-Pierre Worms. Article dans la revue de la documentation Française « Problèmes politiques et sociaux », Individualisme et lien social, N°911, avril 2005

**Eduquer ensemble à l'échelle du territoire. Pourquoi ? Comment ?**

Intervention de Philippe Meirieu à l'occasion des 2èmes rencontres nationales de l'éducation sur le thème « Education et Territoires » à Rennes en Mars 2000 publiée par la ligue de l'enseignement.

**La condition politique**

Marcel Gauchet, Gallimard, 2005

**Un État qui rend capable**

Jacques Donzelot, in S. Paugam (dir.), Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales, Puf, 2007.

**L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?**

Philippe Perrenoud, Chronique sociale, Lyon, 2003

**L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique**

Philippe Breton, La découverte, Paris, 2006

**La condition de l'homme moderne**

Hannah Arendt, Pocket, Paris, 1992

**La démocratie athénienne. A l'époque de Démosthène**

Mogens H.Hansen, Les Belles Lettres, Paris, 2003

**La peur des autres. Trac, timidité et phobie sociale**

Christophe André et Patrick Légeron, , Odile Jacob, Paris, 2000

**La démocratie à l'épreuve. Nouvelle approche de l'opinion des Français**

G. Grunberg, N. Mayer, P.M.Sniderman, , Paris, Presses de Sciences Po, 2002

**Faire société, La politique de la ville aux Etats-Unis et en France**

Jacques Donzelot, , Seuil, 2003

**Les Origines du totalitarisme, Le système totalitaire**

Hannah Arendt, (1951), trad, Seuil, Paris, 1972

**La citoyenneté à l'école**

Colette Crémieux, Syros, 1998



**Millénaire3**

Le Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon

**L'école des chances**

François Dubet, Seuil, La République des Idées, 2004.