

En chantier...

La citoyenneté, les jeunes et l'Europe

Table des matières

Avant-propos

Introduction

La citoyenneté en Europe

- D'où venons-nous ? Une histoire de l'Europe et de la citoyenneté
- Le retour du citoyen. Approches contemporaines de la citoyenneté européenne
- Evolution future possible

Notre cadre conceptuel

Un appel à l'action

Approches contemporaines de l'éducation à la citoyenneté européenne : qui fait quoi aujourd'hui ?

Notre approche de l'éducation à la citoyenneté européenne

Scénarios de citoyenneté. Exemples de projets

Conclusion

Bibliographie et ressources web

Avant-propos

Bienvenue dans ce « T-kit » sur la citoyenneté européenne, un thème présent dans tous les esprits aujourd'hui. Dans le vôtre aussi, apparemment.

Dans leur Accord de partenariat sur la formation des jeunes, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne font de la citoyenneté européenne leur priorité numéro un. La question de la participation citoyenne des jeunes se pose d'abord au niveau des Etats : comment les inciter à prendre une part plus active à la vie de la société ? Comment expliquer leur désaffection apparente vis-à-vis de la politique traditionnelle (une désaffection que ressentent très clairement les hommes politiques) ? La question se pose ensuite au niveau européen. Les jeunes ont-ils le sentiment d'appartenir à l'Europe ? Pourquoi sont-ils si peu nombreux à participer aux élections européennes ? L'Europe a-t-elle un sens pour eux ? A-t-elle un avenir ? Si oui, ce sont les jeunes d'aujourd'hui qui le construiront.

La désillusion et la frustration à l'égard de la politique sont deux sentiments particulièrement répandus chez les jeunes Européens. Pour eux, les dirigeants politiques manquent de vision et de passion pour les problèmes importants de notre monde actuel. En tant que représentants de la société, ils sont censés nous montrer le chemin. Or ils apparaissent souvent moins comme des modèles à suivre que comme les serviteurs corrompus d'un système économique. Une fois élus, les partis politiques semblent impuissants à initier des transformations en profondeur face au processus apparemment inéluctable de la mondialisation.

Pourtant, beaucoup de jeunes ont un idéal, une vision de l'avenir, des enthousiasmes qui s'expriment de multiples manières, souvent en dehors des structures démocratiques officielles. Conscients des problèmes, les jeunes veulent faire bouger les choses, mais la classe politique semble incapable de répondre à leurs attentes. Et si les jeunes veulent agir, à quel niveau et sous quelle forme peuvent-ils le faire ? Quelle influence les organisations de jeunesse peuvent-elles exercer au niveau local sur les grands problèmes du monde tels qu'ils sont présentés sur nos écrans ? Comment concilier conscience mondiale et action locale ?

C'est là que l'Europe intervient. A l'heure où les Etats-nations perdent une partie de leur raison d'être, elle offre un espace transnational de communication et d'action. Les jeunes, conscients des réalités mondiales, peuvent y trouver des possibilités d'exploration, d'apprentissage et de participation.

Mais le projet européen répond aussi à des préoccupations de caractère historique. Le souvenir des guerres qui ont déchiré l'Europe et ont conduit leurs jeunes à s'entretuer reste très présent dans les mémoires. Plus récemment, l'Est de l'Europe a connu des événements tragiques. Le développement d'une citoyenneté européenne est donc aussi un pari sur l'avenir, un désir d'éviter que les futures générations ne reprennent les armes.

L'Europe se trouve aujourd'hui à un tournant de son histoire, notamment avec l'élargissement de l'Union européenne. On peut y voir à la fois une chance et un danger. La chance de pouvoir voyager facilement et de nouer des contacts dans toute l'Europe, de découvrir d'autres cultures, d'élargir notre horizon, de développer notre aptitude à intégrer les différences et à mieux affronter

la complexité des situations. Le danger, c'est la confrontation à une diversité grandissante, qui bouleverse nos manières de faire ou de voir les choses, et qui, à un niveau culturel plus profond, suscite des remises en cause. Parallèlement les Etats-nations se posent le problème de leur intégration dans une structure politique plus large.

L'éducation à la citoyenneté européenne devra prendre en compte tous ces aspects. Il est important que le développement de l'identité européenne se fonde sur le respect de l'autre, qu'elle ne devienne un simple prolongement de formes de nationalisme favorisant l'exclusion. L'Europe, quelles que soient les frontières qu'on lui donne, doit permettre à ses citoyens d'agir ensemble sur la base de valeurs communes, tout en restant ouverte sur le monde extérieur.

Le présent « T-Kit » entend aider les personnes qui travaillent auprès des jeunes en Europe à élaborer des activités sur le thème de la citoyenneté européenne, soit directement dans le cadre d'un travail sur ce thème précis, soit indirectement, en complément d'activités de jeunesse habituelles. Il est utilisable dans un contexte aussi bien national qu'international.

Cette publication doit être comprise comme un outil ouvert et une source d'idées. Loin d'être un livre de recettes toutes faites, elle entend laisser toute sa place à l'improvisation afin de susciter des questions et des réflexions, de stimuler la curiosité et le désir d'en savoir plus. L'équipe de réalisation espère que ce « T-Kit » vous fournira une référence utile pour vous guider dans votre travail et que vous saurez l'adapter au contexte particulier qui est le vôtre.

Ce « T-Kit » sera ce que vous en ferez. Lisez-le, appliquez ce que vous avez retenu. Et ne cessez pas de vous en servir en réfléchissant et en apprenant. Comme toute chose en ce monde, il est en chantier...

L'équipe de réalisation du « T-Kit »

Alison Hadyeh, Andreas Karsten, Miguel Angel García López, Yael Ohana, Peter Merry

Introduction

Ce « T-Kit » contient deux grands volets : d'abord, une analyse du concept de citoyenneté et de sa pratique ; ensuite, une réflexion sur les aspects théoriques et pratiques de l'éducation à la citoyenneté, le tout dans le contexte du travail jeunesse.

Le premier volet présente une vue d'ensemble qui pourra servir de support aux activités dans le domaine de la citoyenneté européenne. Il comprend notamment :

- un bref historique du concept de la citoyenneté en Europe, depuis les Grecs jusqu'au siècle des Lumières, avec une explication de certaines notions clés (Etat-nation, droits de l'homme, etc.), ainsi qu'un résumé chronologique du développement de la citoyenneté depuis les années 40 ;
- une analyse critique des approches contemporaines de la question, qui examine l'opposition entre la citoyenneté envisagée comme statut et la citoyenneté conçue davantage comme une identité et un ensemble de valeurs, les approches post-modernes, et les points de vue respectifs de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe ;
- une projection dans l'avenir à partir des tendances actuelles : dans quelle mesure l'évolution de la pratique citoyenne sera-t-elle influencée par la mondialisation, les problèmes environnementaux, les nouvelles technologies et l'élargissement de l'UE ?

Notre approche repose sur une conception dynamique, complexe et globale de la citoyenneté européenne. Nous y reviendrons tout au long de ce « T-Kit ».

Le deuxième volet s'ouvre sur l'analyse des approches contemporaines de l'éducation à la citoyenneté européenne – c'est-à-dire, comment certaines personnes ou institutions peuvent inciter les Européens à participer à la vie politique – en les comparant avec notre approche et en mettant en évidence le lien entre théorie et pratique. Les deux grands courants de pensée évoqués, à savoir l'approche « individualiste » et l'approche « collective », apportent des points de vue complémentaires sur la question. Nous examinons enfin les activités menées par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation à la citoyenneté.

L'aspect pratique est abordé de manière originale. Au lieu de parler simplement de méthode, de supports pédagogiques, de planning et d'étapes d'apprentissage, nous avons privilégié la mise en situation. Ainsi, nous mettons l'accent sur des expériences spécifiques, en tentant d'éclairer les raisons de leur succès. Ces expériences ont été choisies parmi un large éventail de projets issus de toute l'Europe, portant sur des thèmes variés liés à la citoyenneté européenne et menés par différents types d'organisation.

Pour vous aider à choisir l'une de ces expériences comme modèle ou à développer votre propre projet ou activité, nous avons élaboré un cadre de référence apte à alimenter votre réflexion et qui propose des thèmes à étudier. L'idée de base est la flexibilité : les programmes sont conçus pour répondre aux besoins spécifiques d'un groupe cible, mais leur mise en œuvre est suffisamment souple pour prendre en compte de nouveaux besoins.

Pour tirer pleinement profit de ce « T-Kit », il est important de ne pas faire l'impasse sur le premier volet. En effet, l'ouvrage a été conçu comme un tout cohérent et il est indispensable de bien saisir le contexte général avant d'aborder les questions de méthode.

En fin de volume, vous trouverez une bibliographie et une liste de sites Internet utiles.

Le « T-Kit » est également ponctué, au fil du texte, de **Questions** (signalées par des points d'interrogation) destinées à en animer la lecture et à solliciter votre esprit critique (un peu comme la technique de distanciation brechtienne, mais sous une forme écrite !).

Nous suggérons un certain nombre d'**Activités** (signalées par l'illustration « en travaux ») pour introduire un peu de vie et d'interaction lors des séances ou des ateliers de formation, durant lesquels certaines des Questions pourront aussi être utilisées. Surtout, n'oubliez pas d'exercer votre esprit critique, même à l'égard de ce que nous écrivons !

Notre conception du « T-Kit »

Avant d'entamer votre voyage dans ce « T-Kit », sachez que son élaboration a été déterminée par notre conception de la citoyenneté européenne, résumée par ces trois termes clés : « dynamique », « complexe » et « global ».

En pratique, cela signifie que nous présentons une vue d'ensemble du développement de la citoyenneté européenne et de l'éducation en ce domaine sans juger les différentes approches évoquées, mais en montrant comment elles s'intègrent dans une perspective plus large. Le « plan » que nous avons suivi pour les identifier forme notre « cadre conceptuel », schématisé dans le graphique ci-dessous (pour plus de détails, voir la partie « Notre cadre conceptuel »).

Se reporter à la figure page 5 de l'original :

Citoyenneté Cadre conceptuel			
Dimension	intérieure		extérieure
Citoyen	valeurs et visions personnelles	<i>dynamique</i>	comportements, droits et devoirs
	Sentiments d'appartenance	<i>global</i>	Les Quatre Dimensions
Collectivité	valeurs, notions et conceptions collectives	<i>complexe</i>	structures culturelles, sociales, politiques et économiques

Notre « plan » s'organise autour de ces quatre axes et de la dynamique qui les anime. Il représente aussi notre système de valeurs. Pour nous, l'éducation à la citoyenneté européenne devrait être abordée de tous ces points de vue à la fois. Cela ne signifie pas que chaque projet doive nécessairement tout couvrir, mais le choix des domaines retenus ou exclus doit être délibéré. Les approches peuvent en effet varier selon les personnes, le moment et les domaines considérés. Ce « plan » permet simplement de définir plus facilement l'axe de travail choisi.

A vous maintenant de découvrir ce « T-Kit ». Que vous ayiez ou non notre « plan » en poche, nous vous souhaitons bon voyage !

La citoyenneté en Europe

D'où venons-nous ? Une histoire de la citoyenneté en Europe

Commençons par le commencement : d'où vient le concept de citoyenneté en Europe, et comment a-t-il évolué au cours des siècles ? Ce chapitre ne prétend pas présenter une histoire exhaustive de la citoyenneté ou de l'Europe, mais il permet de comprendre l'origine de notre patrimoine intellectuel et culturel, sachant qu'un tel aperçu est évidemment subjectif. C'est l'occasion de découvrir des penseurs célèbres et de grandes idées, et de vous faire votre propre opinion. Bon voyage !

La citoyenneté dans l'antiquité

On considère généralement que l'origine du concept de citoyenneté remonte à l'antiquité grecque et romaine, qui voit se développer l'idée d'une participation de certains habitants à l'élaboration des lois et à la conduite des affaires publiques. Dans la plupart des minuscules cités-Etats de la Grèce antique, seuls les hommes libres sont autorisés à participer à la vie civique. Les citoyens représentent donc une minorité, les enfants, les femmes, les esclaves et les étrangers n'étant pas considérés comme tels. Chez les Romains, le statut de citoyen, la *civitas*, constitue même un privilège que l'on peut acquérir, ou perdre.

Ainsi, citoyenneté n'a pas toujours rimé avec démocratie, au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Néanmoins, certains penseurs déjà défendent l'idée de la démocratie. Platon, le philosophe grec, y voit la forme la plus séduisante pour une société civile ; il est même convaincu que sa « République » ne pourra être instaurée qu'après une révolution. L'histoire lui donnera raison.

Les idées d'Aristote, autre grand philosophe qui vécut il y a plus de 2 300 ans, continuent d'imprégner notre façon de vivre, de penser, d'agir. « Le tout est plus grand que la somme de ses parties » est une phrase souvent citée, mais très peu d'entre nous savent qu'il en est l'auteur. Par ailleurs, Aristote est convaincu que l'existence des sociétés humaines résulte du besoin profond qu'a l'homme de vivre en collectivité. Il pense également que, bien conçue, l'éducation – que ce soit à l'école ou en dehors de l'école – permet le développement de sociétés dont le but n'est pas seulement la survie des citoyens, mais leur vie en collectivité, avec un sentiment de responsabilité sociale. Une théorie pleine de vérité qui sera encore valable dans 2 300 ans !

Vous connaissez sans doute l'*agora*, cette place publique où les citoyens tenaient leurs discussions et prenaient leurs décisions. Elle était au cœur de l'activité civique de la société athénienne, basée davantage sur la collectivité que sur l'individu.

Pour en savoir davantage sur l'antiquité, on pourra consulter les sites Internet suivants :

<http://www.fordham.edu/halsall/ancient/asbook.html>
<http://ancienthistory.about.com/>
<http://plato.evansville.edu/public/burnet/>
<http://www.wsu.edu/~dee/GREECE/GREECE.HTM>
<http://www.wsu.edu/~dee/ROME/ROME.HTM>
<http://sophies-world.com/SophieText/aristotle.htm>
http://home.earthlink.net/~pdistan/howp_2.html

La citoyenneté disparaît, puis réapparaît

Dans l'ensemble, la notion de citoyenneté, avec la conception du monde qu'elle implique, disparaît du continent européen à l'époque médiévale, caractérisée par le féodalisme et la domination de quelques individus sur la grande majorité de la population.

Elle réapparaît à la Renaissance, au XVI^e siècle, notamment dans les cités-Etats italiennes, qui subordonnent l'acquisition de la citoyenneté à certaines conditions. Dans la plupart de ces cités, la citoyenneté n'est accordée qu'aux enfants de citoyens. A Venise, par exemple, on ne devient citoyen qu'après avoir habité dans la ville et payé des impôts pendant 15 ans.

Ce sont les Lumières qui permettront finalement le retour en force du concept de citoyenneté en Europe (voir ci-dessous). Si vous souhaitez en apprendre davantage sur la Renaissance, nous vous conseillons les sites suivants :

<http://www.historyguide.org/earlymod/lecture1c.html>
<http://www.oir.ucf.edu/wm/paint/glo/renaissance/>
<http://www.bartleby.com/65/ci/citystat.html>
<http://www.crs4.it/Ars/arshtml/arstitle.html>

Le siècle des Lumières en Europe

Les Lumières ont constitué un mouvement européen de grande ampleur qui a touché la philosophie, les arts, la littérature et la musique, mais aussi la théorie sociale, culturelle, linguistique et politique, dès la fin du XVII^e et tout au long du XVIII^e siècles. Les Lumières souhaitaient avoir une portée universelle et proposer une vision différente du monde, y compris du rôle des citoyens et de ce que signifie la citoyenneté. L'un de leurs postulats est que rien n'est donné ou prédéterminé, que l'univers est fondamentalement rationnel, qu'il peut être compris – et donc maîtrisé – à l'aide du seul usage de la raison. Sur cette base, et s'inspirant des cités-Etats grecques, Jean-Jacques Rousseau a développé la théorie selon laquelle l'ensemble des citoyens doit participer aux décisions politiques, en dehors de toute considération d'intérêt personnel.

Les idées des philosophes des Lumières ont eu un impact énorme : la Révolution française s'y est identifiée et la constitution des Etats-Unis d'Amérique s'en est inspirée. Les idées de Rousseau sont toujours d'actualité aujourd'hui. Au XX^e siècle, le président américain John Kennedy n'a-t-il pas déclaré : « L'action politique est la plus haute responsabilité du citoyen » ? A cette citation pourraient s'en ajouter beaucoup d'autres. On ne saurait compter le nombre de fois où des idées

développées par les Lumières sont reprises, et ce chaque jour, à la télévision, entre voisins ou même au travail.

Nous ne pouvons malheureusement pas approfondir davantage les idées des Lumières, mais voici quelques sites qui vous permettront d'en savoir plus sur Rousseau, Voltaire, Hume, Smith, et tant d'autres grands philosophes :

<http://www.wsu.edu/~dee/ENLIGHT/ENLIGHT.HTM>

<http://mars.wnec.edu/~grempe/courses/wc2/lectures/enlightenment.html>

http://www.wsu.edu/~brians/hum_303/enlightenment.html

<http://europeanhistory.about.com/cs/enlightenment/>

http://home.earthlink.net/~pdistan/howp_7.html

La conception libérale de la citoyenneté

L'idée fondamentale de la conception libérale de la citoyenneté est que tout citoyen dispose de certains droits fondamentaux pour autant qu'il fasse preuve de loyauté à l'égard de l'Etat (qu'il convient de distinguer du régime en place).

Le philosophe anglais John Locke a été l'un des premiers penseurs libéraux, et l'un des plus importants. Selon lui, la raison d'être d'un Etat est d'assurer le bien de ses citoyens et d'en protéger les droits et les libertés. Sur la base d'un contrat social passé entre les individus et leur gouvernement, les citoyens ont la liberté de penser, de croire, d'exprimer leurs convictions, de s'organiser, de travailler, d'acheter et de vendre des biens, de désigner librement leur gouvernement ou d'en changer (même au prix d'une révolution).

Certains penseurs libéraux ont également réfléchi à la dimension collective de toute société. Pour le philosophe écossais John Stuart Mill, par exemple, la maturité morale est essentielle et n'est possible que si le citoyen participe, avec d'autres citoyens ou en leur nom, à une forme ou une autre d'activité collective. La liberté ne prend pleinement son sens qu'en relation avec des notions comme celle de responsabilité collective et d'égalité. Autrement dit, pour citer Hobhouse : « Sans égalité, la liberté est un mot dont le son résonne noblement mais dont le sens est dégradé » (1911, p. 38). Cette foi inaltérable dans l'égalité fondamentale de tous les individus existait en fait déjà à l'époque des Stoïques, un mouvement philosophique fondé à Athènes autour de 300 avant J.-C.

A partir de ces deux visions, étroitement liées mais clairement distinctes, se sont développées deux écoles de pensée qui partagent toutes deux une même croyance essentielle dans l'importance fondamentale de la liberté. On qualifie généralement la première de « libéralisme individualiste » et la deuxième de « libéralisme communautariste » ou « républicain ». Il est clair que dans ce contexte, les termes « libéral » et « libéralisme » ne se rapportent pas seulement à l'économie de marché et à la liberté des échanges, comme le veut la tendance actuelle ! De même, le sens du mot « communautarisme » n'a pas le sens qu'il a pris aujourd'hui.

Les concepts de base du libéralisme, tout comme les idées des Lumières, continuent à jouer un rôle important dans nos sociétés actuelles. Pensons, par exemple, à cette phrase souvent citée

selon laquelle on ne naît pas citoyen, on le devient. Autrement dit, pour devenir un citoyen démocratique, il faut d'abord grandir dans un environnement démocratique.

On consultera utilement les sites suivants :

<http://www.worldlib.org>
<http://www.turnleft.com/liberal.html>
<http://www.lymec.org>
<http://www.utm.edu/research/iep/l/locke.htm>
<http://www.utm.edu/research/iep/m/milljs.htm>
http://www.britannica.com/heritage/article?content_id=1374

Révolutions

La conception rationnelle du monde promue par les Lumières a permis le développement d'une multitude d'idées sur les moyens d'influer sur la société. Or, les idées de changement entraînent des demandes de changement, lesquelles conduisent aux révolutions. Les révolutions apparaissent alors comme le moyen le plus efficace de parvenir au changement politique et social.

La Révolution française a été la première grande révolution sociale. Par son ampleur et l'impact qu'elle a eu (notamment avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen), elle a largement dépassé la révolution américaine qui l'a précédée. Seule la révolution russe de 1917, qui a conduit à la création de régimes communistes, peut rivaliser en importance, à l'échelle mondiale, avec les événements survenus en France à la fin du XVIII^e siècle.

La fondation de la république moderne, la stricte séparation de l'église et de l'Etat, le mouvement des droits de l'homme, la fameuse devise révolutionnaire « Liberté, égalité, fraternité », l'apparition des premiers mouvements féministes sont autant de conséquences directes ou indirectes de ces révolutions sociales. Nous vous invitons à découvrir certaines de ces idées, et, surtout, à mieux connaître les personnalités qui les ont portées.

http://www.britannia.com/history/euro/1/2_2.html
<http://www.wsu.edu/~dee/REV/>
<http://chnm.gmu.edu/revolution/browse/texts/>
<http://www.thehistorychannel.co.uk/classroom/gcse/rus2.htm>
<http://www.bbc.co.uk/education/modern/russia/russifla.htm>
<http://www.pbs.org/ktca/liberty/>
<http://www.historyplace.com/unitedstates/revolution/>
<http://revolution.h-net.msu.edu/>

QUESTION

Parmi les écoles de pensée évoquées ci-dessus, laquelle choisiriez-vous de préférence en tant que citoyen ?

Parmi les écoles de pensée évoquées ci-dessus, laquelle choisiriez-vous de préférence en tant que leader politique ?

ACTIVITE : Pour chacune des écoles de pensée évoquées ci-dessus, mettez en scène, sous une forme interactive, les relations entre les citoyens, l'Etat et les autres acteurs de la société. Comparez-les, cherchez les différences et les signes d'évolution ou de progrès. (Pour ce type d'activité, voir : http://www.engage.nu/interact/Working_Methods/interactivetheatre.htm).

Nous vous invitons maintenant à découvrir d'autres notions en rapport avec la citoyenneté, notions souvent intimement liées à des mouvements philosophiques et à des événements historiques. Il va de soi que nous ne pourrons pas toujours mettre ces liens en évidence. De même, le choix et la présentation de ces notions sont subjectifs. Notre but est avant tout de stimuler votre réflexion.

L'Etat-nation

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, le concept d'Etat-nation n'a que deux siècles, et sa place dans l'histoire est modeste. On peut d'ailleurs se demander si les Etats-nations ne sont pas une étape transitoire. Des processus comme la mondialisation, le renforcement de l'Union européenne et l'immigration les ont en effet contraint à s'ouvrir. Combien de temps encore existeront-ils en tant que tels ?

QUESTION

Quelle sera, à votre avis, l'évolution de l'Etat-nation dans les 20 années à venir ?

En fin de compte, l'histoire des Etats-nations est celle de l'Europe moderne. Un grand nombre de nations européennes sont devenues des Etats à part entière à la fin du XIX^e siècle seulement. Ce n'est généralement qu'après la création de ces Etats que les langues ont connu un processus d'homogénéisation, que des systèmes d'éducation nationaux ont été mis en place et que certains éléments d'une « culture » nationale commune sont apparus (drapeaux, hymnes nationaux et autres emblèmes).

La création d'un Etat relève parfois du hasard, et n'est pas toujours permanente. Il est important de prendre conscience qu'elle implique l'inclusion de certaines personnes – dont le sentiment d'appartenance est rarement pris en compte – et l'exclusion d'autres personnes. Le processus actuel d'intégration européenne et le débat politique autour de la question de l'immigration sont une parfaite illustration de ce phénomène : connaissez-vous quelqu'un qui se sente européen sans être citoyen de l'Union européenne ?

Chaque Etat définit clairement qui sont ses citoyens et qui peut le devenir, mais tous n'adoptent pas la même approche. Dans certains pays, l'appartenance à l'Etat est déterminée sur la base du *jus sanguinis* (la « loi du sang » en latin) ; l'enfant acquiert donc la citoyenneté de son père ou de sa mère. Dans d'autres, c'est le *jus soli* (« loi du sol » en latin), c'est-à-dire le lieu de naissance,

qui prévaut. Ces systèmes sont antagonistes et conduisent régulièrement à des cas de double nationalité ou d'apatridie (perte de toute citoyenneté).

Pour maintes raisons, les Etats-nations ne sont plus aujourd'hui aussi indépendants, au sens fort du terme, qu'ils l'étaient autrefois. En fait, leur *interdépendance* ne cesse de s'intensifier. Il suffit de prendre le cas de l'euro, qui lie aujourd'hui très étroitement douze Etats-nations européens. Cette interdépendance a été organisée et renforcée après la guerre avec la création du Conseil de l'Europe, une entreprise qui a porté ses fruits, comme l'a attesté le 50^e anniversaire du Conseil, en 1999.

L'Union européenne constitue un autre modèle, plus avancé, de régulation de cette interdépendance. L'UE a parcouru un long chemin depuis ses débuts, des objectifs modestes de coopération économique qui étaient alors les siens à l'union d'aujourd'hui, plus proche d'une confédération et aux ambitions plus larges. L'UE est en fait la première à être parvenue, dans l'histoire des Etats-nations, à instaurer une souveraineté supranationale et à créer un équilibre dynamique entre celle-ci et les intérêts nationaux. Elle contribue ainsi à sensibiliser les individus au fait que l'Etat-nation n'est pas la seule forme d'identité collective ni la plus importante parmi d'autres composantes de l'identité individuelle.

ACTIVITE

Etablissez collectivement une liste des questions que vous considérez comme importantes pour les individus dans la société d'aujourd'hui puis, en petits groupes, discutez des meilleurs moyens de traiter ces questions à l'échelon local, national ou international. Après avoir rassemblé et comparé vos conclusions, menez un débat sur les niveaux de décision les mieux adaptés (« principe de subsidiarité »), en mettant le tout en relation avec le rôle de l'Union européenne.

L'euro n'était pas la première monnaie européenne...

Le 1^{er} janvier 2002, l'euro remplace douze des plus grandes monnaies mondiales. La presse et les hommes politiques saluent le caractère unique et historique de cet événement, et l'immense pas en avant accompli par les douze pays européens.

Mais mille ans plus tôt, il y a déjà eu une monnaie européenne : vers 750, Pépin le Bref, roi des Francs, introduit le denier d'argent, qui servira de monnaie de référence en Europe pendant plus de 500 ans.

De même que l'histoire des Etats-nations, celle des monnaies européennes est étonnamment courte, contrairement à ce qu'on pense souvent. Ainsi, parmi les monnaies européennes remplacées par l'euro, aucune n'avait plus de 200 ans ; le Deutschemark, même, avait tout juste 50 ans.

QUESTION

Depuis combien de temps la monnaie de votre pays existe-t-elle sous sa forme actuelle (ou a-t-elle existé avant d'être remplacée par l'euro) ?

ACTIVITE

Organisez un débat pour ou contre l'introduction d'une monnaie mondiale unique.

Les droits de l'homme sont plus anciens que vous ne le croyez...

Le concept des droits de l'homme existait déjà chez les Stoïciens, dans la Grèce antique, et dans d'autres cultures non européennes. C'est en Angleterre qu'aurait été rédigée la première charte énonçant un certain nombre de droits fondamentaux, à savoir la « Magna Carta Libertatum », signée par le roi Jean Sans Terre au XIII^e siècle.

La plupart des penseurs de la Renaissance se sont inspirés de la philosophie grecque selon laquelle tous les hommes sont égaux, et l'idée de droits naturels s'est développée au cours des XVII^e et XVIII^e siècles. Pourtant, c'est seulement avec les Lumières et les révolutions de la fin du XVIII^e siècle que les droits de l'homme (dont devrait jouir tout individu du fait qu'il est humain) sont entrés dans la conscience politique.

La Déclaration d'indépendance américaine de 1776 a énoncé la première que « tous les hommes ont été créés égaux et dotés par leur créateur de certains droits inaliénables, parmi lesquels le droit à la vie, le droit à la liberté et le droit à la recherche du bonheur ». Curieusement, la première Constitution des Etats-Unis n'accordait ces droits ni aux esclaves ni aux femmes.

En 1789, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, adoptée à la suite de la Révolution française, a défini des droits fondamentaux semblables à ceux contenus dans la Déclaration d'indépendance des Etats-Unis.

Ce n'est que depuis le 10 décembre 1948, date de l'adoption unanime de la Déclaration universelle des droits de l'homme par l'Assemblée des Nations Unies, que ces droits fondamentaux s'appliquent à tous les êtres humains.

QUESTION

Selon vous, les droits de l'homme doivent-ils s'appliquer de manière universelle et de la même façon à tout homme, femme et enfant de la planète ? Peut-on contraindre les gens à respecter la Déclaration universelle des droits de l'homme ? Quelle attitude faut-il adopter à l'égard des personnes qui portent atteinte à l'un de ces droits ?

Depuis, un certain nombre de normes en matière de droits de l'homme ont été adoptées dans le monde entier. C'est au Conseil de l'Europe que revient le mérite d'avoir élaboré une Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, qui protège tout individu vivant sur le territoire couvert par la convention. Le respect de cette dernière est garanti par une Cour européenne des droits de l'homme, que peut saisir toute personne qui s'estime victime d'atteinte à ses droits fondamentaux.

Il y aurait encore beaucoup à dire sur les droits de l'homme. Pour en savoir plus, voici quelques pistes :

<http://eycb.coe.int/eycbwwwroot/hre/index.asp>

<http://www.un.org/works/humanrights/humanrights1.html>

<http://www.un.org/Overview/rights.html>
<http://www.unhchr.ch/>
<http://www.echr.coe.int/>
<http://conventions.coe.int/treaty/en/WhatYouWant.asp?NT=005>

Les femmes

Bien qu'elles représentent la moitié de la population depuis le début de l'histoire humaine, les femmes ont souvent été ignorées. Comme nous l'avons déjà vu, les nobles idées sur la protection des droits naturels inaliénables de « l'homme » ont souvent exclu les femmes. Hormis les reines, combien de femmes apparaissent dans les manuels d'histoire ?

A ce jour, l'égalité entre les femmes et les hommes n'est effective dans aucun pays. Cela n'empêche pas de se demander quel rôle ont joué les femmes dans l'histoire. Par exemple, dans le chapitre que vous venez de lire, combien d'entre elles sont mentionnées ?

Peut-être les femmes ont-elles joué un rôle moins prépondérant que les hommes dans l'histoire. Une chose est certaine : ce ne sont pas elles qui ont écrit l'histoire (ni les manuels d'histoire), malgré la place qu'elles occupent dans la vie quotidienne.

Vous trouverez ci-dessous plusieurs sites riches d'enseignement sur l'histoire des femmes et leur situation actuelle :

<http://www.un.org/womenwatch/>
<http://www.lkwdpl.org/wihohio/figures.htm>
<http://www.unifem.undp.org/>
<http://www.un-instraw.org/>
<http://www.un.org/womenwatch/daw/>
<http://www.ilo.org/public/english/bureau/gender/>
<http://www.feminist.org/>

Avant d'aborder le prochain chapitre, voici une brève chronologie de l'histoire de l'Europe après la Seconde Guerre mondiale pour vous aider à replacer les débats contemporains sur la citoyenneté (européenne) dans leur contexte social.

[MISE EN PAGE DE LA CHRONOLOGIE A REVOIR]

19 septembre 1946

Dans un célèbre discours prononcé à l'université de Zurich, Winston Churchill appelle à la création de quelque chose qui ressemblerait à des « Etats-Unis d'Europe ». Ce serait un remède qui permettrait, comme par enchantement, de transformer l'Europe et de la rendre « aussi libre et heureuse que l'est la Suisse aujourd'hui ».

16 avril 1948

L'Organisation pour la coopération économique européenne est créée afin de coordonner la mise en œuvre du plan Marshall, annoncé en 1947 pour soutenir la reconstruction et la revitalisation économique de l'Europe. Devenue l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), elle compte aujourd'hui 30 pays membres qui partagent un même engagement en faveur de la démocratie et de l'économie de marché.

www.oecd.org

7-11 mai 1948

Le Congrès européen, préparé par la Coordination internationale des mouvements pour l'unification de l'Europe, se réunit à La Haye (Pays-Bas). Il est présidé par Winston Churchill et accueille 800 délégués. Les participants recommandent la création d'une assemblée délibérative européenne et d'un conseil spécial européen chargé de préparer l'intégration économique et politique des pays européens. Ils proposent également l'adoption d'une Charte des droits de l'homme et, pour assurer le respect de cette charte, la création d'une Cour de justice.

4 avril 1949

Le Traité de l'Atlantique Nord, alliance militaire de défense mutuelle, est signé à Washington par 12 Etats. L'alliance compte aujourd'hui 26 membres et coopère étroitement avec la Russie.

www.nato.int

5 mai 1949

Les statuts du Conseil de l'Europe sont signés à Londres par 10 Etats. Ceux-ci s'engagent à défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste, la prééminence du droit, et à aider à renforcer la stabilité démocratique en Europe. Ces statuts prennent effet le 5 août de la même année. La première session de l'assemblée consultative a lieu à Strasbourg, au début du mois de septembre.

www.coe.int

9 mai 1950

Dans un discours inspiré par Jean Monnet, Robert Schuman, ministre français des Affaires étrangères, propose que la France et l'Allemagne et tout autre pays européen souhaitant les rejoindre mettent en commun leurs ressources dans le domaine du charbon et de l'acier (déclaration Schuman). Le plan Schuman reçoit par la suite l'adhésion de six Etats et est approuvé par l'Assemblée du Conseil de l'Europe.

18 avril 1951

Les six (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas) signent le Traité de Paris instituant la Communauté du charbon et de l'acier (CECA), ancêtre de l'Union européenne. En mai 1952, ces pays signent également le Traité européen de défense.

4 novembre 1950

La Convention européenne des droits de l'homme est signée par les Etats membres du Conseil de l'Europe à Rome. Elle entre en vigueur le 3 septembre 1953 et définit un certain nombre de libertés et droits fondamentaux. Elle met également en place un mécanisme international visant à garantir son respect par l'ensemble de ses signataires. L'une des institutions prévues à cette fin est la Cour européenne des droits de l'homme, créée à Strasbourg en 1959.

<http://conventions.coe.int/treaty/en/WhatYouWant.asp?NT=005>

25 mars 1957

Les six (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas) signent les Traités de Rome instituant le Marché commun (CEE) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (EURATOM). Les traités entrent en vigueur le 1^{er} janvier 1958 et inaugurent un nouveau type de coopération économique et politique entre les Etats-nations d'Europe.

20-21 juillet 1959

Sept pays de l'Organisation de coopération économique européenne, à savoir l'Autriche, le Danemark, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse, décident de créer une Association européenne de libre-échange (AELE). Ces pays considèrent le libre-échange comme un moyen de favoriser la croissance et la prospérité de leurs économies. L'AELE a été conçue à l'origine pour faire pendant au Marché commun créé un an auparavant.

<http://www.efta.int/structure/main/index.html>

18 septembre 1959

La Cour européenne des droits de l'homme est créée par le Conseil de l'Europe à Strasbourg, en vertu de la Convention européenne des droits de l'homme. Elle est l'instrument principal qui assure le respect des obligations contractées par les Etats signataires.

<http://www.echr.coe.int>

13 août 1961

Erection du mur de Berlin.

18 octobre 1961

La Charte sociale européenne est signée à Rome. Elle entre en vigueur le 26 février 1965. La protection des droits sociaux et économiques est conçue comme le complément naturel de la Convention des droits de l'homme, qui garantit les droits civils et politiques.

<http://www.humanrights.coe.int/cseweb/GB/index.htm>

1^{er} juillet 1967

Les exécutifs des trois communautés européennes (CEE, EURATOM et AELE) fusionnent.

1^{er} janvier 1973

Le Danemark, le Royaume-Uni et l'Irlande rejoignent la Communauté européenne.

1^{er} janvier 1981

La Grèce devient le 10^e Etat membre de la Communauté européenne.

1^{er} janvier 1986

L'Espagne et le Portugal adhèrent à la Communauté européenne.

6 juillet 1989

Mikhaïl Gorbatchev propose devant l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe une nouvelle initiative de désarmement. Cette proposition permet une amélioration des relations entre l'Est et l'Ouest, et souligne en même temps l'importance du Conseil de l'Europe comme force de paix et de stabilité sur le continent européen.

9 novembre 1989

Chute du mur de Berlin, qui entraîne l'effondrement du communisme soviétique et de l'URSS. Vaclav Havel a appelé les événements de 1989 « le retour à l'Europe ». Ce retour impose de nouvelles missions à l'ensemble des organisations européennes et internationales : CEE (UE), Conseil de l'Europe, OTAN, OCDE, AELE. La possibilité d'une consolidation de la stabilité démocratique dans toute l'Europe, s'étendant maintenant de l'Atlantique à la frontière russe avec le Japon, apparaît pour la première fois depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

<http://www.historyguide.org/europe/lecture16.html>

7 février 1992

Le Traité de l'Union européenne, également appelé Traité de Maastricht, est signé à Maastricht. Il entre en vigueur le 1^{er} novembre 1993 et fait de l'Union européenne une union politique. Il instaure également le Marché unique européen.

www.europa.eu.int

8-9 octobre 1993

Le premier sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe adopte à Vienne une déclaration confirmant sa vocation paneuropéenne et définissant de nouvelles priorités politiques telles que la protection des minorités nationales et la lutte contre toutes les formes de racisme, de xénophobie et d'intolérance.

1^{er} janvier 1995

La Finlande, l'Autriche et la Suède rejoignent l'Union européenne.

28 février 1996

La Fédération de Russie adhère au Conseil de l'Europe, faisant de celui-ci une organisation réellement paneuropéenne.

25 janvier 2001

L'Arménie et l'Azerbaïdjan adhèrent au Conseil de l'Europe, qui compte alors 43 membres.

1^{er} janvier 2002

L'euro devient la monnaie officielle de 12 Etats membres de l'Union européenne. Son introduction signale un niveau sans précédent de coopération entre des Etats-nations.

<http://europa.eu.int/euro/html/entry.html>

24 avril 2002

La Bosnie-Herzégovine devient le 44^e pays membre du Conseil de l'Europe.

QUESTION

Quel est l'événement qui, au cours de votre vie, a le plus influencé votre engagement de citoyen ?

ACTIVITE

Autobiographies parallèles : chaque personne établit une chronologie des événements de sa vie, en indiquant ceux qui ont le plus influencé son développement en tant que citoyen actif. Comparez et discutez.

Nous avons examiné l'origine de la notion de citoyenneté et son évolution au cours des siècles ; nous avons étudié quelques notions se rattachant à la citoyenneté ; nous avons rappelé brièvement l'histoire de l'Europe depuis la Deuxième Guerre mondiale. Nous sommes maintenant prêts à aborder les approches contemporaines de la citoyenneté européenne.

Le retour du citoyen

Approches contemporaines de la citoyenneté

La citoyenneté : un concept qui fait un retour en force

Ce « T-Kit » est une indication parmi d'autres du retour en force du concept de la citoyenneté, c'est-à-dire d'une réflexion nouvelle qui se développe sur la relation entre le citoyen et l'Etat.

Une simple recherche sur Internet avec le moteur de recherche Google nous donne 9,280 occurrences pour l'expression « citoyenneté européenne » et plus de 1 560 000 résultats pour la seule « citoyenneté » (www.google.co.uk, 10 mars 2002). Preuve s'il en est de la multiplication des conférences, publications, discours, recherches, livres et discussions consacrés à ce thème résolument d'actualité.

Mais la première chose que l'on remarque en consultant ces sites et ces publications, c'est la diversité des usages et des interprétations du mot de citoyenneté. Comme le dit Rob Gilbert, la citoyenneté est un « terme dont le sens est large, complexe et contesté » (1996, p. 46).

La tendance contemporaine est de dépasser l'interprétation statique de la citoyenneté conçue comme statut juridique d'une personne par rapport à un Etat pour s'ouvrir à la notion de « société civile ». C'est pourquoi il nous paraît important de bien définir le cœur de chacune de ces deux notions (citoyen/Etat et société civile), et de mettre en évidence les éléments qui leur sont communs.

La citoyenneté aujourd'hui : pas seulement un statut accordé par l'Etat

La citoyenneté, jusqu'à une date récente, était comprise essentiellement comme une relation directe entre le citoyen et l'Etat sur la base d'une définition claire des droits et des devoirs de chacun.

Vers la fin des années 1960 et au début des années 1970, cette conception s'est enrichie de dimensions nouvelles, beaucoup plus « dynamiques », qui font intervenir les sentiments individuels, la morale et le sentiment d'appartenance. Les deux définitions suivantes illustreront notre propos.

« La citoyenneté est la mise en pratique d'un code moral basé sur le souci de l'intérêt d'autrui, le développement individuel et la coopération volontaire plutôt que sur l'intervention de l'Etat avec ses aspects contraignants et répressifs. » (Hayek, 1967)

« La citoyenneté est un statut reconnu à toute personne membre à part entière d'une collectivité. Tous les détenteurs de ce statut sont égaux du point de vue des droits et des devoirs qui s'y rattachent. Aucun principe universel ne détermine ce que doivent être ces droits et ces devoirs mais les sociétés dans lesquelles la citoyenneté est une institution vivante développent une image de la citoyenneté idéale (...) La citoyenneté exige un sentiment direct d'appartenance à une communauté reposant sur la loyauté à l'égard de la

civilisation en tant que bien commun. Cette loyauté est la loyauté d'hommes libres dotés de droits et protégés par une loi commune. » (Marshall, 1973)

La notion de citoyenneté s'est développée plus avant dans les années 1990, notamment avec l'introduction de l'idée de « multidimensionnalité » et l'établissement d'un lien direct entre citoyenneté et identité. De telles interprétations entendent répondre à l'évolution du contexte historique : intégration européenne, mondialisation, immigration, etc., avec leurs conséquences politiques, sociales, économiques, culturelles et écologiques. Les quelques citations qui suivent donnent une idée de cette évolution conceptuelle :

« La citoyenneté est une lutte pacifique dans une sphère publique par essence dialogique. » (Habermas, 1994)

« La citoyenneté n'est pas seulement un statut défini par un ensemble de droits et de responsabilités. Elle est aussi une identité, l'expression d'une appartenance à une communauté politique. » (Kymlicka et Norman, 1995)

« La citoyenneté est une notion complexe et multidimensionnelle. Elle comporte des aspects juridiques, culturels, sociaux et politiques et confère aux citoyens à la fois des droits et des devoirs définis, un sentiment d'identité et des liens sociaux. » (Ichilov, 1998)

« La citoyenneté représente l'appartenance et la participation active à la société d'individus détenteurs de droits et de responsabilités et pouvant influencer sur la vie politique. La citoyenneté, par conséquent, est plus qu'un statut politique et juridique ; c'est aussi une fonction sociale. » (César Birzée en juin 2002 lors du 2^{ème} cours pilote sur la citoyenneté européenne, organisé dans le cadre du partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe)

ACTIVITE

Préparez une feuille d'activité en vous servant des citations présentées dans cette section. A la lecture de chaque citation, les participants, selon qu'ils sont d'accord ou non avec l'opinion énoncée, se répartissent dans différentes parties de la pièce. Chacun doit ensuite expliquer les raisons de son accord ou de son désaccord, et ceux qui écoutent peuvent changer de place s'ils sont convaincus par les arguments présentés. Il est important de débattre après coup de cette activité, afin de permettre aux participants de donner leur sentiment sur son déroulement (mais non pour reprendre la discussion de fond, ce qui peut très facilement se produire !).

Les définitions citées ne sont pas exclusives et ne prétendent pas non plus épuiser le sujet ; elles visent seulement à donner une idée de la diversité des interprétations de la notion de citoyenneté et de leur évolution récente. En outre, elles permettent de réfléchir à certaines similitudes qui existent entre ces diverses conceptions et interprétations.

QUESTION

Quel est à votre avis le plus important (mettre une « note » de 1 à 4) ?

- Disposer de droits civiques (le droit de vote, par exemple).
- Éprouver un sentiment d'appartenance au groupe dont on fait partie.
- Considérer que tous les individus ont droit au respect.

- Avoir les aptitudes et compétences pratiques nécessaires pour participer à la vie politique et/ou à la vie de la société civile.

Eléments communs

L'un de ces éléments communs est le fait que la citoyenneté implique toujours une question d'appartenance à un groupe. Ce groupe peut se définir par divers éléments : un code moral commun, un ensemble partagé de droits et de devoirs, le sentiment de loyauté à l'égard d'une civilisation commune, un sentiment d'identité.

D'un point de vue géographique, le groupe est généralement défini selon deux grands niveaux : le groupe d'appartenance local, où vivent les individus, et l'Etat auquel ils appartiennent. Ces deux niveaux ne sont pas exclusifs mais les différentes conceptions ou définitions peuvent privilégier un niveau par rapport à l'autre (Audigier, 2000, p. 17).

Un autre aspect commun est le fait que la citoyenneté existe toujours dans un espace public et démocratique dans lequel les citoyens ont les mêmes droits et les mêmes responsabilités. Ces droits et devoirs s'exercent dans le respect des droits des autres citoyens et en comptant sur eux pour qu'ils assument leurs propres responsabilités.

Diversité des conceptions et des contextes

Au-delà de ces éléments communs fondamentaux, il existe un grand nombre de différences conceptuelles. Très souvent, ces différences ressortent clairement de l'adjectif accompagnant le mot « citoyenneté ». Par exemple, dans la notion de « citoyenneté démocratique » promue par le Conseil de l'Europe, l'adjectif montre clairement que la citoyenneté doit reposer sur des principes démocratiques et certaines valeurs comme le pluralisme, le respect de la dignité humaine et la prééminence du droit.

En outre, certains aspects peuvent sembler arbitraires si l'on ne tient pas compte du contexte spécifique dans lequel s'est développé un modèle particulier de citoyenneté. L'adjectif « européen », par exemple, renvoie à la fois à un territoire et à une identité, un sentiment d'appartenance, un ensemble de droits culturels. Sa signification exacte ne peut être comprise que dans un contexte qui en précise la visée politique, le cadre institutionnel ou la dimension historique.

Qu'est-ce que la société civile ?

La conception de la citoyenneté, on vient de le voir, a évolué. D'abord simple notion définissant la relation entre les citoyens et l'Etat et envisagée en termes purement juridiques, elle a intégré les relations multidimensionnelles qui existent entre les citoyens et l'Etat, entre les citoyens et leur groupe d'appartenance et entre les citoyens eux-mêmes. Aujourd'hui, la citoyenneté est beaucoup plus qu'une construction juridique ; elle prend en compte, entre autres choses, le sentiment individuel d'appartenance, notamment à une communauté sur laquelle l'individu peut avoir une action et une influence directes. Le lieu de cette influence effective ou potentielle est la société civile.

Il existe de nombreuses définitions de la société civile. L'expression est sur toutes les lèvres mais elle n'est pas toujours employée dans un sens identique. Il s'agit d'une expression ancienne mais sa popularité actuelle ne date que d'une vingtaine d'années. Depuis deux décennies, en effet, on a assisté à ce que Forbrig (2000) appelle une « renaissance étonnante » de la notion de société civile dans l'ensemble de l'Europe.

Introduite par les philosophes écossais de l'époque des Lumières comme Adam Smith et David Hume, la notion de société civile désignait à l'origine l'ensemble de la société et elle ne présupposait pas nécessairement un système politique démocratique (Wimberley, 1999, p. 1).

Plus tard, son sens s'est restreint aux structures sociales situées en dehors de l'Etat ; autrement dit, la société civile, c'est la société moins l'Etat.

Une troisième conception, probablement la plus courante aujourd'hui, envisage la société civile comme la sphère des organisations et associations non gouvernementales (en particulier celles de caractère bénévole), c'est-à-dire quelque chose de très proche de ce que l'on appelle aussi le « tiers secteur ».

La plupart des définitions et discussions contemporaines se rapportent à cette dernière conception, le principal point de discussion étant de savoir s'il faut y intégrer les sphères de la religion, de l'économie et de la famille (Bahmueller, 2000, p. 1).

Proposons cette définition sociologique largement acceptée :

« La société civile peut être définie comme un ensemble ou un système de groupes intermédiaires auto-organisés qui :

- (1) sont relativement indépendants à la fois des autorités publiques et des unités privées de production et de reproduction, c'est-à-dire des entreprises et des familles ;
- (2) ont la capacité de débattre d'initiatives collectives de défense ou de promotion de leurs intérêts et de mettre en œuvre de telles initiatives ;
- (3) ne cherchent pas à remplacer les agents de l'Etat ou les (re)producteurs privés ou à prendre la responsabilité de gouverner l'ensemble du corps social ;
- (4) acceptent d'agir dans le cadre de règles préétablies de nature « civile », c'est-à-dire basées sur le respect mutuel. » (Schmitter, 1997, p. 240)

Quelle que soit la formulation concrète servant de point de départ à la discussion, la grande majorité des débats partent d'un même présupposé fondamental, à savoir que la société est en mouvement. La notion d'Etat-nation, construction jadis hermétiquement close, est devenue poreuse. On ignore encore quelle sera son évolution, mais elle va certainement évoluer (Lauritzen, 1998).

QUESTION

Comment envisagez-vous votre rôle au sein de la société civile ? Avec quelle définition s'accorde-t-il le mieux ?

Les approches de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe

Ce « T-Kit » ne peut et ne souhaite pas présenter l'ensemble des activités menées sur le thème de la citoyenneté européenne par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Nous nous contenterons donc de souligner quelques aspects intéressants.

L'un de ces aspects est le constat que ni le texte fondateur du Conseil de l'Europe, ni les documents de base de l'Union ne contiennent les mots « citoyenneté » ou « citoyen ». Or, aujourd'hui, les deux institutions mettent fortement l'accent sur la notion de citoyenneté : citoyenneté européenne, active et/ou démocratique.

Comme on l'a vu au début de ce chapitre, les deux institutions ne sont pas les seules à parler d'un « retour du citoyen ». De tous côtés, on pousse dans cette direction. Est-ce parce que les démocraties sont en danger, comme beaucoup l'affirment en observant la baisse des taux de participation aux élections et, en fait, à la plupart des formes traditionnelles d'engagement dans la vie de la société ? Est-ce parce que les citoyens actifs et la société civile doivent se substituer à l'Etat-providence pour assurer la cohésion sociale ? Est-ce encore un slogan superficiel pour occuper les ONG ?

Répondre en détail à ces questions dépasserait de beaucoup les limites de cette publication, et les opinions à ce sujet sont extrêmement variées. A notre avis, la notion de citoyenneté n'est pas une réponse hâtive à une désaffection vis-à-vis de la politique. Pour reprendre les mots de François Audigier : « Il ne s'agit pas de considérer le 'retour du citoyen', l'appel nécessaire à une citoyenneté d'initiative, de proximité et de responsabilité, comme le résultat positif de la crise de l'Etat et des institutions politiques démocratiques. » (Audigier, 2000, p. 14)

Une différence intéressante entre les deux institutions européennes est que la citoyenneté de l'Union européenne est soumise à une condition claire : il faut être citoyen de l'un des Etats membres pour être également citoyen de l'UE. La **Convention européenne des droits de l'homme (voir Glossaire)**, en revanche, protège tout individu vivant dans la zone couverte par la convention, indépendamment de sa nationalité. Dans le contexte de l'UE, l'expression de citoyenneté européenne désigne donc le plus souvent la citoyenneté juridique d'une personne vivant à l'intérieur de l'Union européenne. Dans ce « T-Kit », par contre, nous lui donnerons une acception plus large.

Les deux institutions se distinguent également par les approches respectives de leurs programmes dans le secteur de la jeunesse en répondant très différemment à la question : « Nous avons fait l'Europe mais comment faire des Européens ? ». Toutes deux sont convaincues que l'on ne naît pas citoyen, on le devient, mais l'Union européenne s'efforce de « rapprocher l'Europe de ses citoyens » par le biais d'expériences interculturelles individuelles, d'activités bénévoles et d'un dialogue direct avec les jeunes (Commission européenne, 2001, p. 17), alors que le Conseil de l'Europe s'appuie beaucoup plus sur les expériences interculturelles en groupe, l'apprentissage interculturel dans des contextes formels, le travail à l'aide de « multiplicateurs » et la création d'effets cumulatifs.

Toutefois, malgré leurs différences et la diversité de leurs approches, les deux institutions partagent une conviction essentielle, tout au moins dans la partie de leurs activités concernant le

travail jeunesse : l'identité européenne ne peut se définir qu'à partir d'un ensemble de valeurs communes et sur la base d'un consensus. Cette conviction s'exprime dans diverses résolutions du Conseil de l'Europe, dans un grand nombre de documents d'orientation des organisations de jeunesse, et, récemment, dans un document comme le Livre blanc sur la jeunesse de la Commission européenne, qui qualifie l'Europe de « championne des valeurs démocratiques » (Commission européenne, 2001, p. 52). Il était donc logique que les deux grandes institutions européennes décident, sur la base de cette conviction commune, de mettre en commun leur expérience et leurs ressources pour promouvoir la citoyenneté européenne dans le cadre de leurs activités en direction des jeunes.

QUESTION

Quand avez-vous entendu pour la dernière fois l'UE ou le Conseil de l'Europe parler de citoyenneté européenne ? Sur quelle conception de la citoyenneté européenne reposait leur message ?

Développements récents

Il ne fait aucun doute que la société évolue sous l'influence de divers facteurs que l'on associe souvent avec ce que beaucoup appellent la **post-modernité** **[voir Glossaire]**. Cette évolution est le résultat de différentes tendances :

- la révolution de l'information liée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- un changement fondamental dans la production et l'utilisation des connaissances ;
- une évolution du sentiment identitaire, qui accorde une importance moindre aux intérêts et aux valeurs communes ;
- l'évolution de la vie politique et des modes de participation des citoyens aux processus politiques.

Ces développements ont des incidences profondes sur la citoyenneté et sur l'éducation à la citoyenneté, mais tout le monde n'a pas le même avis quant à la nature de ces incidences.

QUESTION

Quels seront, à votre avis, les conséquences de ces développements sur la citoyenneté ?

Pour certains, la notion d'identité doit rester le fondement de la citoyenneté mais être déconnectée de l'Etat-nation et élargie à divers niveaux géographiques, du niveau local au niveau global (Gilbert, 1992, p. 58).

D'autres pensent que la notion « traditionnelle » de citoyenneté va disparaître dans la société post-moderne. Ils considèrent qu'il faut une nouvelle base pour développer une nouvelle forme de citoyenneté (Gilbert, 1992, p. 59).

D'autres encore estiment, tout en portant un diagnostic assez pessimiste, que les « développements post-modernes ouvrent de nouvelles possibilités de citoyenneté » (Gilbert, 1992, p. 60).

La discussion au niveau européen repose depuis assez longtemps sur le premier point de vue, à savoir que l'identité est le fondement de la citoyenneté du niveau local au niveau mondial. Les institutions ont défendu l'idée d'une citoyenneté européenne, la dimension européenne venant se surajouter à d'autres éléments ; en outre, les organisations de la société civile affirment que « la poursuite de l'intégration européenne nécessite le développement du contenu de la notion de citoyenneté européenne » (Forum européen de la jeunesse, 2001, p. 1).

Toutefois, un nombre croissant de personnes d'accord pour élargir la notion d'identité et la déconnecter de l'Etat-nation estiment que le fondement de la citoyenneté ne doit pas être la dimension géographique de tel ou tel territoire mais l'adhésion à un ensemble de valeurs communes. Quiconque partage ces valeurs est citoyen européen, « qu'il habite à Moscou ou au Caire, à Athènes ou à Castrop Rauxel. » (Lauritzen, 1998, p. 5).

Les théories sur le développement de la citoyenneté varient donc en fonction de l'interprétation qui est faite de cette notion :

- La notion d'Etat-nation appartient-elle au passé ?
- Les citoyens se référeront-ils à l'avenir à un ensemble de valeurs partagées plutôt qu'à un Etat-nation ?
- La notion de citoyenneté a-t-elle un avenir ?

Quelques réponses possibles seront présentées dans le chapitre suivant, qui ne prétend pas épuiser le sujet mais qui fera apparaître la diversité des opinions et des théories.

Glossaire

Société post-moderne

La citation qui suit, extraite du livre de S. Grenz, *A primer on postmodernism*, vous aidera à comprendre ce qu'il faut entendre par société post-moderne : « Le **post-modernisme** désigne un climat intellectuel et des phénomènes culturels qui occupent une place de plus en plus importante dans la société contemporaine. Ces phénomènes remettent en cause les idéaux, principes et valeurs qui étaient au cœur de la mentalité moderne. La **post-modernité** désigne l'époque dans laquelle nous vivons, marquée par l'influence croissante des conceptions post-modernes sur la société. L'adjectif **post-moderne** s'applique à l'état d'esprit correspondant et aux productions culturelles qui en découlent dans de nombreux domaines traditionnels d'expression culturelle. C'est ainsi que l'on parle d'architecture, d'art et de théâtre post-modernes. La **post-modernité** est l'époque du règne des idées, des attitudes et des valeurs **post-modernes**, où le climat du **post-modernisme** modèle la vie culturelle. C'est l'époque de la société post-moderne. »

Postmodernisme (définition basée sur un texte de www.counterbalance.org)

Terme général s'appliquant notamment à la littérature, aux arts, à la philosophie, à l'architecture, à la fiction et la critique culturelle et littéraire. Le post-modernisme constitue pour une grande part une réaction contre un certain nombre de présupposés scientifiques, à prétention objective, dans l'explication de la réalité. Le post-modernisme est fondamentalement sceptique à l'égard de toute explication prétendant s'appliquer à l'ensemble des groupes, cultures, traditions ou races et met l'accent sur les vérités relatives à chaque individu. Dans la conception post-moderne, l'interprétation est tout ; la réalité ne prend forme qu'à travers nos interprétations personnelles du monde. Le post-modernisme privilégie l'expérience concrète au détriment des principes abstraits et reste convaincu que le résultat de l'expérience propre à chacun sera nécessairement faillible et relatif, plutôt que sûr et de signification universelle.

Le post-modernisme est « post », car il rejette l'existence de tout principe ultime et ne croit pas à la possibilité d'une vérité scientifique, philosophique ou religieuse capable de tout expliquer, cette idée étant caractéristique de l'esprit dit « moderne ». Le paradoxe du point de vue post-moderne est que, son scepticisme s'appliquant à tout principe à prétention générale, ses propres principes ne peuvent y échapper. Il se contredit lui-même en affirmant qu'il n'y a pas de vérités universelles, à l'exception bien entendu de la vérité universelle du post-modernisme.

L'un des aspects fondamentaux du post-modernisme est qu'il existe de nombreuses formes différentes de post-modernisme et que le terme « post-modernisme » recouvre un grand nombre de théories différentes. Il est fréquent d'entendre dire qu'il n'est pas possible, ou tout au moins pas prudent, de s'en tenir à une seule définition du post-modernisme mais il existe cependant quelques thèmes essentiels. La diversité est l'un d'eux ; une grande partie de la théorie multiculturelle est considérée comme relevant du post-modernisme, et l'accent est mis dans de nombreux domaines sur la pluralité des voix plutôt que sur quelques voix sélectives. Les écrivains post-modernes cherchent souvent à se définir par opposition au modernisme, c'est-à-dire qu'ils refusent l'idée de grands esprits travaillant dans l'isolement pour produire de « grandes œuvres », la distinction entre culture d'élite et culture de masse, la référence à une grande vérité universelle

que tout homme chercherait à atteindre et, par conséquent, la référence à une interprétation particulière de l'univers.

Une caractéristique du postmodernisme est la tendance à tout déconstruire, à tout relativiser et à supprimer tout sentiment de valeurs communes ou de responsabilité morale, puisqu'il n'y a ni vrai ni faux et que tout dépend en définitive du contexte social et culturel. Il devient alors très difficile de condamner les atrocités du siècle dernier ou les attaques terroristes récentes. Peut-on imaginer un post-postmodernisme ?

Convention européenne des droits de l'homme

La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme définit un certain nombre de libertés et de droits fondamentaux (le droit à la vie, l'interdiction de la torture, l'interdiction de l'esclavage et du travail forcé, le droit à la liberté et à la sécurité, le droit à un procès équitable, le droit au respect de la vie privée et de la vie de famille, la liberté de pensée, de conscience et de religion, la liberté d'expression, la liberté d'assemblée et d'association, le droit de se marier, le droit à un recours effectif, l'interdiction de la discrimination). Des droits supplémentaires sont reconnus dans les protocoles additionnels à la Convention. Les Parties s'engagent à garantir ces droits et libertés à chacun à l'intérieur de leur juridiction.

La Convention institue également un mécanisme international visant à assurer le respect des engagements pris par les Parties : la Cour européenne des droits de l'homme de Strasbourg, qui examine les requêtes individuelles et celles des Etats. Sur demande du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, la Cour peut aussi donner des avis sur l'interprétation de la Convention et de ses protocoles.

Evolution future possible

Après ce détour par l'histoire, nous allons nous interroger sur l'évolution du concept de citoyenneté par rapport aux développements sociaux les plus récents, afin d'anticiper certaines réponses possibles. Un tel exercice a naturellement ses limites car, comme le montre l'expérience, l'avenir est imprévisible.

La révolution technologique, la mondialisation, les mouvements migratoires, la dégradation de l'environnement, le renversement de la pyramide des âges dans les sociétés industrielles, l'élargissement de l'Union européenne, les attaques terroristes et leurs conséquences, tels sont quelques-uns des développements socio-politiques qui influent de manière importante sur la compréhension et l'évolution de la citoyenneté.

Pris individuellement, ces phénomènes sont très complexes, et ils entretiennent entre eux de multiples interactions. Dans les paragraphes qui suivent, nous tenterons de présenter brièvement les principales questions qu'ils soulèvent par rapport à la notion de citoyenneté.

QUESTION

Quels sont, à votre avis, les changements les plus importants qui touchent actuellement la société ?

Une nouvelle relation entre individu et groupes d'appartenance

Jusqu'à très récemment, les groupes d'appartenance de l'individu (groupes avec lesquels chacun entretient des relations) étaient peu nombreux et bien définis : famille, ville, région, pays, groupe d'amis, collègues de travail, communauté religieuse. Les modes de participation étaient déterminés par les « règles » ou les habitudes de ces groupes en fonction notamment du sexe, de l'âge, de la profession et de la situation socio-économique. Les possibilités de participation d'un individu étaient donc limitées mais clairement structurées.

Aujourd'hui, des phénomènes comme la mondialisation, l'intégration européenne, la dégradation de l'environnement mondial et les progrès technologiques nous incitent à penser en termes de groupes d'appartenance de plus en plus vastes : l'Europe, le monde. Dans le même temps, les groupes de référence traditionnels sont déstabilisés par certains de ces changements, par exemple par les mouvements migratoires entre pays ou à l'intérieur des pays.

En conséquence, le citoyen peut avoir le sentiment que ce qui se passe dans le monde a des répercussions assez nettes sur son mode de vie. Mais, pour lui, cette influence se produit souvent de manière indirecte et peu claire.

Autrement dit, qu'il s'agisse de transmission de l'information, d'économie, d'environnement et de dépendance réciproque, le monde semble se rapetisser. En même temps, les individus ont de plus en plus de mal à influencer sur son évolution. Il est facile d'être le spectateur de nombreux films mais très difficile de tenir un rôle actif dans un film quel qu'il soit, y compris dans son propre film.

CITATION

« Le monde semble diminuer de taille mais il est de plus en plus difficile d'influer sur son évolution. »

Bien que cette tendance générale soit confirmée par les chercheurs (voir par exemple *Life chances and livelihoods*, Publications des Nations Unies, 2000, Genève), il est important de se rappeler qu'il existe aussi de nombreux exemples encourageants d'individus engagés activement dans la vie de leur groupe et qui influent sur son évolution.

La base d'une citoyenneté active suppose aujourd'hui de développer une nouvelle relation, plus étroite, mieux équilibrée, entre l'individu (le citoyen) et ses groupes d'appartenance.

Les mouvements qui s'efforcent de redonner à l'individu un rôle dans les mécanismes de participation de nos sociétés s'inspirent de slogans comme « penser globalement, agir localement », ou « réfléchir sur l'information pour préparer l'action ». Les organisations non gouvernementales s'appuient sur les espaces intermédiaires de la société civile (entre les citoyens et les structures politiques), pour promouvoir la participation et la démocratie participative. Divers groupes de pression s'efforcent de représenter les intérêts des différentes catégories d'individus dans les processus de décision.

Mais il semble que ces initiatives ont du mal à combler le fossé entre le citoyen et les organes de décision de nos sociétés. C'est là que se situe le défi : trouver un nouvel équilibre qui tienne mieux compte des individus et de leurs relations avec leur(s) groupe(s) d'appartenance.

L'Europe et le reste du monde

Les grandes mutations sociales actuelles et à venir (révolution technologique, mondialisation, mouvements migratoires, dégradation de l'environnement) se produisent ou font sentir leurs effets au niveau mondial. Le développement de la citoyenneté européenne doit donc tenir compte des réalités et des aspirations du reste du monde.

Après avoir « européanisé » le monde pendant des siècles (colonisation, diffusion de modèles politiques, sociaux et culturels, guerres mondiales et guerre froide), il est temps maintenant de « mondialiser » l'Europe, de l'envisager dans une perspective mondiale élargie.

La citoyenneté européenne ne doit pas devenir un flot de droits et de privilèges. Au contraire, les conditions de vie privilégiées des Européens par rapport à d'autres régions du monde devraient faciliter l'intégration des aspirations mondiales à la paix, à la démocratie et aux droits de l'homme, et la promotion du développement durable.

L'Europe, en raison de son histoire et de sa place dans la communauté internationale, a une responsabilité et un rôle spécifique à jouer vis-à-vis du reste du monde. Ses liens historiques avec de nombreux pays situés en dehors de notre continent peuvent nous aider à « comprendre le monde », même si cela est plus facile à dire qu'à faire. La puissance économique et politique de l'Europe devrait nous permettre de définir des mécanismes efficaces afin d'améliorer, pour le bien commun, les opportunités et les conditions de vie des non-Européens.

Cet engagement des Européens à l'égard de l'ensemble de l'humanité pourrait renouveler la conception de la citoyenneté européenne à condition de ne pas tomber dans une nouvelle forme d'eurocentrisme. Comprise comme citoyenneté à l'intérieur de l'Europe mais reposant sur un engagement à l'égard du monde, la citoyenneté européenne devrait nous aider à promouvoir dans le monde entier le développement de sociétés pacifiques et démocratiques fondées sur le respect des droits de l'homme, et, sur le plan écologique, la mise en place d'un cadre de développement durable.

Une réponse éthique

La science nous dit que le monde est tellement interdépendant que le battement des ailes d'un papillon dans la forêt tropicale amazonienne peut être à l'origine d'un violent orage à l'autre extrémité de la planète. C'est ce qu'on appelle « l'effet papillon ». Aujourd'hui, peut-être plus que jamais, nous prenons conscience que les activités humaines ont aussi leur « effet papillon », pour le meilleur et pour le pire. Cette prise de conscience doit guider notre détermination à faire en sorte que ce soit pour le meilleur.

Sans sous-estimer les différences politiques, culturelles ou religieuses qui subsistent au sein de l'humanité, force est de reconnaître que les développements sociaux récents (technologies de communication, mondialisation économique, processus d'intégration européenne, mouvements migratoires) nous rapprochent les uns des autres tout autour de la planète.

En même temps, le développement du savoir et de l'information nous fait voir plus clairement que jamais où se situent les dernières frontières de l'humanité. Les organismes des Nations Unies, par exemple, nous rappellent, année après année, que les véritables frontières sont aujourd'hui entre les puissants et les faibles, entre les hommes libres et les hommes asservis, entre les privilégiés et les humiliés. Et loin de disparaître, ces frontières sont de plus en plus visibles.

Pendant le temps qu'il vous faut pour lire ce paragraphe, plusieurs enfants seront nés quelque part dans le monde. Leurs mères vont les nourrir et prendre soin d'eux, comme le ferait n'importe quelle mère dans le monde. Dans ces actes fondamentaux de l'existence, l'humanité ne connaît pas de divisions. Mais la plupart de ces bébés commencent leur vie à des années-lumière de la prospérité atteinte par une petite partie de l'humanité. Ils vont vivre dans des conditions qui paraîtraient inhumaines à beaucoup d'entre nous (adapté de Kofi Annan, *Nobel Lecture*, 2001).

L'humanité se rapproche grâce aux technologies de l'information et de la communication, aux processus d'intégration internationale et à la mondialisation ; en même temps, elle se fragmente de plus en plus du fait des écarts croissants entre les privilégiés et les défavorisés. Ces mouvements opposés et contradictoires d'« unification » et de « fragmentation » constituent pour l'ensemble de l'humanité à la fois un paradoxe et un défi économique, social, politique, culturel et éducatif. Un défi qu'il faut relever, pour éviter que la situation de notre « village planétaire » ne devienne ingérable mais aussi parce qu'il met en cause notre nature humaine, notre dignité d'êtres humains et notre capacité à vivre ensemble.

CITATION

« L'humanité se rapproche mais, en même temps, elle se fragmente de plus en plus. »

Pour relever ce défi, il faut apporter une réponse individuelle et collective, qui doit d'abord être une réponse éthique basée sur la solidarité et le respect mutuel. Ce terrain commun de la solidarité et du respect mutuel pourrait former la base de notre conception renouvelée de la citoyenneté et servir de fil conducteur aux mesures économiques, sociales, politiques, culturelles et éducatives à prendre pour transformer la situation actuelle. Nous indiquerons dans le prochain chapitre comment cette compréhension nourrit notre manière d'envisager la citoyenneté européenne.

QUESTION

Quelles valeurs fondamentales doivent, à votre avis, nous guider dans l'époque de changement qui est la nôtre ?

ACTIVITE

Imaginez comment votre pays (ou l'Europe, ou le monde) aura évolué dans une vingtaine d'années. Divers moyens peuvent être employés : dessin, peinture, collage, tableaux vivants. Mettez vos idées en commun et discutez des conséquences qui en résultent du point de vue de la citoyenneté.

Notre cadre conceptuel

La citoyenneté : une notion controversée

La notion de citoyenneté donne lieu à des interprétations diverses et variées. En effet, nous l'avons vu, les approches en ce domaine ont évolué avec le temps et de façon différente selon les pays, les traditions, les sociétés, les cultures et les idéologies. L'ensemble de ces idées coexiste en une tension fructueuse mais parfois difficile, qui peut avoir des conséquences économiques, sociales et politiques.

Si l'on se place du point de vue de l'individu, la citoyenneté est, dans tous les cas, une notion intrinsèquement conflictuelle parce qu'elle implique une interaction et une négociation permanentes entre les besoins, intérêts, valeurs, convictions, attitudes et comportements de chaque citoyen et ceux des communautés dans lesquelles il vit.

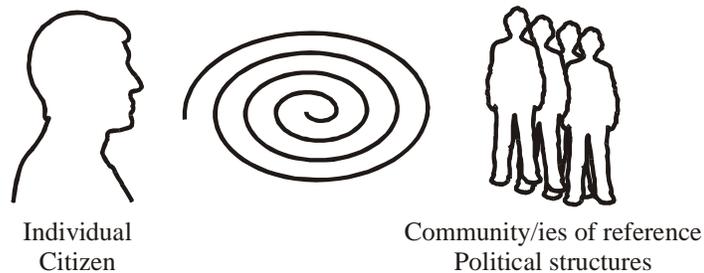


Figure 1. La dynamique citoyen-communauté.

Traduction de la figure : Individu citoyen Groupes d'appartenance Structures politiques

Ces deux tensions, entre conceptions de la citoyenneté d'une part, entre individus et groupes d'appartenance et entre communautés d'autre part, sont au cœur de notre approche de la citoyenneté et une source précieuse de possibilités d'apprentissage dans notre travail éducatif auprès des jeunes.

Cette approche ne peut être neutre et elle ne prétend pas l'être. Nous allons donc présenter, dans le prolongement du travail de jeunesse développé ces dernières années par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe, deux approches – plutôt que deux modèles – reliées par un fil clairement identifiable : la **citoyenneté en tant que notion dynamique, complexe et globale**.

QUESTION

Réfléchissez un moment à la signification des termes **dynamique, complexe et global**. De quelle manière peuvent-ils se combiner ?

Notre cadre conceptuel (voir schéma ci-dessous) repose sur les dimensions individuelle et collective de la citoyenneté et sur ses expressions intérieures et extérieures. La dimension individuelle de la citoyenneté concerne dans son expression intérieure les valeurs et les perspectives personnelles, et, dans son expression extérieure, les attitudes, responsabilités et droits individuels. La dimension collective de la citoyenneté concerne, dans son expression intérieure,

les valeurs, notions et conceptions collectives, et dans son expression extérieure, les structures culturelles, sociales, politiques et économiques.

Citoyenneté Cadre conceptuel		
Dimension/Expression	intérieure	extérieure
individuelle (citoyen)	valeurs et perspectives personnelles	attitudes, responsabilités et droits individuels
collective (communauté(s)) groupes d'appartenance	valeurs, notions et conceptions collectives	structures culturelles, sociales politiques et économiques

Figure 2. Cadre conceptuel de la citoyenneté.

Nous examinons la complexité et le dynamisme de la notion de citoyenneté selon deux approches. La première (les quatre dimensions de la citoyenneté) adopte un point de vue sociologique, la seconde (sentiments d'appartenance) un point de vue individuel. Ces deux approches décrivent l'interaction entre l'individu et la communauté, qui est déterminante dans toute définition de la citoyenneté. La première part de la collectivité, la seconde de l'individu.

Ces deux approches nous offrent deux images complémentaires – d'un point de vue sociologique et d'un point de vue individuel – de la complexité et des contradictions de la notion de citoyenneté. Loin d'être une compilation d'idées, elles sont toutes deux l'expression d'une compréhension dynamique, complexe et globale de la citoyenneté qui est à la base de notre cadre conceptuel et des approches et pratiques éducatives que nous proposons dans les chapitres suivants.

Les quatre dimensions : une approche sociale de la citoyenneté.¹

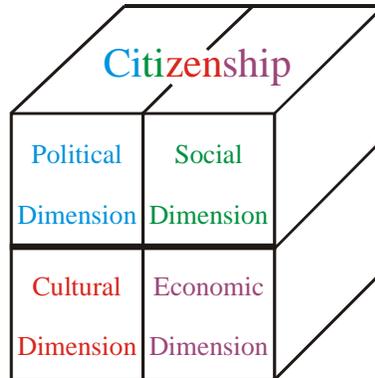
On peut distinguer, dans la relation entre l'individu et la société, quatre dimensions en relation avec les quatre sous-systèmes qui sont essentiels à l'existence d'une société : la dimension politique/juridique, la dimension sociale, la dimension culturelle et la dimension économique.

QUESTION

Quel est le degré de développement de votre citoyenneté par rapport à chacune des quatre dimensions ?

¹ Ces quatre dimensions de la citoyenneté ont été développées par Ruud Veldhuis dans « Education à la citoyenneté démocratique : dimensions de la citoyenneté, compétences essentielles, variables et activités internationales », document DECS/CIT (97) 23, Conseil de l'Europe, Strasbourg (1997).

Figure 3 – Les quatre dimensions de la citoyenneté



Traduction de la figure : Citoyenneté Dimension politique Dimension sociale Dimension culturelle Dimension économique

Dimension politique

La dimension politique se réfère aux droits et devoirs du citoyen vis-à-vis du système politique. Le développement de cette dimension exige une connaissance du système politique et la promotion d'attitudes démocratiques et de capacités de participation.

La dimension politique de la citoyenneté peut être favorisée par des actions de sensibilisation ou d'éducation sur les thèmes suivants : les conceptions de la démocratie, les structures politiques et les processus de décision politique au niveau national et international/européen, les systèmes électoraux, les partis politiques, les groupes de pression, la participation politique et autres formes de participation (manifestations, lettres aux journaux), l'histoire et les fondements de la société civile, les valeurs démocratiques, les droits de l'homme en Europe, la conscience des problèmes politiques actuels tels que l'intégration européenne et la politique internationale, les relations internationales, les organisations et la législation internationales, le rôle des médias, le système judiciaire, l'économie.

Dimension sociale

La dimension sociale de la citoyenneté concerne les relations entre les individus au sein d'une société ; elle exige un certain degré de loyauté et de solidarité, ce qui suppose à son tour des compétences sociales et la connaissance des relations sociales.

La promotion de la dimension sociale de la citoyenneté implique notamment : la lutte contre l'isolement social et l'exclusion sociale, la sauvegarde des droits de l'homme, le rapprochement entre les groupes coexistant au sein de la société (minorités nationales et groupes ethniques), la sensibilisation aux questions sociales (situation des différents groupes sociaux et ethniques), le développement de l'égalité entre les sexes, le traitement des effets sociaux de la société de l'information, et l'atténuation des différences en matière de sécurité sociale, de bien-être, d'éducation et de santé.

Dimension culturelle

La dimension culturelle de la citoyenneté porte sur la conscience de l'existence d'un patrimoine culturel commun. Elle doit être développée par une meilleure connaissance du patrimoine culturel et de l'histoire et s'appuyer sur certaines compétences de base (compétence linguistique, aptitude à lire et à écrire).

La promotion de la dimension culturelle de la citoyenneté implique notamment : le développement des expériences interculturelles, la préservation de l'environnement, la lutte contre le racisme et la discrimination, la connaissance de l'histoire et du patrimoine culturel national, européen et mondial, l'étude du rôle des technologies de l'information et des mass-médias.

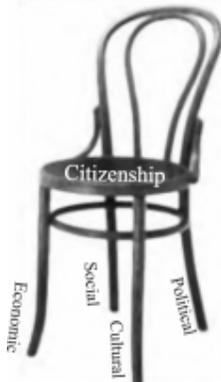
Dimension économique

La dimension économique de la citoyenneté concerne la relation entre un individu et le marché de l'emploi et de la consommation. Elle implique le droit au travail et le droit à un niveau de vie minimum. Les compétences économiques (liées aux activités professionnelles et autres activités économiques) et la formation professionnelle jouent un rôle essentiel dans la réalisation de cette dimension.

Le développement de la dimension économique de la citoyenneté implique notamment : le renforcement des aptitudes professionnelles, l'intégration des groupes minoritaires dans la vie économique par des mesures de discrimination positive, des réponses aux défis de la mondialisation à l'aide de méthodes et de stratégies innovantes, la poursuite de la coopération économique européenne et mondiale, l'étude de la situation de l'emploi et du chômage en Europe et de leurs relations avec les aspects sociaux de l'économie mondiale, la prise de conscience des conséquences sociales de l'évolution de l'économie mondiale, la protection des droits des consommateurs.

La citoyenneté, selon cette approche, peut être comparée à une chaise dont les quatre pieds correspondent aux dimensions économique, sociale, culturelle et politique. Le développement global de la citoyenneté nécessite une prise en compte équilibrée de ces quatre dimensions.

Figure 4. Chaise de la citoyenneté



Ces quatre dimensions de la citoyenneté sont mises en œuvre au moyen de processus de socialisation organisés, à l'école, dans la famille, au sein des organisations civiques et des partis politiques, et aussi, de manière moins organisée, par l'intermédiaire des associations, des mass médias, des groupes de quartier et des groupes de pairs.

QUESTION

Sur quelle(s) dimension(s) étaient plus particulièrement axés les projets auxquels vous avez participé ?

ACTIVITE

Dessinez (ou fabriquez !) votre propre « chaise de la citoyenneté », en montrant quel est, en ce qui vous concerne, le développement de chacune des dimensions. Eventuellement, faites aussi une chaise correspondant à la société dans laquelle vous vivez ou, en activité de groupe, correspondant à l'ensemble de l'Europe. Comparez les opinions des uns et des autres.

Citoyenneté européenne

Selon la logique de ce modèle, l'existence d'une société européenne arrivée à maturité supposerait une citoyenneté européenne ayant une dimension économique, sociale, politique et culturelle.

Mais l'Europe n'en est pas encore à ce stade. Peut-on parler de société européenne commune ? Certainement pas au sens où l'on parle d'une société portugaise ou polonaise. Sans parler de la diversité et de la complexité croissantes des réalités sociales sur l'ensemble du continent, l'absence de systèmes économiques, culturels, sociaux et politiques communs fait qu'il est encore très difficile de parler d'une société européenne ou d'une citoyenneté européenne.

La citoyenneté européenne se situe aujourd'hui entre une réalité tangible et un idéal lointain qui pourrait être atteint par le développement intégral et équilibré des quatre dimensions de la citoyenneté au niveau européen. Cette approche de la citoyenneté européenne reposerait sur les valeurs de la démocratie, des droits de l'homme et de la justice sociale.

On reconnaît généralement que, dans le processus de construction de l'Europe, la dimension politique et, plus encore, les dimensions sociales et culturelles, ont tendance à être dominées par la dimension économique. Dans notre modèle, un équilibre doit être trouvé entre la dimension économique et les trois autres dimensions. De ce point de vue, l'idée d'une citoyenneté européenne constitue en soi, compte tenu de l'interdépendance des quatre dimensions qui l'accompagnent, une critique des déséquilibres et des insuffisances du processus d'intégration européenne tel qu'il a été mené jusqu'ici. Mais elle peut aussi servir de modèle pour surmonter ces insuffisances.



Figure 5. Chaise de la citoyenneté européenne

QUESTION

De quelle manière se manifeste, selon vous, le déséquilibre entre les quatre dimensions au niveau européen ? Quels sont les effets de ce déséquilibre sur votre vie ?

Pertinence du point de vue du travail jeunesse

L'approche de la citoyenneté à partir des quatre dimensions décrites plus haut met en évidence les manifestations extérieures des aspects collectifs et individuels de la citoyenneté. Dans cette approche, les aspects intérieurs de la citoyenneté sont envisagés avant tout comme une conséquence des aspects extérieurs.

Se reporter à la figure 6, page 36 de l'original :

Citoyenneté Cadre conceptuel		
Approche à partir des quatre dimensions		
Dimension/Expression	intérieure	extérieure
individuelle (citoyen)	valeurs et perspectives personnelles	attitudes, responsabilités et droits individuels
Les quatre dimensions		
collective (communauté(s))	valeurs, notions et conceptions collectives	structures culturelles, sociales politiques et économiques

Figure 6. Les quatre dimensions et le cadre conceptuel de la citoyenneté

Dans cette approche, la collectivité dans laquelle s'insère l'individu est identifiée à l'ensemble de la société, sans tenir compte des différences entre les communautés ou les groupes sociaux.

On peut dire de cette approche qu'elle est « centrée sur la société », car la relation entre individu et société y est présentée à travers quatre sous-systèmes *sociaux* correspondant à la dimension culturelle, économique, politique et sociale. Cette approche est un bon outil pour comprendre le développement de la citoyenneté dans les démocraties modernes.

Comme indiqué précédemment, les associations et, en particulier, les organisations de jeunesse constituent des lieux importants de socialisation, dans lesquels les citoyens peuvent acquérir les compétences nécessaires au développement des quatre dimensions de la citoyenneté. Les organisations de jeunesse sont des lieux d'apprentissage, d'expérimentation et de promotion d'une citoyenneté active. Les quatre dimensions peuvent fournir des lignes directrices utiles dans les activités éducatives, sociales et politiques axées sur la jeunesse.

Les quatre dimensions permettent une compréhension sociale globale de la citoyenneté, ce qui peut être très utile pour analyser les différents domaines de mise en œuvre de la citoyenneté, ainsi que leurs éventuels déficits ou déséquilibres.

L'examen, par exemple, d'une ville, d'un groupe minoritaire ou d'un groupe d'âge du point de vue des dimensions économique, sociale, politique et culturelle de la citoyenneté doit permettre de déterminer très rapidement ce qui, dans chaque cas, freine le développement d'une approche globale de la citoyenneté et, donc, d'identifier les domaines dans lesquels intervenir activement pour promouvoir une citoyenneté de nature plus globale. (On peut utiliser le même type d'analyse à propos de processus tels que l'intégration européenne ou la mondialisation.)

Cette approche peut donc servir à guider le travail jeunesse et les politiques de la jeunesse au niveau local, national et européen, notamment en fournissant un cadre pour la définition des priorités en ce domaine.

QUESTION

Choisissez un groupe cible et réfléchissez à la situation de ce groupe du point de vue des quatre dimensions.

ACTIVITE

Faites une analyse des quatre dimensions en relation avec votre groupe de pairs ou avec un groupe cible et établissez une première liste des domaines dans lesquels il serait, à votre avis, nécessaire d'intervenir pour favoriser un meilleur équilibre en vue du développement de la citoyenneté.

Le sentiment d'appartenance : une approche personnelle de la citoyenneté

Il est également possible d'aborder l'interaction individu-collectivité et la question de la citoyenneté à partir du sentiment d'appartenance.

L'identité d'un individu est ce qui le différencie des autres. L'identité de chaque individu est déterminée par diverses appartenances ou divers sentiments d'appartenance à certains groupes.

On peut, par exemple, appartenir à la fois au groupe des Espagnols, au groupe des personnes vivant en Allemagne et au groupe des hétérosexuels, au groupe des hommes mariés et au groupe des blancs. Ces différents groupes ne sont pas tous constitués de la même manière ; on peut décider d'appartenir à certains, celui des gens mariés par exemple, mais pour d'autres, comme celui qui correspond à notre nationalité, le choix personnel n'intervient d'aucune façon.

Figure 7. *Sentiments d'appartenance.*



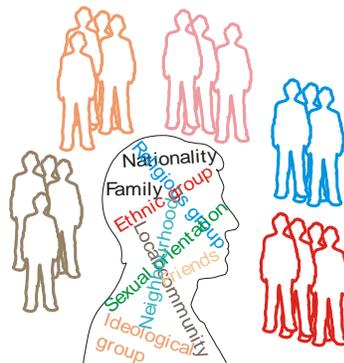
Ces sentiments d'appartenance déterminent, entre autres, notre identité, et il est très difficile d'en dresser une liste exhaustive.

QUESTION

Quels sentiments d'appartenance vous reconnaissez-vous ? Quels sont les groupes ou les communautés avec lesquels vous pensez avoir un lien ?

Plus on se reconnaît de sentiments d'appartenance et plus on devient conscient de la complexité de sa propre identité. En même temps, chacune des ces appartenances nous ouvre à un groupe différent de personnes. Plus on est conscient d'un grand nombre de sentiments d'appartenance, plus on est capable d'entrer en relation avec d'autres personnes. Autrement dit, l'identité, si on l'envisage dans toute sa complexité, nous distingue d'autrui mais, en même temps, elle nous ouvre à d'autres personnes et à d'autres groupes, ainsi qu'à notre commune humanité. Pour cela, il ne faut pas réduire son identité à seulement un ou deux sentiments d'appartenance.

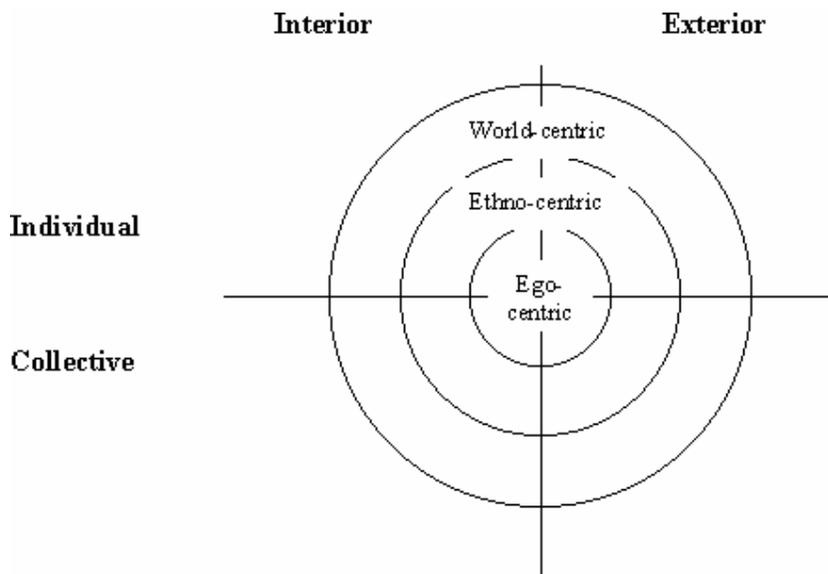
Figure 8. *Appartenances multiples.*



Ce processus nécessite de s'éloigner de l'égoïsme et d'aller vers une conception plus globale des autres et du monde, au fur et à mesure que notre conscience s'ouvre d'abord à ceux qui nous sont proches puis à l'ensemble de l'humanité. Il n'est pas toujours facile à assumer, et il suscite parfois des

craintes, en particulier celle de perdre son identité nationale. C'est pourquoi il est important de comprendre qu'une conscience plus globale ne supprime pas les modes de pensée égocentriques et ethnocentriques ; elle les transcende et les intègre dans un mode de pensée plus complexe, en leur permettant des formes d'expression plus saines et plus constructives (voir figure 9, d'après Wilber, 2000).

Figure 9. Elargissement du sentiment d'appartenance.



Traduction de la figure 9 : Intérieur Extérieur Individu Collectif Ouvert sur le monde Ethnocentrique Egocentrique

Les divers sentiments d'appartenance de chaque individu n'ont pas tous la même importance ; il est possible, par exemple, de placer l'appartenance à une confession religieuse plus haut que l'appartenance à une nationalité. Leur degré d'importance évolue en fait continuellement, notamment avec l'apparition de nouvelles appartenances. Mais ces différences d'importance ne signifient pas que l'un supprime l'autre, même s'ils semblent difficiles à combiner (par exemple, être de nationalité espagnole et résider en Allemagne).

En termes de valeurs, cette complexité et cette diversité de l'identité individuelle montrent qu'il ne serait pas réaliste de considérer l'appartenance ethnique comme un ensemble fixe et immuable de valeurs permettant de répondre à toutes les situations que rencontrent les individus. D'un autre côté, la conscience du caractère complexe de l'identité ne doit pas conduire à un relativisme éthique absolu qui se traduirait par le fait de modifier complètement et constamment nos attitudes et nos valeurs en fonction des situations.

La complexité et la diversité de l'identité individuelle nécessitent un terrain commun minimum définissant une éthique dite de « responsabilité » : j'ai une responsabilité éthique car mes actes ont des conséquences du point de vue de la ou des communautés auxquelles j'appartiens ; j'éprouve un sentiment de responsabilité à leur égard. Une conscience accrue des divers sentiments d'appartenance devrait, par conséquent, se traduire par un universalisme accru dans la conscience éthique de chacun.

Prenant conscience de la pluralité de nos sentiments d'appartenance, nous sommes amenés à reconnaître également la complexité d'autrui. Au fur et à mesure que s'élargissent nos perspectives et que s'accroît notre capacité à faire face à la diversité et à la complexité, nos préjugés simplistes tendent à disparaître. Toutefois, il est important de noter que, bien qu'une telle possibilité d'évolution existe chez chaque être humain, elle ne se produit pas automatiquement. Elle dépend pour une grande part des conditions de vie dans lesquelles on se trouve, ainsi que des possibilités de changement qui se présentent à lui.

Cette approche à partir des sentiments d'appartenance de l'individu recouvre deux principes importants. Le premier est que chaque individu est différent et soumis à l'influence de conditions de vie différentes, qu'il a des valeurs et des besoins différents et qu'il doit, par conséquent, être compris en tenant compte des conditions particulières qui sont les siennes. Le second est que chaque individu est lié à des groupes différents et qu'en définitive, tous les individus sont liés entre eux et égaux du simple fait de leur commune humanité : « tous égaux, tous différents » pour reprendre le slogan d'une campagne du Conseil de l'Europe. Ces affirmations constituent le cadre à l'intérieur duquel chacun doit négocier son action en tant qu'individu et sa relation à autrui.

CITATION

« Chacun d'entre nous doit négocier son action en tant qu'individu et sa relation à autrui. »

Citoyenneté européenne

En dehors de l'appartenance nationale, de nombreux adjectifs pourraient être accolés au mot citoyenneté : citoyenneté environnementale, citoyenneté étudiante, citoyenneté féministe, par exemple. Souvent, ces adjectifs, qui mettent en évidence une certaine interprétation de la citoyenneté, ont pour seul objet de promouvoir un sentiment légitime mais exclusif d'appartenance à un groupe particulier d'individus.

Faut-il ajouter un autre adjectif à la liste et parler de « citoyenneté européenne » ? N'est-elle qu'une forme de citoyenneté de plus ?

QUESTION

En quoi la citoyenneté européenne se distingue-t-elle, à votre avis, de toute autre forme de citoyenneté ?

L'identification des individus avec une réalité continentale qui fait déjà partie de leur vie est probablement souhaitable ; le sentiment d'appartenance à l'Europe est important. Ce sentiment, avec tous les emblèmes extérieurs qui s'y attachent, est nécessaire, mais la citoyenneté européenne ne doit pas s'y réduire. La citoyenneté européenne, même envisagée d'un point de vue individuel, doit être plus que l'appartenance à une « famille » de plus et autre chose que la seule promotion de cette appartenance.

Howard Williamson, chercheur spécialisé dans le travail jeunesse, souligne l'importance du sentiment d'appartenance locale car, outre son importance intrinsèque, celui-ci représente la possibilité première et la plus immédiate de pratiquer la citoyenneté (*Bridges for training event*, 2001). Un pas important vers le développement d'une citoyenneté européenne ouverte sur le monde consiste donc à développer la citoyenneté à un niveau plus local. On ne peut s'attendre à ce que tous les individus s'identifient immédiatement à l'ensemble de l'humanité.

D'un point de vue individuel, la citoyenneté européenne doit être un processus et un statut permettant l'exercice des diverses formes d'appartenance, y compris l'appartenance locale ou nationale, même s'il n'est pas toujours facile de les combiner. La citoyenneté européenne devrait donc signifier pour chaque Européen la possibilité d'être pleinement lui-même et de développer son identité.

La citoyenneté européenne serait donc à la fois un processus et un statut permettant, idéalement, à chaque individu d'être pleinement lui-même et de prendre une part active à la vie de son ou de ses groupes d'appartenance dans l'ensemble de l'Europe, c'est-à-dire sans renoncer à aucun élément de son identité ou à aucune de ses formes d'appartenance, mais au contraire en les approfondissant.

QUESTION

Etes-vous d'accord avec cette définition ?

La citoyenneté européenne encouragerait chacun à développer ses multiples appartenances : Français, Ukrainien ou Irlandais ; membre d'une minorité ethnique ou d'un groupe majoritaire ; femme ou homme ; salarié, étudiant ou chef d'entreprise ; mère ou père ; et chrétien, juif ou musulman.

Pertinence du point de vue du travail jeunesse

Cette approche à partir des formes d'appartenance porte sur les expressions intérieures des dimensions collective et individuelle de la citoyenneté. Dans cette approche, la dimension extérieure est conçue plutôt comme une conséquence de la dimension intérieure.

Se reporter à la figure 10 page 41 de l'original :

Citoyenneté		
Cadre conceptuel		
Approche à partir des sentiments d'appartenance		
Dimension/Expression	intérieure	extérieure
individuelle (citoyen)	valeurs et perspectives personnelles	attitudes, responsabilités et droits individuels
Formes d'appartenance		
collective (communauté(s))	valeurs, notions et conceptions collectives	structures culturelles, sociales politiques et économiques

Figure 10. Les formes d'appartenance et le cadre conceptuel de la citoyenneté

La notion de sentiment d'appartenance est utilisée par les sociologues et les psychologues pour analyser l'identité et le rôle de l'individu au sein des sociétés post-modernes complexes et pour décrire ce qu'ils appellent des identités « polyédriques » (à faces multiples). Les entreprises privées s'efforcent, à des fins commerciales, de développer un sentiment d'appartenance au moyen de cartes de membre ou de fidélité. Les syndicats, les partis politiques et les organisations de jeunesse se plaignent souvent d'une absence de sentiment d'appartenance chez leurs adhérents.

Comme on le voit, la notion de sentiment d'appartenance est utilisée à différents niveaux de la vie sociale. C'est pourquoi il est utile de réfléchir à sa pertinence du point de vue du travail jeunesse.

Cette deuxième approche de la question de la citoyenneté (à partir des formes d'appartenance) permet de comprendre ce qui se passe, du point de vue de l'individu, dans l'interaction individu-collectivité.

On peut dire de cette approche qu'elle est « centrée sur l'individu » puisque la relation entre l'individu et le groupe y est décrite à partir d'une notion se rapportant à l'individu : le sentiment d'appartenance.

Sans trop entrer dans les détails à ce stade et sans prétendre tout expliquer au moyen de cette approche, nous pensons que celle-ci peut aider à comprendre les identités, comportements, tensions et même « contradictions » apparentes chez les individus et en particulier chez les jeunes.

Le travail jeunesse est fondamentalement en direction des jeunes et avec eux. Réfléchir aux sentiments d'appartenance des individus est un moyen d'essayer, dans un premier temps, de comprendre l'identité d'autrui, ainsi que les mécanismes d'interaction entre les individus au sein de sociétés complexes et exigeantes.

Cet aspect est particulièrement pertinent dans certains domaines du travail jeunesse comme celui des minorités, de la discrimination ou de l'anti-racisme, où l'attention à la dimension individuelle et la prise en compte de cette dimension sont particulièrement importantes.

La citoyenneté : une notion dynamique, complexe et globale²

Comme on l'a vu plus haut dans le bref historique de la notion de citoyenneté, cette notion a été, jusqu'à récemment, interprétée de manière statique ou essentiellement institutionnelle, le statut de citoyen étant conçu avant tout comme une question de droits juridiques et d'expression politique de ces droits au sein de systèmes démocratiques. Les dimensions d'identité et d'inclusion ne semblaient guère poser de problèmes, dans la mesure où les sociétés européennes étaient comprises comme essentiellement homogènes d'un point de vue ethnique, culturel et linguistique, et ceci malgré la présence de minorités. On reconnaissait les différences internes et la diversité mais celles-ci ne remettaient pas en cause la prédominance du groupe « national », de la culture et de la langue majoritaires.

Il n'en va plus de même aujourd'hui. Dans toute l'Europe, la proportion de « résidents » ne pourra qu'augmenter au cours des décennies à venir du fait de la mobilité accrue entre pays et des mouvements migratoires en provenance de l'extérieur de la Communauté. L'affirmation par les minorités de leur *droit à la différence* est aujourd'hui un fait bien établi de la vie politique et sociale

² Ce chapitre s'appuie notamment sur le document « Learning for active citizenship : a significant challenge in building a Europe of knowledge », Commission européenne, <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citizen-en.html>

européenne. Cela veut dire que la notion de citoyenneté évolue vers un concept plus large, dans lequel les droits juridiques et sociaux constituent toujours un élément essentiel mais où les aspects négociés et culturels de la citoyenneté occupent une place plus importante.

Cette interprétation élargie de la citoyenneté implique la prise en compte du développement des individus et de l'évolution intérieure de la société, c'est-à-dire de l'évolution de ses systèmes de valeurs et modes de pensée. La relation entre l'individu ou la société et les quatre dimensions de la citoyenneté (sociale, économique, culturelle, politique) est déterminée par le mode de pensée dominant à un moment donné. Le travail sur la citoyenneté nécessite donc de prêter attention à la fois au développement des individus et à l'évolution collective de la société. La compréhension de ces dynamiques permet de travailler avec les quatre dimensions de manière à pouvoir répondre aux besoins des individus dans un contexte spécifique.

ACTIVITE

Dans des groupes nationaux (ou régionaux), demander aux individus de noter les valeurs qui, selon eux, sont les plus influentes dans leur pays ou leur région et de débattre de ces valeurs. Noter le pourcentage de la population qui adhère à chaque valeur. Comparer les résultats obtenus dans les différents pays / régions et débattre des conséquences éventuelles du point de vue de la coopération en Europe.

La notion de citoyenneté devient donc plus fluide et plus **dynamique**, conformément à la nature des sociétés modernes elles-mêmes. Dans ce contexte, la pratique de la citoyenneté devient un moyen d'inclusion sociale permettant aux individus de devenir collectivement les architectes et les acteurs de leurs propres vies.

Autrement dit, une notion plus **globale** de la citoyenneté est mieux adaptée aux sociétés modernes, car elle permet d'intégrer des éléments juridiques, politiques et sociaux divers et de tenir compte de manière critique d'un certain nombre de valeurs et d'identités diverses qui se recoupent entre elles.

La citoyenneté est une notion **complexe** permettant le maintien d'une intégration sociale négociée de l'ensemble des individus vivant aujourd'hui en Europe et, par conséquent, concernés par son avenir et par la forme qu'elle prendra.

Le développement continu des quatre dimensions de la citoyenneté et les sentiments changeants et multiples d'appartenance sont l'expression du dynamisme, de la complexité et du caractère englobant de l'interprétation de la citoyenneté. Les deux approches différentes et complémentaires, que nous venons de voir nous aident à mettre en relation les dimensions individuelle et collective de la citoyenneté et ses expressions intérieure et extérieure.

Se reporter à la figure 11 page 43 de l'original :

Citoyenneté Cadre conceptuel			
Dimension/Expression	intérieure		extérieure
individuelle (citoyen)	valeurs et perspectives personnelles	<i>dynamique</i>	attitudes, responsabilités et droits individuels
	Sentiments d'appartenance	<i>globale</i>	Les quatre dimensions
collective (communauté(s))	valeurs, notions et conceptions collectives	<i>complexe</i>	structures culturelles, sociales politiques et économiques

Figure 11. Cadre conceptuel complet.

Réfléchir à la citoyenneté aujourd'hui exige, si l'on s'en tient à notre cadre conceptuel, d'explorer les points de jonction et les interactions entre des approches différentes et traditionnellement isolées. C'est là, dans les relations et les influences mutuelles entre les différentes approches, que l'on peut sans doute espérer trouver les indices les plus intéressants pour comprendre la nature complexe et en constante évolution de la citoyenneté.

ACTIVITE

A partir du cadre conceptuel ci-dessus, établissez un plan de votre propre citoyenneté. Les questions suivantes correspondent aux différents axes du cadre :

- Quelles sont vos valeurs personnelles ? (Dimension individuelle/Expression intérieure)
- De quelle manière s'expriment vos valeurs ? Quels sont pour vous les droits les plus importants ? Quelles responsabilités sont pour vous importantes ? (Dimension individuelle/Expression extérieure)
- Quels sont vos principaux sentiments d'appartenance ? Quelles sont les valeurs que vous partagez avec les groupes en question ? (Dimension collective/Expression intérieure)
- De quelle manière participez-vous aux structures et systèmes culturels, sociaux, politiques et économiques de vos groupes d'appartenance ? (Dimension collective/Expression extérieure)

Promouvoir une idée *complexe* de la citoyenneté exige, tout particulièrement aujourd'hui, de s'opposer aux réponses simplistes consistant, par exemple, à réduire la citoyenneté à une liste de droits et de devoirs, et de créer un espace permettant à chacun de devenir acteur de son propre destin, en tenant compte de la diversité des besoins, des valeurs et des modes de pensée. Promouvoir une idée *dynamique* de la citoyenneté nécessite d'aider les individus à surmonter leurs résistances à l'évolution rapide de la société, notamment en ce qui concerne l'impact des changements technologiques ou l'internationalisation croissante des processus et des échanges. Promouvoir une idée *globale* de la citoyenneté implique de replacer dans un contexte plus large les représentations réductrices de la réalité, en prenant en compte la composition de plus en plus multiethnique et multiculturelle de nos sociétés.

Autrement dit, élaborer et promouvoir une idée complexe, dynamique et globale de la citoyenneté exige un réexamen constant du rôle et des potentialités des individus en tant que citoyens de sociétés en évolution permanente.

Un appel à l'action

Comme l'ont montré les chapitres précédents, la notion de citoyenneté européenne est très controversée. Quelle est donc la pertinence de cette notion du point du travail avec les jeunes ? Pourquoi est-il important pour les responsables et les acteurs du travail jeunesse de savoir ce qu'est la citoyenneté européenne ou de se servir de cette notion dans leur travail quotidien auprès des jeunes ?

Si nous nous en tenons à notre cadre conceptuel, la réponse doit être cherchée du côté de la responsabilité individuelle et collective. Comme on l'a vu, les notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne ne se réduisent pas à un statut juridique figé ou à une reconnaissance de l'appartenance d'un individu à un Etat particulier. Ce sont des notions dynamiques, complexes et globales.

En pratique, la citoyenneté européenne peut être conçue comme un processus de prise de responsabilité à l'égard des autres individus et de la société dans laquelle nous vivons, dans une perspective inclusive allant bien au-delà des limites nationales et continentales. Cette responsabilité peut prendre de nombreuses formes. Il ne s'agit pas d'une responsabilité contrainte par la persuasion morale mais d'une responsabilité librement acceptée. Il s'agit d'un engagement volontaire, reposant sur des valeurs de respect, en faveur du développement de la société. C'est aussi une réponse éthique aux problèmes de civilisation auxquels est confrontée l'humanité, en vue de leur trouver des solutions au niveau local. C'est donc à la fois une forme d'action, une forme de pouvoir et une forme d'engagement.

Comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, un grand nombre de jeunes ont le désir et la volonté de participer à l'amélioration de la société, même si ce désir ne s'exprime pas toujours par la participation aux élections ou de manière formelle. C'est là que peuvent intervenir les notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne, capables de canaliser les désirs, les passions et la volonté des jeunes. Sur la base de ces notions, les responsables et les acteurs du travail jeunesse peuvent réorganiser leurs activités ou leurs organisations de manière à en faire des outils du changement social, politique, culturel et même économique.

Dans les chapitres suivants de ce « T-Kit », nous vous lançons un défi : intégrer les notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne dans votre travail quotidien auprès des jeunes, et vous engager dans une réorganisation du travail jeunesse mettant en cause le statu quo d'une manière socialement et politiquement constructive, afin de permettre aux jeunes de devenir des acteurs du changement.

Nous tenterons donc de fournir pour cela un cadre éducatif même si - vous vous en apercevrez rapidement - nous posons en général plus de questions que nous n'apportons de réponses. Ce faisant, nous espérons fournir aux responsables et aux acteurs du travail jeunesse un outil constructif pour le développement d'activités capables d'aider les jeunes à réaliser leurs désirs, leurs passions et leur volonté de changer le monde. Cette initiative est un appel à l'action.

CITATION

« Nous espérons aider les jeunes à réaliser leurs désirs, leurs passions et leur volonté de changer le monde dans lequel nous vivons. »

Les approches contemporaines de l'éducation à la citoyenneté européenne : qui fait quoi aujourd'hui ?

Après avoir examiné différentes manières de concevoir la citoyenneté européenne, ainsi que la manière dont cette notion a évolué avec le temps, nous abordons maintenant la question de l'éducation à la citoyenneté européenne. Comme dans les chapitres précédents, nous commencerons par réfléchir à ce que peuvent nous enseigner les approches passées et actuelles en ce domaine, puis nous ferons quelques suggestions de bonne pratique.

L'éducation à la citoyenneté européenne : quelques mots d'avertissement

Comme toutes les discussions concernant la citoyenneté et la citoyenneté européenne, le débat sur « l'éducation à la citoyenneté » est influencé par des points de vue politiques, des conceptions opposées de ce qu'est un « bon citoyen » et des idées contradictoires en matière d'éducation. M. Bogdan Suchodolski, de l'Académie polonaise des sciences, un survivant de l'Holocauste, rappelle par exemple : « J'ai vu des médecins dûment formés donner des injections mortelles à des enfants, j'ai vu des avocats en titre occuper des postes de commandement, j'ai vécu dans des baraquements construits par des architectes professionnels et j'ai vu des étudiants faire fonctionner le camp de la mort » (cité dans Lauritzen, 2001). Les bons et les justes de ce monde ne sont pas seuls à utiliser l'éducation à la citoyenneté. Les fascistes aussi ont leur propre conception de ce qu'est un « bon citoyen » et se servent de l'éducation à cette fin.

QUESTION

Comment définiriez-vous un « bon citoyen » ?

Comme indiqué précédemment dans ce « T-Kit », les notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne sont des notions contestées et même controversées. Il n'existe pas de consensus sur ce qu'elles sont ou devraient être. Et comme si les choses n'étaient pas déjà assez compliquées pour les acteurs du travail jeunesse qui s'intéressent à ces questions, la notion d'éducation à la citoyenneté n'est pas plus claire.

Dans la plupart des livres, les discussions sur ce thème sont essentiellement « normatives », c'est-à-dire qu'elles traitent de ce que l'éducation à la citoyenneté *devrait être*, plutôt que de la manière dont elle *est* effectivement pratiquée aujourd'hui. En outre, la discussion sur l'éducation à la citoyenneté est principalement dominée par les théoriciens et les praticiens de l'éducation formelle ou scolaire, qui se préoccupent avant tout des moyens d'« enseigner » la citoyenneté nationale.

La question de la citoyenneté européenne (ou, pour être plus précis, la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté (nationale)) n'est en fait abordée ou examinée que dans certains cas exceptionnels. Il est assez rare que les participants à ces discussions mentionnent le fait que les contextes d'éducation non formelle (par exemple les activités des organisations de jeunesse et les programmes éducatifs organisés dans le cadre du travail jeunesse) et les situations d'éducation informelle (par exemple les expériences quotidiennes des jeunes en relation avec la musique, les

groupes de pairs, la culture et la consommation) sont aussi des « sites de citoyenneté » (DECS/CIT (98) 38 rev.)³, dans lesquels les jeunes font l'expérience de la citoyenneté et apprennent à la pratiquer.

QUESTION

Qu'est-ce qui vous a incité pour la première fois à réfléchir aux notions de citoyenneté et de citoyenneté européenne ?

Ce chapitre est consacré à la présentation de quelques-unes des conceptions et pratiques éducatives utilisées pour aborder les questions de citoyenneté. Il prend pour point de départ les deux conceptions de l'éducation à la citoyenneté le plus souvent considérées comme à la base des programmes d'éducation à la citoyenneté en Europe. Dans un deuxième temps, il s'efforce de résumer les buts généralement assignés à cette éducation, en examinant de manière critique les conceptions et les pratiques de la citoyenneté décrites dans les publications sur ce thème.

En troisième lieu, ce chapitre abordera la question de l'Europe du point de vue de l'éducation à la citoyenneté et réfléchira à la dimension européenne des programmes d'éducation à la citoyenneté. Là encore, nous garderons un regard critique qui nous aidera à mieux comprendre les pratiques existantes dans la perspective de la dimension européenne de l'éducation. Enfin, nous nous efforcerons de définir « notre approche de l'éducation à la citoyenneté européenne » à l'aide de réflexions générales (basées sur la conception globale, dynamique et complexe de la citoyenneté européenne que nous proposons dans ce « T-Kit ») et nous présenterons certaines compétences susceptibles de guider le développement de l'éducation à la citoyenneté européenne aujourd'hui.

L'éducation à la citoyenneté : éléments moteurs et objectifs communs

Si l'on en croit la littérature spécialisée, il existe deux grandes écoles de pensée en matière d'éducation à la citoyenneté, ces deux écoles s'appuyant sur deux conceptions historiquement dominantes de la citoyenneté nationale dans les sociétés démocratiques. La première école de pensée est appelée « républicaine » ou « communautariste » (ne pas confondre le sens du mot dans ce contexte et celui qu'il a pris récemment. Voir la partie intitulée « La conception libérale de la citoyenneté » dans le chapitre historique), la seconde « individualiste ». Ces deux écoles de pensée sont issues du grand mouvement philosophique connu sous le nom de « libéralisme », dont il est question dans le chapitre sur les approches contemporaines de la citoyenneté européenne.

Chacune de ces écoles de pensée a élaboré un concept particulier de la citoyenneté nationale permettant de définir ce qu'est un « bon citoyen » et les moyens d'assurer sa formation. Comme on le verra plus bas, les deux écoles divergent radicalement dans leur interprétation de la citoyenneté, leur conception du « bon citoyen » et les objectifs et le contenu de l'éducation à la citoyenneté.

³ Cette expression est née dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur l'« Education à la citoyenneté démocratique ». Les sites de citoyenneté sont définis comme « des formes nouvelles ou innovantes de gestion de la vie démocratique. Les sites incluent toute initiative (centre, institution, communauté locale, quartier, ville, région) s'efforçant de définir et de mettre en œuvre les principes de la citoyenneté démocratique moderne. Un site est une pratique, ou un ensemble de pratiques, illustrant la signification moderne de la citoyenneté et des structures qui la soutiennent ».

Conceptions « républicaines » ou « communautaristes » de l'éducation à la citoyenneté

Pour les « républicains » et les « communautaristes », la citoyenneté implique « l'appartenance à une communauté dont découle un statut juridique qui confère des droits et des obligations, notamment l'égalité devant la loi, le droit de vote, l'obligation de payer des impôts ou de contribuer en général au bien-être économique et social de la communauté. La question est de savoir dans quelle mesure ces droits et obligations sont prescrits par la législation et aussi dans quelle mesure ces droits et obligations formels sont mis en œuvre par les citoyens... » (Gilbert, 1996). Dans cette conception de la citoyenneté, l'important est l'appartenance à la collectivité. Les membres de cette collectivité doivent avoir des valeurs, des intérêts et des obligations communes pour former une communauté. La citoyenneté n'est donc pas seulement un statut : c'est une activité, une pratique. L'identité d'un individu, en tant que membre de la collectivité, se maintient grâce à l'accomplissement des tâches liées à la citoyenneté.

Selon cette approche de la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté doit inciter à la pratique de la citoyenneté et aider les individus en leur apportant des informations, des compétences et des ressources qui leur permettent de saisir les opportunités qui s'offrent à eux en ce domaine. Toutefois, elle doit aussi promouvoir les devoirs liés à la citoyenneté et encourager la loyauté et le respect des valeurs communes de la collectivité. Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté doit « se préoccuper de faire en sorte que les citoyens puissent contribuer à la pratique de la citoyenneté » (Gilbert, 1996).

Pour Derek Heater (1990), l'éducation à la citoyenneté doit aider les citoyens à comprendre leur rôle, qui, pour lui, implique un sentiment de loyauté et des droits et devoirs, « non pas d'abord en relation avec un autre être humain mais en relation avec une notion abstraite, celle de l'État » (p. 2). Les deux caractéristiques de la citoyenneté sont alors « l'identité et la vertu », qui doivent être au cœur du projet d'éducation à la citoyenneté. L'identité peut reposer sur des formes d'appartenances différentes, comme l'appartenance ethnique et le sexe, mais la citoyenneté est l'identité des identités, qui « aide à apaiser les passions qui sont liées aux autres identités et sont sources de discorde » (*id.*, p. 184). Les vertus comme le respect des règlements et le sentiment de responsabilité et de loyauté à l'égard de la collectivité constituent, selon Heater, des éléments essentiels.

L'éducation à la citoyenneté pourrait, dans cette perspective, se fixer notamment les objectifs suivants :

- familiariser les individus avec les valeurs de la collectivité à laquelle ils appartiennent et à laquelle ils doivent leurs droits de citoyens (cette collectivité est aujourd'hui représentée généralement par l'État-nation et les valeurs collectives sont donc « nationales ») ;
- développer chez les citoyens un sentiment de responsabilité commune à l'égard du bien-être et du développement continu de la communauté ;
- familiariser les individus avec les rôles et les devoirs, mais aussi les droits, qui découlent de leur citoyenneté ;
- fournir aux individus et aux groupes les instruments et les capacités (compétences, ressources intellectuelles) qui leur permettent de remplir activement leurs obligations de citoyen à l'égard du reste de la collectivité ;
- développer chez les individus un sentiment de loyauté et de respect à l'égard de la collectivité qui leur a accordé la citoyenneté.

QUESTION [POUR LA MISE EN PAGE : cette question se rattache aux points ci-dessus]
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces objectifs ?

Conceptions « individualistes » de l'éducation à la citoyenneté

Pour les « individualistes », la citoyenneté est un statut qui confère à l'individu droits et souveraineté sur sa propre vie. La fonction de la sphère politique, par conséquent, est de fournir aux citoyens l'espace et la protection nécessaires à l'exercice de ces droits. Les citoyens doivent avoir la possibilité de poursuivre les intérêts individuels ou collectifs qu'ils jugent appropriés et les dispositions politiques doivent avoir pour but de permettre cela. Ces dispositions, cependant, sont de nature essentiellement utilitaire. Les citoyens ont le droit de participer à la vie politique mais c'est à eux que revient de déterminer les modalités de cette participation dans le cadre des dispositions en vigueur visant à faciliter leur participation (comme les mesures d'aide sociale ou d'aide aux personnes défavorisées). Les citoyens ont également le droit de choisir de ne pas avoir d'activités politiques.

Cette conception de la citoyenneté a l'avantage qu'elle ne propose pas une définition unique de ce que doit être idéalement la vie du citoyen. Dans cette manière de voir les choses, le système politique est le garant des libertés individuelles et les seules limites qui s'imposent aux individus dans la poursuite de leurs intérêts individuels ou collectifs sont l'obligation de respecter l'autonomie des autres individus et les dispositions institutionnelle mises en place afin de garantir cette liberté (Oldfield, 1990, voir Gilbert, *in* Demaine et Entwistle, 1996).

Cette idée de la citoyenneté implique que l'éducation à la citoyenneté doit être axée sur les règles et procédures concernant la participation à la vie politique et d'autres formes de participation, afin de permettre aux individus d'apprendre comment participer. Les compétences comme la capacité à résoudre les conflits sans empiéter sur les droits des autres, la capacité à s'opposer à certaines mesures du gouvernement, la capacité à défendre ses droits et à maintenir son autonomie individuelle sont essentielles dans les approches « individualistes » de l'éducation.

Ce type d'approches, cependant, ne se préoccupe pas des « droits substantiels ou des valeurs communes » (Gilbert, *in* Demaine et Entwistle, 1996), non plus que d'encourager les individus à élaborer des solutions de rechange aux propositions auxquelles ils s'opposent. Les citoyens doivent être formés à participer, s'ils le souhaitent, et à ne pas empiéter sur la liberté des autres.

L'éducation à la citoyenneté pourrait, dans cette optique, avoir les objectifs suivants :

- fournir aux individus des connaissances et des compétences leur permettant d'exercer pleinement leurs droits, sans empiéter sur l'autonomie des autres individus ;
- donner aux individus les moyens d'exprimer leur opposition à des mesures ou à des développements politiques qu'ils jugent contraires à leur intérêt ou à l'intérêt de l'ensemble de la société ;
- fournir aux individus la confiance et les compétences nécessaires pour participer à la vie politique, dans le cadre des limites imposées à l'engagement politique ;
- donner aux individus les moyens de défendre leurs droits de citoyens.

QUESTION [POUR LA MISE EN PAGE : cette question se rattache aux points ci-dessus]

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces objectifs ?

Problèmes

En raison de ces différents objectifs, des approches diverses seront sans doute adoptées dans l'élaboration des programmes d'éducation à la citoyenneté, dont les résultats et avantages seront aussi différents. En termes de contenu, les approches « communautaristes » de l'éducation à la citoyenneté se distinguent des approches « individualistes » car elles cherchent à définir ce que doivent être les valeurs communes. L'éducation « communautariste » à la citoyenneté peut prêter le flanc, par conséquent, aux accusations de moralisme ou de paternalisme. En outre, cette approche se heurte au fait que la société

d'aujourd'hui se caractérise par la coexistence de plus en plus fréquente de systèmes de valeurs différents au sein d'une même communauté : les individus ont des croyances diverses et les expriment ouvertement.

Le problème est que les approches « communautaristes » de l'éducation à la citoyenneté mettent en avant une série dominante de valeurs auxquelles l'ensemble de la communauté est supposé adhérer, et ceci en dépit du fait que les individus ont de plus en plus conscience de la diversité existant au sein de la société et des différences entre individus. La conception « communautariste » de l'éducation à la citoyenneté, bien que consciente des risques d'exclusion, se heurte donc au problème de la définition des critères d'appartenance à la communauté.

Les approches « individualistes » de l'éducation à la citoyenneté soulèvent, elles aussi, un certain nombre de problèmes. Ces approches peuvent difficilement fournir un sentiment d'appartenance ou d'identification à l'idée de la citoyenneté qu'elles défendent car elles évitent toute discussion en termes de valeurs et de normes. En outre, elles peuvent entraîner un effet de rejet chez les individus en raison de l'attention particulière qu'elles accordent aux procédures et aux normes. Et bien qu'elles cherchent à développer chez les individus l'aptitude à la réflexion critique, ces conceptions ne vont pas jusqu'à défendre la possibilité pour les individus de proposer de nouvelles règles du jeu.

Les deux approches présentent certains problèmes communs. Le premier est qu'elles constituent toutes deux ce qu'on appelle des « modèles conservatoires » (*protective models*, cf. Hogan, in Kennedy *et al.*, 1997). Ces deux approches visent à ouvrir aux citoyens des possibilités de participation ou même de critique, en leur fournissant les compétences nécessaires. Cependant, le type de participation effectivement possible aux citoyens détermine le type d'éducation à la citoyenneté qui leur est proposé. Dans la plupart des démocraties contemporaines, les possibilités d'accès direct aux procédures de décision, qui sont au cœur de la participation politique, existent de manière régulière mais peu fréquente sous la forme d'élections.

Les deux approches de l'éducation à la citoyenneté prévoient la nécessité d'enseigner aux individus à utiliser leur droit et leur obligation à « participer ». Ceci peut être compris comme une préparation à l'utilisation du droit de vote et à la participation aux élections. On ne leur apprendra peut-être pas à faire valoir leurs intérêts auprès des décideurs politiques ou à proposer de nouvelles solutions aux problèmes qui les concernent directement. Dans les systèmes contemporains de démocratie pluraliste, la participation est considérée comme positive mais seulement dans la mesure où elle ne remet pas en cause les fondements de la société et du système politique. Autrement dit, l'activité révolutionnaire n'est considérée dans aucune de ces approches comme un acte de citoyenneté.

Deuxièmement, les deux approches restent assez éloignées des réalités d'aujourd'hui, en particulier les réalités de la vie des jeunes. Les approches « communautaristes » proposent des systèmes de valeurs qui risquent d'être exclusifs et ne peuvent répondre à la diversité de la société et de la vie contemporaines. Les approches « individualistes » ne proposent aucune valeur, si ce n'est celle de l'autonomie de l'individu, et elles n'offrent donc aucun moyen aux jeunes d'exprimer leur identification de manière positive et socialement constructive. Et l'éducation proposée par l'une et l'autre conception reste essentiellement axée sur la fourniture de compétences en vue de la participation à la vie publique et à la politique institutionnelle.

Ces approches éducatives ne tiennent pas suffisamment compte d'autres formes d'identification des jeunes et de leur désir d'expression culturelle. Elles ont donc du mal à prendre en compte les formes « alternatives » d'engagement des jeunes (politique culturelle et politique de l'identité, protection de l'environnement ou anti-racisme, mouvements musicaux ou organisés autour de certains styles de vie) et à reconnaître les potentialités civiques de ces formes de participation.

En troisième lieu se pose le problème de la motivation. Les deux approches ont du mal à préciser de quelle manière les individus peuvent être et rester suffisamment motivés pour remplir les obligations et mettre en œuvre les droits qui s'attachent à la citoyenneté. Dans le cas des approches « communautaristes », l'éducation est confrontée au défi de devoir développer la motivation des individus à remplir leurs obligations de citoyens. Dans le cas des approches « individualistes », l'éducation doit répondre au défi d'apprendre aux individus à ne pas empiéter sur l'autonomie ou la liberté des autres dans l'exercice de leurs droits de citoyens.

De façon quelque peu ironique, chacune de ces deux écoles de pensée a recours à des arguments avancés par l'autre pour résoudre le problème de la motivation. Les « communautaristes » invoquent l'intérêt individuel : il y a plus d'avantages pour l'individu à effectuer ses obligations de citoyen que l'inverse. Les « individualistes », quant à eux, mentionnent comme raison pour l'individu de ne pas empiéter sur la liberté d'autrui dans l'exercice de ses droits l'engagement à l'égard de valeurs communes et la solidarité envers la communauté. Si l'on reconnaît qu'il existe un problème de motivation du point de vue de la citoyenneté nationale, à laquelle pourtant il est sans doute plus facile de s'identifier pour la plupart des individus qu'à une notion abstraite de citoyenneté européenne ou transnationale, il s'ensuit qu'il existe également un problème de motivation au niveau de la citoyenneté européenne.

QUESTION

De quelle façon pouvons-nous motiver les jeunes à pratiquer la citoyenneté européenne ?

Le tableau ci-dessous présente sous une forme synthétique les avantages et les inconvénients des deux approches :

	Avantages	Inconvénients
Conception «individualiste»	<p>L'appartenance à la communauté est une simple réalité de fait et non quelque chose qui repose sur des valeurs, ce qui diminue les risques d'exclusion.</p> <p>La citoyenneté est un statut qui confère des droits ; il n'est pas nécessaire de remplir des devoirs pour être considéré comme citoyen.</p> <p>Permet de prendre en compte la diversité.</p> <p>Permet la réflexion critique et l'opposition.</p>	<p>Peu apte à fournir un sentiment d'identification en raison de la neutralité en matière de valeurs.</p> <p>Peut apparaître rebutante à certains en raison de l'accent mis sur les règles et procédures.</p> <p>Ne laisse guère de place à d'autres conceptions.</p> <p>Modèle « conservatoire ».</p> <p>Conception éloignée des réalités de la vie des jeunes.</p> <p>Problème de motivation.</p> <p>Problème de l'intérêt individuel.</p>
Conception « communautariste »	<p>Fournit des valeurs auxquelles s'identifier.</p> <p>Développe un sentiment de responsabilité et d'obligation à l'égard de la communauté.</p>	<p>Met en avant un ensemble prédominant de valeurs reliant entre eux les membres de la communauté : problèmes du paternalisme, du moralisme et de l'exclusivisme.</p> <p>Problème de la définition des critères d'inclusion dans la communauté</p> <p>Exige obéissance et loyauté</p> <p>Modèle « conservatoire »</p> <p>Conception éloignée des réalités de la vie des jeunes</p> <p>Problème de motivation</p>

Figure 12 – Avantages et inconvénients des conceptions « individualistes » et « communautaristes » de l'éducation à la citoyenneté européenne

QUESTION [POUR LA MISE EN PAGE : cette question se rattache au tableau ci-dessus]

Quels sont, dans ces conceptions, les éléments avec lesquels vous vous identifiez le plus ?

Les deux approches se heurtent à des problèmes semblables dans la définition des moyens les mieux adaptés à la formation des citoyens et elles suscitent des débats animés. Une question est sur toutes les lèvres : « L'éducation à la citoyenneté doit-elle constituer une matière d'enseignement à part entière ou doit-elle prendre la forme d'une priorité et d'une approche transversale ? » Une grande partie de la littérature spécialisée sur l'éducation à la citoyenneté est consacrée à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des programmes scolaires existants, plus particulièrement en relation avec l'enseignement de l'histoire (nationale, européenne et mondiale), des langues (langue maternelle et langues étrangères, langues modernes et langues classiques), des *cultural studies*, de la géographie, mais en accordant aussi une place de ce point de vue aux sciences sociales et politiques et aux sciences naturelles.

L'objectif est le plus souvent d'intégrer le développement des attitudes de citoyenneté et des compétences essentielles pour la pratique de la citoyenneté dans les programmes scolaires existants, sans porter atteinte à la qualité et aux normes de l'enseignement général. Par contre, lorsqu'elle est considérée comme une matière à part entière sous divers intitulés tels que l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation civique, l'éducation aux valeurs, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation personnelle, l'éducation sociale ou l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté est conçue comme un corpus défini de connaissances et de compétences pour lesquelles les institutions d'enseignement peuvent offrir toute une gamme de cours obligatoires ou optionnels.

Il n'existe pas encore de consensus sur la question de savoir laquelle de ces deux approches est la plus efficace pour fournir aux citoyens les connaissances, les compétences et la motivation nécessaires pour remplir leur rôle de citoyens et participer au développement de leurs sociétés. Et bien que cette question soit largement débattue dans la littérature spécialisée sur l'éducation formelle, de nombreuses données montrent que ce débat intéresse aussi les acteurs et les institutions de l'éducation non formelle.

QUESTION

« L'éducation à la citoyenneté doit-elle être une matière à part entière ou bien doit-elle constituer une priorité et une approche éducative transversale ? »

La dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté

S'agissant de la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté, les termes utilisés dans les publications spécialisées sont à cet égard très clairs. On peut souhaiter une approche plus « européenne » de l'éducation (ce qui peut vouloir dire aussi bien une approche plus cosmopolite ou une approche plus centrée sur les droits de l'homme) mais on est confronté au fait que la dimension « européenne » ne représente qu'un aspect, et un aspect assez récent, de l'éducation à la citoyenneté dans la plupart des programmes d'enseignement nationaux et que cette dimension, lorsqu'elle est explicitement mentionnée, est considérée comme complémentaire de la citoyenneté nationale.

La volonté des acteurs de l'éducation d'inclure une dimension européenne dans l'éducation à la citoyenneté est l'expression du fait de vivre en « Europe », celle-ci étant comprise le plus souvent comme désignant l'Union européenne. La communauté est comprise comme une notion englobant bien plus que l'Etat-nation, où les régions enjambent les frontières nationales et où les individus sont de plus en plus conscients des décisions prises au niveau européen ou mondial qui ont une influence directe sur leur vie quotidienne, que ce soit d'un point de vue matériel ou du point de vue de la capacité individuelle à exercer certains droits comme la liberté de mouvement.

Le problème que pose cette interprétation est que les citoyens des différents pays d'Europe vivent dans le monde et sont aussi affectés par les événements et les développements qui interviennent au niveau mondial, en particulier, comme mentionné plus haut, les événements liés à la mondialisation des marchés et des économies. Toutefois, il serait difficile d'affirmer que la « citoyenneté mondiale » a aujourd'hui un sens précis pour la plupart des gens, malgré les efforts d'organisations comme l'UNESCO et d'autres organisations des Nations Unies qui souhaitent promouvoir une telle citoyenneté. Cette interprétation de la citoyenneté européenne ignore donc plus ou moins la dimension mondiale de la citoyenneté et présente une forte tendance à l'eurocentrisme.

Les définitions couramment utilisées dans les différentes institutions européennes influent sur notre compréhension de la citoyenneté européenne et donc sur l'éducation à celle-ci. Dans l'Union européenne, la citoyenneté européenne a été jusqu'à une date très récente exclusivement définie en termes procéduraux, à savoir comme un statut conféré à tout individu détenant la citoyenneté d'un Etat membre de l'UE et lui assurant certains droits complémentaires tels que le droit à la liberté de mouvement au sein du territoire de l'UE, par exemple, ou la possibilité d'élire directement les membres du Parlement européen. Au Conseil de l'Europe, par contre, des valeurs telles que la protection des droits de l'homme, le pluralisme, la stabilité démocratique, la sécurité et la cohésion sociale, ainsi que la diversité culturelle au sein de l'Europe géographique ont été et demeurent les paramètres fondamentaux de la citoyenneté européenne.

Comme on l'a vu plus en détail dans la section sur les « Les approches contemporaines de la citoyenneté européenne », la différence entre ces deux approches d'un point de vue conceptuel et théorique est très simple : dans la définition de l'UE, la citoyenneté européenne est un statut conféré automatiquement à tout individu déjà citoyen d'un Etat membre de l'UE et elle s'accompagne de droits complémentaires aux droits découlant de la citoyenneté nationale ; dans la définition du Conseil de l'Europe, la citoyenneté européenne est une attitude ou un comportement que l'on développe en adoptant certaines valeurs (droits de l'homme, sécurité démocratique, cohésion sociale et prééminence du droit¹) et en les mettant en pratique, indépendamment de la nationalité ou du statut de citoyen. En théorie, selon cette dernière définition, même un apatride peut devenir citoyen européen. En pratique, bien entendu, les choses sont quelque peu différentes car, sans l'appartenance à un Etat et sans les droits civils et politiques résultant de cette appartenance, la marginalisation est en fait inévitable. Il n'est donc pas surprenant que ces deux approches soient à l'origine de programmes éducatifs extrêmement différents.

QUESTION

Avez-vous une quelconque expérience de l'éducation à la citoyenneté européenne et, si oui, sous quelle forme ?

Les approches de la citoyenneté européenne de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe

Du point de vue du contenu des programmes nationaux d'enseignement, la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté pose de très nombreuses difficultés conceptuelles. Dans l'Union européenne et dans les pays candidats à l'accession à l'UE, la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté est définie essentiellement par l'enseignement de connaissances et de compétences visant à permettre aux citoyens actuels et futurs de l'UE de comprendre la réalité institutionnelle de l'Union européenne, les droits découlant de la citoyenneté de l'UE (droit de vote aux élections du Parlement européen et, pour les ressortissants d'autres Etats membres de l'UE, de participer aux élections locales ou municipales) et les procédures de fonctionnement des institutions de l'Union européenne².

¹ Pour plus d'informations sur les valeurs et la mission du Conseil de l'Europe, voir son site web : www.coe.int

² Pour plus d'informations sur les institutions de l'Union européenne, leur rôle et leur mandat, voir le site web de l'UE : <http://europa.eu.int/>.

Dans d'autres pays, en particulier dans de nombreux Etats membres du Conseil de l'Europe qui ne sont pas encore considérés comme des candidats potentiels à l'adhésion à l'UE, l'accent est mis sur la recherche de points d'intérêts communs avec les citoyens de l'Europe au sens large. Dans les pays issus de l'ex-Union soviétique et en Europe du Sud-Est, la citoyenneté européenne est quelque chose d'attrayant mais d'illusoire, à quoi s'attachent dans l'esprit collectif l'idée de bien-être matériel, de liberté de mouvement et d'absence de guerre ou de conflit violent.

L'approche du Conseil de l'Europe a, elle aussi, ses inconvénients car il n'existe pas de consensus entre ses Etats membres sur les raisons historiques et culturelles déterminant leur adhésion à des « valeurs européennes ». L'intérêt de l'approche du Conseil de l'Europe, cependant, tient à la promotion d'une identité reposant sur certaines valeurs, comprises en relation avec une citoyenneté européenne, et à la possibilité pour les individus et les groupes de promouvoir librement ces valeurs, sans considération de statut, d'appartenance ethnique et de critères géographiques ou historiques. Les programmes éducatifs peuvent aussi promouvoir ces valeurs et donc avoir la possibilité de se définir comme « européens ».

Au niveau européen, les programmes éducatifs du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne (en particulier dans le secteur de la jeunesse) ont été beaucoup plus loin dans l'exploration du labyrinthe de la citoyenneté européenne et dans le développement de pratiques reflétant l'approche fondée sur les valeurs. L'UE et le Conseil de l'Europe ont tous deux développé des programmes en direction des jeunes qui cherchent à promouvoir les valeurs de la citoyenneté européenne conçue comme un choix et une pratique. Les programmes de l'UE qui assurent la promotion de la citoyenneté européenne ou utilisent l'éducation à la citoyenneté européenne comme une méthode de travail avec les jeunes sont considérés comme complémentaires des services nationaux d'éducation (tant formels que non-formels) et visent à promouvoir une Union européenne plus proche des citoyens, plus soucieuse d'améliorer la vie de ses habitants, qu'ils soient ou non citoyens de l'Union. Par conséquent, dans la pratique de la citoyenneté européenne mise en œuvre par ces programmes, la question du statut ne vient pas au premier plan. L'élargissement continu des programmes éducatifs et des programmes pour la jeunesse de l'Union, afin d'y inclure les pays candidats à l'accession et ce qu'on appelle les « pays tiers » (pays qui ne sont ni membres de l'Union, ni candidats à l'accession et ne participent pas encore aux programmes), est encore une preuve de ses bonnes intentions. Les exemples les plus notables de ces programmes de l'UE sont le programme Socrate, le programme Leonardo da Vinci, le programme Erasme, et le Programme pour la jeunesse, qui inclut un Programme de service volontaire européen³.

CITATION

« La citoyenneté européenne doit être conçue comme un choix et une pratique. »

Au Conseil de l'Europe, les programmes qui portent sur l'éducation à la citoyenneté européenne sont conçus comme des lieux expérimentaux pour le développement d'approches et de pratiques nouvelles et innovantes susceptibles ensuite d'être adoptées et adaptées par les institutions nationales d'éducation et de formation et les acteurs des politiques de la jeunesse. La citoyenneté européenne, telle que définie plus haut, constitue au Conseil de l'Europe l'un des principaux domaines d'action prioritaire du secteur de la jeunesse pour les années 2003 à 2005. Les initiatives du Conseil sont l'aboutissement de trente années d'activités de développement de la participation des jeunes à tous les niveaux de la vie sociale et sont animées par le souci permanent d'assurer à la participation et à la citoyenneté active des jeunes une expression dans les politiques de la jeunesse au niveau européen. Le projet sur « L'éducation à la citoyenneté démocratique », le projet sur les manuels d'enseignement de l'histoire, le programme sur le thème « Participation et citoyenneté démocratique » de la Direction de la jeunesse et des sports et le

³ Pour plus d'informations sur les programmes de promotion de la citoyenneté européenne de l'UE, voir le site web suivant : <http://europa.eu.int/>

programme de formation au travail jeunesse, organisé en partenariat avec la Commission européenne, sont de bons exemples de ce type d'activités⁴.

L'éducation à la citoyenneté européenne en pratique

Il n'est pas possible de recenser ici l'ensemble des pratiques concernant la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes nationaux d'enseignement de tous les pays européens mais les programmes de niveau européen offrent des éléments importants de réflexion, en particulier pour tous ceux qu'intéresse le développement d'activités d'éducation non-formelle sur la citoyenneté européenne en direction des jeunes ou l'utilisation de l'approche de la citoyenneté européenne⁵.

En termes de contenu, l'ensemble des programmes de niveau européen évoqués plus haut présentent un certain nombre d'aspects communs. Il est intéressant d'observer que, malgré leurs différences de points de départ et de conceptions générales, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe se retrouvent sur un certain nombre de valeurs et de compétences essentielles devant faire l'objet de l'éducation à la citoyenneté européenne. La section suivante s'efforcera de décrire les éléments clés de l'éducation à la citoyenneté européenne, telles qu'ils apparaissent dans les programmes des deux institutions.

Les compétences essentielles visées par ces institutions se répartissent selon quatre dimensions interdépendantes de la pratique de la citoyenneté (Veldhuis, 1997)⁶ :

Dimension politique et juridique

Cette dimension implique que l'éducation doit prendre compte les connaissances, attitudes et compétences nécessaires aux individus pour exercer leurs droits et remplir leurs obligations dans le cadre des systèmes politiques et juridiques régissant la citoyenneté, tant au niveau national, international (Conseil de l'Europe) ou supranational (l'Union européenne). L'éducation à la citoyenneté européenne doit donc viser le développement des connaissances concernant les systèmes politiques et juridiques (droits civils et politiques, autres droits de l'homme, obligations civiques), des capacités nécessaires à la participation à ces systèmes, d'attitudes critiques constructives à l'égard de ces systèmes, c'est-à-dire d'attitudes favorables à la démocratie et à son développement par l'action individuelle et collective, et enfin des compétences requises pour une participation active à la sphère publique, y compris la sphère publique européenne.

Dimension sociale

Cette dimension implique que l'éducation à la citoyenneté européenne doit prendre en compte les modalités de développement des relations sociales entre les individus et les groupes et les formes concrètes de ces relations. Cette dimension couvre les questions de valeurs, comme la solidarité et le respect mutuel, la valorisation de la contribution de chaque individu à la vie de la société et le développement de l'égalité des chances comme condition au développement de la société. L'éducation à la citoyenneté doit viser de ce point de vue des attitudes sociales telles que les capacités de négociation, l'empathie, la tolérance active et le soutien mutuel.

⁴ Pour plus d'informations sur les programmes de promotion de la citoyenneté européenne du Conseil de l'Europe, voir les sites web suivant : www.coe.int/youth et www.coe.int

⁵ Pour plus d'informations sur le contenu des systèmes d'éducation nationaux et sur la place de l'éducation à la citoyenneté en leur sein, voir le site web suivant : <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/mainfram.htm> où l'on trouvera une information générale sur les systèmes d'éducation de l'ensemble des Etats appartenant à l'UNESCO.

⁶ Les quatre volets de cette classification ont été définis par Ruud Veldhuis dans *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, document DECS/CIT (97) 23, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

Dimension économique

Bien que souvent mal reconnu, le rôle de l'économie du point de vue de la capacité des individus à se comporter en citoyens est en fait déterminant. Les catégories sociales défavorisées font souvent l'objet de programmes spéciaux visant à développer leurs capacités de participation active. La dimension économique, cependant, implique que l'ensemble des citoyens doivent bénéficier des compétences économiques nécessaires pour participer activement à la vie sociale, notamment en acquérant des connaissances sur le fonctionnement de l'économie, en particulier la dimension mondiale croissante de la vie économique, le rôle de la consommation dans la constitution de sites de citoyenneté et le monde de la production et de l'emploi. En outre, les citoyens doivent être préparés à comprendre et s'efforcer de modifier les mécanismes économiques excluant certaines catégories d'individus d'une pleine participation et par conséquent, de l'accès à la citoyenneté active.

Dimension culturelle

La dimension culturelle recouvre l'ensemble des compétences concernant le développement et la pratique des valeurs communes qui fondent la citoyenneté européenne. Cette dimension inclut des aspects culturels tels que la connaissance de l'histoire européenne et de l'histoire mondiale, ainsi que la connaissance des autres peuples, langues et cultures. Toutefois, ce qui est plus important, cette dimension concerne aussi le versant intérieur de la citoyenneté européenne, les formes diverses mais complémentaires d'appartenance au sein d'un même patrimoine, ainsi que des valeurs telles que l'universalité des droits de l'homme, la protection de l'environnement, le refus de la discrimination et le respect d'autrui.

Ces quatre dimensions de l'éducation à la citoyenneté européenne, telle que l'entendent le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, présupposent une approche essentiellement cognitive, à base de connaissances, mais la *pratique* de l'éducation à la citoyenneté européenne dans les contextes et programmes éducatifs non-formels de ces institutions a montré que cette éducation ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances. L'éducation à la citoyenneté européenne présente en fait deux versants dont l'un concerne le développement cognitif et l'autre le développement d'attitudes et de comportements. Il existe même de bonnes raisons de penser que, de ces deux versants, le second est le plus important pour répondre à certaines des difficultés de l'éducation à la citoyenneté évoquées plus haut et notamment le problème de la motivation.

Après avoir examiné la manière dont divers auteurs et institutions abordent l'éducation à la citoyenneté européenne, nous présentons dans le chapitre suivant l'approche qui est la nôtre.

QUESTION

Qu'est-ce qui vous semble le plus important : développer des attitudes ou des connaissances ?

Notre approche de l'éducation à la citoyenneté européenne

Il s'agit maintenant, dans cette « boîte à outils », de tenter, à partir des notions de citoyenneté européenne et d'éducation à la citoyenneté européenne examinées dans les pages précédentes, de donner quelques indications sur la manière dont ces différentes idées peuvent être mises en pratique⁷. Cette section sera en particulier axée sur les moyens permettant de développer un état d'esprit et une pratique conformes à notre cadre conceptuel. Car, s'il est relativement facile d'apprendre certaines techniques, leur application, pour réussir, doit faire appel à l'expérience, à la réflexion et à certaines compétences et est donc plus complexe (Merry et Titley, 1999).

Le cadre éducatif que nous proposons s'inspire des principales idées développées jusqu'ici dans cette « boîte à outils » : notre conception de la citoyenneté, son histoire et les défis auxquels elle est actuellement confrontée, ainsi que notre cadre conceptuel de la citoyenneté et l'examen de l'éducation à la citoyenneté. Ce cadre ne prétend pas être un modèle clos. Il constitue plutôt une tentative ouverte de rassembler :

- les considérations générales,
- les compétences clés,
- et les connaissances

les plus pertinentes pour permettre aux citoyens européens de devenir des participants actifs. Le cadre éducatif que nous proposons devra être précisé et développé par les utilisateurs de cette « boîte à outils », qui seront amenés à mettre en œuvre programmes et activités d'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble de l'Europe. Toutefois, nous nous efforçons aussi de formuler un certain nombre de conseils utiles.

Deux remarques préalables sont nécessaires. La première concerne le contexte éducatif. Bien que le contenu de l'éducation à la citoyenneté européenne doive être pertinent à la fois du point de vue de l'éducation formelle et de celui de l'éducation non-formelle, il convient de noter que le contenu de cette « boîte à outils » vise de manière spécifique le secteur non-formel et plus particulièrement l'enseignement non scolaire en direction des jeunes adultes. Il devrait, nous l'espérons, être particulièrement pertinent pour les personnes travaillant dans ce secteur. Toutefois, nous espérons également qu'il pourra être utile aux acteurs de l'éducation formelle ou scolaire et stimuler leur réflexion.

La deuxième remarque que le lecteur doit garder bien présente à l'esprit est que toute approche du *contenu* de la citoyenneté européenne doit être sensible à la nature dynamique et évolutive de l'*idée* même de citoyenneté européenne. Ceci exige de laisser une certaine place aux innovations potentielles de l'idée et de la pratique de la citoyenneté, d'où le caractère général des indications formulées ici. Nous nous retenons, par conséquent, de présenter un modèle concret.

Nous allons donc maintenant examiner comment toutes les idées intéressantes dont il a été question jusqu'ici peuvent se traduire en activités pratiques.

Comment mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté européenne

Comme on le sait, la mise en œuvre d'un projet ou d'un programme doit inclure les trois aspects suivants : *conception*, *réalisation* et *évaluation* (pour plus d'informations à ce sujet, voir la « boîte à outils » sur la gestion de projets). Nous examinerons tout à tour chacun de ces aspects. Nous ne pensons pas cependant qu'ils représentent des phases distinctes devant s'enchaîner l'une après l'autre. Comme on le verra plus bas, le type de *pratique réflexive* que nous mettons en avant cherche à encourager un

⁷ Cette section s'appuie en grande partie sur Straker A. (2001), *Pushing at the Limits: Reconstructing Cross-Cultural Exchange in Education*, thèse de doctorat non publiée, Université de Newcastle upon Tyne (Royaume-Uni).

travail continu de réflexion et d'évaluation, en tant que moyen de maintenir une certaine flexibilité et de tenir compte des individus, du contexte et des nouvelles situations qui peuvent apparaître. C'est la raison pour laquelle notre examen de ces trois aspects s'inscrit dans une approche intégrée. Cette approche défend une pratique éducative intelligente et souple qui tient compte de la nécessité d'une évaluation et d'un réexamen continu de la conception du projet et de l'action entreprise pour le mettre en œuvre.

Développer une pratique intelligente et réflexive

Comme vous l'avez sans doute déjà compris, nous ne présentons pas un guide rapide ou une recette toute faite pour l'éducation à la citoyenneté européenne. Il s'agit là d'un choix délibéré. Nous respectons en effet votre intelligence de praticiens et votre capacité à utiliser vos compétences et votre expérience d'une manière adaptée aux circonstances particulières qui sont les vôtres. Nous citerons à ce propos les mots d'un auteur anglais de livres de cuisine, Nigel Slater, qui présente l'un de ses livres de la manière suivante :

« Je vous invite à vous pénétrer de l'esprit des recettes qui suivent mais à dévier ensuite de ces recettes au gré de votre humeur ou des ingrédients dont vous disposez, à comprendre que les ingrédients et la faim sont des variables qui ne doivent pas et ne peuvent pas être soumis à des préceptes immuablement gravés dans la pierre. Je vous invite à briser les règles et à vous laisser guider par votre appétit. » (2000, p. 50)

Il ne s'agit pas de dire cependant que chacun de nous n'a rien à apprendre ! Nous pensons au contraire que :

- nous avons tous à apprendre de l'expérience d'autrui ;
- la réflexion abstraite et la discussion peuvent stimuler notre pensée et nous aider à adapter nos pratiques.

Le premier point ressortira clairement des exemples pratiques que nous présentons ci-dessous et nous espérons, dans cette section, soulever certains thèmes et certaines questions illustrant le second point et qui vous permettront de développer votre approche de la pratique.

ACTIVITE

Donnez à un petit groupe un certain nombre d'ingrédients en leur demandant de préparer à manger pour un groupe cible. Expliquez ensuite la métaphore (après avoir mangé !) en la mettant en relation avec la préparation d'une activité ou d'un processus éducatif en direction d'un groupe défini.

Ce que nous voulons dire fondamentalement est que, en tant que « facilitateurs » de l'éducation à la citoyenneté européenne, vous allez vraisemblablement recevoir des idées au sujet de divers éléments à combiner, et aussi des outils susceptibles d'aider à atteindre le but recherché ou de conduire à un désastre mais qu'il est important qu'à chacune des étapes de votre travail, vous fassiez appel à votre intelligence, à vos compétences et à votre personnalité propres et que vous réfléchissiez aux particularités de chaque situation. Rien ne peut remplacer la sensibilité et l'intelligence du praticien.

En outre, bien que la pensée et l'analyse rationnelles constituent des éléments préalables à toute réussite, un résultat positif dépend également de facteurs qui ne sont facilement quantifiables comme l'instinct, le goût ou le sentiment :

« Je considère qu'une recette doit être traitée comme quelque chose de vivant, qui doit pouvoir respirer et dont la nature doit s'adapter aux ingrédients dont nous disposons, à notre humeur et à nos désirs. » (*id.*)

Ceci ne doit pas être perçu comme un problème mais comme l'essence même de toute bonne pratique. Nous ne devons pas nous laisser influencer par l'idée qu'il suffirait de suivre pas à pas une méthode apparemment simple et prédéfinie, qui aurait d'ailleurs pour effet d'étouffer l'innovation et l'inspiration individuelles et de dépersonnaliser la participation. C'est pourquoi nous défendons une approche très personnelle s'appuyant sur les aptitudes et les qualités personnelles du « facilitateur » en les remplaçant

clairement dans un contexte de travail spécifique, le mot de contexte désignant pour nous quelque chose de beaucoup plus particulier et complexe que ne le laissent entendre les définitions culturelles à prétention générale.

Il est bien entendu essentiel de tenir compte du contexte social au sens large et de fixer sa conduite ou d'organiser des activités en conséquence. A notre avis, cependant, il est également important de réfléchir aux détails du micro-contexte. En pratique, cela veut dire non seulement tenir compte du pays dans lequel a lieu le projet ou de la religion des participants mais aussi d'aspects plus détaillés comme les compétences et les caractéristiques personnelles des individus présents dans le groupe, ou bien la manière dont tel ou tel réagit à une situation particulière, ou encore les contraintes imposées par les locaux servant de base au projet. La méthode que nous défendons exige d'être présent sur le terrain, d'évaluer continuellement la situation et d'utiliser les techniques qui semblent les mieux adaptées à un contexte, à un moment et à une fin spécifiques. N'oublions pas également que beaucoup dépend des capacités, du talent, des goûts et de la personnalité de l'individu, vous peut-être, qui sera chargé de coordonner tous ces éléments.

QUESTION

Ceci correspond-il à la manière dont vous travaillez ? Si tel n'est pas le cas, quels sont, à votre avis, les défis posés par cette approche et de quelle façon pourriez-vous tenter de la mettre en pratique ?

Conception, réalisation et évaluation d'un projet

Comme nous l'avons déjà suggéré, il est difficile d'établir une distinction nette entre évaluation et pratique éducative car *une pratique de travail réflexive constitue déjà en soi un processus d'évaluation*, aussi bien à travers le travail de réflexion permanent qui accompagne l'action et se traduit par des adaptations et des modifications continues qu'à travers l'analyse consciente et rétrospective de l'action (Leitch et Day, 2000). L'évaluation, par conséquent, ne doit pas être considérée comme quelque chose qui se surajoute à la fin d'un projet, une activité légèrement désagréable mais indispensable pour satisfaire les bailleurs de fonds. Au contraire, il s'agit, à notre avis, d'un processus très important qui doit se poursuivre de la conception à l'achèvement de tout projet ou programme de travail. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de commencer notre discussion de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté européenne par l'évaluation.

L'évaluation : comment ? et pourquoi ?

L'évaluation est sans doute l'aspect le plus complexe et le plus difficile de tout programme. Pour être de bonne qualité, l'évaluation doit être effectuée avec des compétences et une sensibilité identiques à celles requises par le programme lui-même ; elle doit appliquer les normes de la recherche sociale (respect de la confidentialité si nécessaire, choix laissé aux individus en matière de participation, utilisation de techniques qui réduisent au minimum le risque de parti pris) ; et elle doit prendre en compte les diverses préoccupations des « facilitateurs », des participants et des bailleurs de fonds. En outre, afin d'éviter qu'il ne s'oppose à la réalisation des objectifs du projet, le processus d'évaluation doit soutenir activement ces objectifs.

L'évaluation intervient au niveau des *résultats*, des *effets à long terme* et du *processus* (U.S. Department of Education, 2000). L'évaluation des résultats porte sur les résultats directs et immédiats d'un programme sur ses participants. L'évaluation des effets à long terme, par contre, a pour but d'identifier les résultats plus durables d'un programme, ainsi que ses effets inattendus. Enfin, le dernier type d'évaluation, l'évaluation du processus, est axée sur les techniques et leur mise en œuvre. Idéalement, l'évaluation d'un projet devrait, à notre avis, reposer sur un équilibre entre ces trois types d'évaluation.

QUESTION

Dans les activités d'évaluation auxquelles vous avez participé, l'accent portait-il plus sur les résultats, sur les effets à long terme ou bien sur le processus lui-même ? Comment améliorer, à votre avis, l'équilibre entre ces trois types d'évaluation ?

Peut-être en raison des pressions s'exerçant sur les organisateurs de projets qui doivent justifier l'intérêt de leurs activités devant des organismes externes, en particulier ceux dont ils souhaitent obtenir un soutien financier, l'évaluation des résultats bénéficie souvent d'une attention privilégiée. Cette tendance est encouragée par les conseils généralement fournis en matière d'évaluation, comme ceux que formule Woolf (1999), par exemple, qui affirme que l'évaluation ne peut être efficace qu'à la condition de définir des objectifs SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic and achievable within a Timescale*) en relation avec chaque projet, c'est-à-dire des objectifs spécifiques, mesurables, réalisables, réalistes et susceptibles d'être atteints dans un délai fixé à l'avance.

Cette approche est séduisante en raison de sa clarté et de sa simplicité et, en effet, l'évaluation à partir des objectifs SMART présente un intérêt certain et doit avoir sa place. Il nous semble, toutefois, qu'un processus d'évaluation défini purement sur la base d'objectifs mesurables ne rend pas toujours compte de la richesse des résultats et des effets à long terme de l'éducation à la citoyenneté européenne. Chaque projet d'éducation à la citoyenneté européenne a nécessairement des résultats différents et sa réussite dépend de processus différents.

Il est en outre fréquent qu'apparaissent au cours d'un projet des résultats imprévus, et certainement aussi des processus imprévus. Le fait que certains types de résultats ne peuvent être facilement évalués et sont difficilement quantifiables ne doit pas diminuer leur importance. Il nous semble impératif de ne pas réduire les objectifs éducatifs aux seuls objectifs mesurables permettant d'attester des résultats obtenus. Une évaluation reposant sur une idée préconçue des résultats à atteindre risque de ne pas rendre compte de manière adéquate d'un projet.

A notre avis, l'évaluation, en tant qu'élément de la pratique, doit constituer un processus réflexif, mis en œuvre d'une manière adaptée à chaque projet et en tenant compte des compétences, des choix et des idées de la personne menant l'évaluation. L'évaluation doit aussi reposer sur certaines normes éthiques et ses modalités de mise en œuvre doivent refléter les buts qu'elle sert. Plus importante peut-être que l'évaluation des résultats immédiats et à long terme est l'évaluation des processus et résultats susceptibles d'informer une pratique éducative réfléchie.

CITATION

« L'évaluation doit constituer un processus réflexif, mis en œuvre d'une manière adaptée à chaque projet et en tenant compte des compétences, des choix et des idées de la personne menant l'évaluation. »

Le fait que les résultats inattendus peuvent constituer un élément important, que les résultats sont nécessairement complexes et pas toujours prévisibles ou mesurables, ne nous épargne pas la nécessité de définir des objectifs et de réfléchir aux buts que nous nous proposons dès les premières étapes de la conception du projet. Et le fait que les processus mis en œuvre pas à pas ne peuvent garantir la réussite ne supprime pas non plus la nécessité de réfléchir à l'approche à adopter. Il est important, en particulier, de bien définir les idées et les valeurs qui doivent sous-tendre le projet, c'est-à-dire la philosophie qui l'anime.

QUESTION

Vous est-il arrivé de participer à un projet ayant abouti à des résultats que vous n'aviez pas ou ne pouviez pas anticiper ?

Dans ce qui suit, nous examinons un certain nombre de considérations générales qu'il est nécessaire, à notre avis, de prendre en compte à chaque étape de la mise en œuvre d'un projet. Puis, afin de vous aider à mettre ces considérations en relation avec vos activités et votre pratique, nous présentons ensuite une série d'exemples pratiques ou de « scénarios de la citoyenneté » examinant divers projets particuliers et la manière dont les organisateurs ont su mêler idées et aspirations dans la réalisation concrète de ces projets.

Réfléchir et faire

« L'éducation interculturelle ne constitue pas un programme défini une fois pour toutes et susceptible d'être répété sans de continuelles modifications. Au contraire, l'éventail des activités interculturelles possibles est non seulement très étendu mais il est aussi nécessaire de s'interroger en permanence sur ce que l'on fait et pourquoi. Il n'existe pas de formule magique garantissant le succès en ce domaine. » (Conseil de l'Europe, 2000)

Avant de passer à l'examen des principes et des idées qui sont, à notre avis, importants pour développer votre pratique éducative, nous souhaitons rappeler une nouvelle fois les raisons justifiant l'approche que nous avons adoptée. Nous espérons que ceci vous aidera à patienter encore quelque peu avec nous sur la voie du développement de votre pratique !

Plusieurs raisons expliquent pourquoi nous avons choisi, apparemment, de vous compliquer le travail en refusant de vous dire comment procéder sous une forme simple et progressive : ce n'est pas par sadisme ! Premièrement, il nous semble important de rappeler que les moyens de parvenir à une éducation à la citoyenneté européenne de qualité sont nombreux et divers ; il n'est jamais possible de répéter exactement ce qui se passe tel jour particulier au sein d'un groupe travaillant avec un « facilitateur ». La réussite, elle aussi, dépend de bien autre chose que le seul respect d'un ensemble prédéfini de critères et c'est pourquoi nous préférons mettre l'accent sur les idées fondamentales permettant d'aborder l'éducation à la citoyenneté européenne plutôt que d'imposer une méthode particulière.

On peut être tenté, pour parvenir à un ensemble de critères progressifs, d'une séduisante simplicité, sur la façon d'organiser un atelier ou de mettre en œuvre un projet, de disséquer un projet ayant réussi et d'en recenser les éléments comme autant de critères de réussite. Toutefois, comme on l'a vu dans la section historique de cette « boîte à outils », *le tout*, selon Aristote, *est plus grand que la somme de ses parties* et un tel exercice est donc dépourvu de sens. Le fait, par exemple, que, dans un spectacle, une troupe internationale utilise toutes les langues parlées par les membres de cette troupe peut être considéré comme l'indication d'une pratique de travail inclusive mais il serait évidemment ridicule de prescrire l'utilisation de toutes ces langues comme condition d'une pratique inclusive. L'utilisation de toutes ces langues ne pourrait avoir automatiquement un effet inclusif car beaucoup dépend en fait du pourquoi et du comment de tels choix.

En fait, les résultats d'un projet de très bonne qualité ne peuvent servir nécessairement de point de départ à un autre projet de qualité. Ceci, toutefois, ne veut pas dire que la manière dont on aborde et planifie un projet est sans importance. Il s'agit plutôt d'affirmer, comme le fait Pettigrew (1986), que la pratique doit s'appuyer sur une base théorique plus large, allant en particulier au-delà de la simple énumération de certaines conditions.

QUESTION

Dans quelle mesure vous sentez-vous concerné par l'approche adoptée ici ?

C'est dans cet état d'esprit que nous présentons maintenant un certain nombre de considérations générales sur l'éducation à la citoyenneté européenne.

Considérations générales sur l'éducation à la citoyenneté européenne

Un processus d'apprentissage tout au long de la vie

Le caractère dynamique de notre conception de la citoyenneté exige que toute approche de l'éducation à la citoyenneté européenne soit un processus continu, se poursuivant tout au long de la vie et capable de répondre aux nouveaux défis que pose la transformation permanente des sociétés et des individus.

L'une des conséquences de la complexité et de l'intégrité de la citoyenneté, dont il a été question plus haut, est que la simple transmission de connaissances ne suffit pas à assurer le développement de la citoyenneté dans les sociétés européennes modernes.

QUESTION

Comment fournir aux individus les compétences nécessaires à un apprentissage permanent, se poursuivant tout au long de la vie ?

Des contenus divers et soigneusement choisis

En termes de contenus, l'éducation à la citoyenneté peut inclure, par exemple, la formation à l'informatique, la maîtrise des outils informatiques étant essentielle pour assurer une véritable participation des jeunes à la vie économique et sociale dans le contexte de la modernisation technologique et de la mondialisation économique. Elle peut également inclure la formation à la communication interculturelle, en tant que compétence sociale essentielle à la vie dans une société pluriculturelle, pluriethnique et plurilinguistique. Dans les deux cas, l'apprentissage de la citoyenneté (européenne) doit tenir compte du niveau affectif, cognitif et pragmatique des apprenants, afin de permettre leur plein développement en tant qu'individus et de leur assurer un rôle actif de citoyen au sein de la société.

Un programme d'éducation à la citoyenneté peut donc inclure des matières très diverses. Il n'est pas nécessaire que l'éducation à la citoyenneté porte exclusivement sur le thème de la citoyenneté. Comme le montre le modèle des quatre dimensions de la citoyenneté, le développement de la citoyenneté peut s'effectuer à travers des activités de sensibilisation et la connaissance de sujets aussi divers que les droits de l'homme en Europe, l'alphabétisation et la santé, le patrimoine culturel et l'histoire ou les aspects écologiques de l'économie mondiale.

Dans l'éducation non-formelle, il est nécessaire de tenir compte d'un grand nombre de critères lors du choix du contenu des programmes d'éducation à la citoyenneté. Un premier pas peut consister, par exemple, à examiner les différentes matières couvertes par l'éducation formelle et d'autres acteurs éducatifs, afin de parvenir à une certaine complémentarité en termes de contenu et d'approches. Dans certains contextes socio-économiques, par exemple, la formation à l'informatique est largement assurée par le système d'éducation formelle mais dans d'autres, il s'agit d'une matière d'enseignement que les organisations de jeunesse doivent promouvoir afin de garantir l'accès des jeunes aux nouvelles technologies.

Les objectifs de chaque programme éducatif et les besoins spécifiques de formation des apprenants constituent les deux critères les plus importants du point de vue du choix des contenus de l'éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté doit être, dans chaque cas, une matière autonome portant sur une liste bien définie de contenus (programme) sélectionnés en relation avec les objectifs du programme éducatif et les besoins spécifiques de formation des apprenants.

QUESTION

Reportez-vous en pensée à la dernière activité que vous avez organisée et réfléchissez à la manière dont vous avez sélectionné les contenus. De quelle manière pourriez-vous améliorer ce processus lors d'une prochaine activité ?

Transversalité

Lorsqu'une école, une institution éducative ou une organisation se livre à cet exercice et parvient à définir un certain programme d'éducation à la citoyenneté, les acteurs concernés ont souvent tendance à penser : « Nous avons trouvé ! Voilà enfin ce qu'est l'éducation à la citoyenneté ! ». Mais il serait plus réaliste de dire : « Ici, maintenant, compte tenu de nos objectifs et des besoins de formation que nous avons identifiés, notre offre d'éducation à la citoyenneté est la suivante : ... ». En d'autres termes, le caractère autonome de l'éducation à la citoyenneté ne doit pas aller à l'encontre de son aspect de transversalité.

L'éducation à la citoyenneté en tant que priorité éducative transversale constitue la seule réponse raisonnable à la diversité des individus, des groupes et des communautés, telle qu'elle apparaît, par exemple, dans notre cadre conceptuel sur les « sentiments d'appartenance ». La diversité et la transversalité qu'elle implique sont encore plus claires s'agissant de l'éducation à la citoyenneté au niveau européen. Son caractère transversal favorise le dynamisme et une fécondation réciproque avec d'autres priorités éducatives telles que l'apprentissage interculturel, l'éducation aux droits de l'homme et la participation.

Cette transversalité, cependant, ne peut être une simple façade prétendant couvrir tous les thèmes sans en aborder aucun de manière approfondie. Outre l'importance déjà mentionnée d'une sélection soigneusement réfléchie des contenus, la promotion de certaines compétences clairement définies (voir plus bas) doit être une partie intégrante des objectifs des programmes d'éducation à la citoyenneté européenne.

QUESTION

Comment pourriez-vous intégrer certains de ces aspects de l'éducation à la citoyenneté européenne dans des activités déjà planifiées ?

Privilégier l'apprentissage

Il est difficile d'imaginer qu'un « enseignement » (la transmission de connaissances antérieurement acquises) puisse couvrir la citoyenneté dans toute sa complexité. Celui-ci, en effet peut être adapté à la transmission de certains faits mais non au développement de comportements ou d'attitudes. En outre, un enseignement sur la citoyenneté risque de permettre aux individus d'acquérir uniquement des connaissances théoriques présentant un lien assez distant avec la réalité dans laquelle ils vivent et de ne contribuer que d'une manière minimale à leur développement général en tant que citoyens.

Dans l'éducation à la citoyenneté, ce qui est essentiel, c'est l'apprentissage (le processus de découverte active de nouvelles connaissances et le développement d'attitudes et de compétences) et non l'enseignement. L'apprentissage de la citoyenneté comprend le développement de valeurs et d'attitudes démocratiques (niveau affectif) mais aussi l'acquisition de connaissances et de compétences (niveau cognitif). La pratique et l'expérience pratique sont le meilleur moyen de réaliser l'un et l'autre de ces objectifs.

QUESTION

Pourquoi, à votre avis, nous posons-vous toutes ces questions ?

La participation active des apprenants

Pour pouvoir transmettre les connaissances, les attitudes et les compétences de l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire de placer les apprenants au centre des méthodes et processus d'éducation et de formation. Cette idée n'a rien de nouveau mais dans les pratiques pédagogiques utilisées dans la plupart des contextes formels, ainsi que dans certains contextes informels, l'enseignement (et les enseignants) sont en fait privilégiés par rapport à l'apprentissage (et aux apprenants).

Les apprenants doivent devenir des participants actifs à leur propre processus d'apprentissage, qu'ils apprennent à gérer et à négocier avec leurs formateurs et leurs camarades d'apprentissage, notamment par la prise de responsabilités et de décisions.

L'intérêt d'une telle approche éducative pour l'éducation à la citoyenneté est évident. Si le contenu de ce qui doit être appris, à savoir « devenir un élément actif de la société », est en contradiction avec le mode d'enseignement, qui implique de « ne pas être un élément actif du processus d'apprentissage », le processus éducatif prend un tour très ambigu en raison du manque de cohérence entre contenu et approche pédagogique.

S'agissant de la citoyenneté européenne, cela veut dire qu'il n'est pas possible de produire des citoyens européens en informant simplement les individus de la nécessité pour eux de devenir des citoyens européens. Le développement de la citoyenneté européenne se fait par l'expérience, en fournissant aux individus des expériences leur permettant de reconstruire le cadre de leurs pensées et de leurs actions. Et le processus d'apprentissage nécessaire pour cela a lieu à la fois au niveau conscient et inconscient.

QUESTION

La manière dont vous formez les jeunes ou travaillez avec eux est-elle le reflet et le complément du thème sur lequel vous travaillez ?

Une pratique intégrée

Il est depuis longtemps reconnu que le processus et les conditions de l'apprentissage doivent mettre en œuvre concrètement les valeurs que l'enseignement cherche à promouvoir (voir par exemple Allport, 1954 et Fogelman, 1996). Nous sommes favorables à l'approche qualifiée par Albalá-Bertrand (1997) de *totalité systématique* (*systematic wholeness*). Dans le contexte de l'éducation scolaire à la citoyenneté, cette approche exige que l'ensemble des domaines d'enseignement, ainsi que le style d'enseignement et l'organisation de l'école, reflètent les valeurs de la citoyenneté. Le même principe peut recevoir une application plus générale.

Il est important que chaque élément du travail d'enseignement soit conforme aux compétences et aux valeurs que l'on cherche à promouvoir. La façon, par exemple, dont est approché le travail en groupes détermine la nature des résultats de l'apprentissage. Le simple fait de travailler en groupe n'aboutit pas nécessairement à un travail coopératif (Kaye, 1995). Le processus éducatif lui-même est aussi important que les objectifs poursuivis. Pour Vink (1999), ceci est particulièrement vrai dans le secteur non-formel, compte tenu du contexte d'apprentissage moins contraignant de ce secteur.

QUESTION

Quelles mesures pourriez-vous prendre pour rendre votre travail et l'environnement dans lequel vous travaillez plus conformes aux compétences et aux valeurs que vous cherchez à promouvoir ?

Méthodes pédagogiques de participation

Les pédagogies d'esprit démocratique et reposant sur la participation sont donc très importantes : leur aspect d'outils autogérés de développement individuel et collectif est en accord essentiel avec ce qui doit être appris et mis en pratique dans l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi il est très important

de mettre à profit l'ensemble des potentialités des techniques pédagogiques de participation au lieu de se servir d'elles comme d'exercices dépourvus de pertinence réelle et ne voulant rien dire pour les individus. Un tel usage réductionniste des pédagogies reposant sur la participation peut être tout aussi inapproprié que le recours à des méthodes autoritaires d'enseignement reposant sur la transmission unilatérale ou à sens unique des connaissances.

Dans ces deux cas, à savoir l'utilisation de méthodes autoritaires ou la mise en œuvre inadéquate de techniques de participation, sous une forme imposée ou superficielle, il ne se produit pas de véritable interaction entre l'apprenant et le contenu de l'enseignement et entre l'apprenant et le formateur. Par contre, lorsque les potentialités offertes par les techniques de participation sont pleinement exploitées, cette interaction est suscitée et nécessaire. L'interaction entre « objet de l'apprentissage » et « apprenant » est au cœur des pédagogies reposant sur la participation et pourrait constituer leur contribution la plus importante à l'éducation à la citoyenneté.

Cette interaction comprend notamment les étapes suivantes : exploration de l'intérêt et des connaissances initiales des apprenants, apprentissage autogéré, questionnement critique du contenu de l'enseignement, mise en relation de ce qui est appris avec le contexte particulier des apprenants et poursuite de l'exploration. Nous insistons sur la nécessité d'une articulation soignée des pédagogies de participation sous forme d'opportunités d'apprentissage et de programmes éducatifs structurés.

La mise en œuvre de techniques de participation dans les programmes d'enseignement est l'une des caractéristiques les plus importantes de l'éducation non-formelle. C'est la raison pour laquelle la riche expérience éducative des institutions et des ONG du secteur de la jeunesse en matière de formation (organisation de différents types de programmes éducatifs, prise en compte des besoins cognitifs, affectifs et pratiques des individus, développement de méthodes innovantes de participation) présente un intérêt particulier pour l'éducation à la citoyenneté. Nous présentons quelques exemples de cette riche expérience dans la section suivante.

Dans l'immédiat, après avoir évoqué un certain nombre d'aspects généraux concernant le *comment* de l'approche de l'éducation à la citoyenneté, nous aimerions nous tourner vers le *contenu* de l'éducation à la citoyenneté européenne et examiner certaines des compétences et attitudes essentielles qui sont, à notre avis, nécessaires aux citoyens d'une société européenne moderne et plurielle et que, par conséquent, l'éducation à la citoyenneté européenne devrait enseigner.

*Compétences clés pour la citoyenneté européenne aujourd'hui*⁸

Les compétences nécessaires aux citoyens pour participer activement à la société européenne, et que doit prendre en compte l'éducation à la citoyenneté européenne, présentent, à notre avis, trois aspects intimement liés entre eux. Premièrement, l'éducation à la citoyenneté européenne doit fournir des **CONNAISSANCES** sur un certain nombre de thèmes pertinents tels que la démocratie, les droits et les libertés, le monde, l'Europe, l'actualité et la vie politique. Deuxièmement, l'éducation à la citoyenneté européenne doit fournir des **COMPETENCES** telles que l'aptitude à la participation ou l'aptitude à la communication interculturelle. Enfin, l'éducation à la citoyenneté européenne doit chercher à développer certaines **ATTITUDES**, notamment à l'égard de la démocratie ou de la différence, et doit s'efforcer d'aider les jeunes à développer des attitudes conformes à leurs valeurs déclarées. Ces trois

⁸ Cette section s'appuie sur un certain nombre de textes, dont elle reprend divers éléments : Projet international « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? » (<http://www3.itu.int/ibe-citied/inoeng90.html>) ; Groupe de développement des programmes et de la qualité, « Cours pilote sur la citoyenneté européenne. Principes d'élaboration des programmes » (Projet de partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe sur la formation des travailleurs jeunesse au niveau européen) ; Gordon H. Bell, *Educating European Citizens. Citizenship Values and the European Dimension*, David Fulton Publishers, Londres, 1995 ; « Jump into Education for Democratic Citizenship ! », Projet sur « L'Education à la citoyenneté démocratique », Conseil de l'Europe, 1997- 2000.

aspects présentent une dimension politique, sociale, culturelle et économique et doivent nécessairement être abordés selon différents niveaux et dans des optiques différentes.

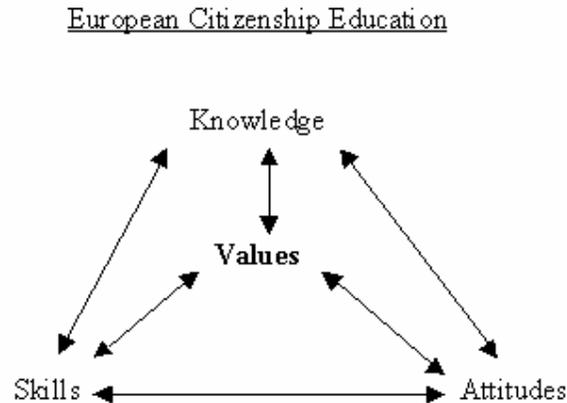


Figure 13. Compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté européenne

Traduction de la Figure : Education à la citoyenneté européenne Connaissances Valeurs Compétences Attitudes

Il est nécessaire, cependant que certaines **VALEURS** déterminent l'identification des **OBJECTIFS** et constituent le « centre de gravité », la référence permanente de l'éducation à la citoyenneté européenne grâce à laquelle l'ensemble des différents aspects et dimensions trouvent sens et équilibre. En effet, l'éducation à la citoyenneté européenne doit aussi fournir aux jeunes la possibilité d'explorer leurs valeurs, leur identité et leur(s) sentiment(s) d'appartenance à la communauté ou aux communautés de leur choix et doit aider les jeunes à devenir des acteurs engagés à la fois dans la défense et la promotion de leurs valeurs.

Comme indiqué plus haut, l'identification des objectifs concrets des programmes de citoyenneté européenne doit s'appuyer sur les besoins d'apprentissage des apprenants.

Bien que l'interaction entre les différents éléments mentionnés ci-dessus ne soit pas nécessairement de nature linéaire et que dans la pratique, comme nous le verrons, leurs relations aient tendance à devenir plus complexes, la matrice ci-dessous pourra servir utilement à la définition de programmes éducatifs.

Le point de départ d'un processus éducatif peut être différent pour chaque programme et même pour chaque apprenant. C'est pourquoi la matrice peut être abordée de multiples façons, sans partir nécessairement des valeurs et terminer avec les attitudes. Cette matrice constitue simplement une tentative de représenter ensemble la totalité des éléments, ainsi que leurs relations, à prendre en compte dans l'élaboration de programmes d'éducation à la citoyenneté européenne. Il n'est donc pas nécessaire de tout inclure ! Servez-vous de cette matrice comme d'un guide, d'une carte ou d'un point de départ mais non comme d'une liste de contrôle.

ACTIVITE

Elaborez un programme, un cours de formation ou une activité sur la citoyenneté européenne. Mettez en évidence les aspects de la citoyenneté européenne sur lesquels vous souhaitez vous concentrer en précisant les raisons de votre choix.

Matrice de l'éducation à la citoyenneté européenne

Valeurs	Objectifs	Besoins d'apprentissage	Connaissances	Compétences	Attitudes
<p>Egalité entre tous les êtres humains</p> <p>Droits de l'homme</p> <p>Solidarité</p> <p>Pluralisme (culturel, social, politique)</p> <p>Responsabilité environnementale</p> <p>Respect de soi et des autres</p> <p>Développement humain durable</p> <p>Interdépendance</p>	<p>Aider les jeunes à explorer leurs valeurs, leur identité personnelle et sentiments d'appartenance à la communauté ou aux communautés de leur choix.</p> <p>Aider les jeunes à devenir des acteurs engagés dans la défense et la promotion de leurs valeurs.</p>	<p>Identifier ses valeurs et comprendre d'où elles viennent.</p> <p>Comprendre ses diverses formes d'appartenance et identifications avec une ou plusieurs communautés.</p> <p>Comprendre où ses valeurs recoupent celles d'autres individus, des communautés auxquelles on appartient et de l'ensemble de la société.</p> <p>Capacité à articuler ses valeurs sans préjudice pour autrui.</p>	<p>Droits de l'homme (universalité, droits, mécanismes juridiques de protection des droits de l'homme, rôle des individus dans le développement d'une culture des droits de l'homme et de la protection des droits de l'homme)</p> <p>Environnement (sensibilisation à notre interdépendance avec l'environnement et aux moyens de le protéger dans la vie quotidienne)</p> <p>Problèmes mondiaux (développement, pauvreté)</p> <p>Diversité culturelle (sensibilisation à la diversité culturelle et à la pluralité des opinions et des intérêts)</p>	<p>Prise de responsabilité et participation (motivation, responsabilisation, abandon du contrôle)</p> <p>Activités communautaires (travail avec les communautés pour les aider à devenir des environnements plus durables et plus pacifiques)</p>	<p>Respect de l'ambiguïté</p> <p>Empathie</p> <p>Distance à l'égard des rôles sociaux</p> <p>Respect de la différence (culturelle et sociale)</p> <p>Solidarité</p> <p>Confiance et honnêteté</p> <p>Ouverture</p> <p>Respect de l'environnement</p> <p>Compréhension et sensibilité à l'égard de différents besoins</p>

Valeurs	Objectifs	Besoins d'apprentissage	Connaissances	Compétences	Attitudes
<p>Démocratie</p> <p>Reconnaissance de la prééminence du droit</p> <p>Paix et non-violence</p> <p>Liberté</p>	<p>Développer la conscience et les compétences civiques, politiques et sociales des jeunes citoyens d'Europe, afin d'assurer leur participation active au développement de la société au niveau local, régional, national et européen.</p>	<p>Capacité à négocier les conditions de vie civiles, politiques et sociales dans son environnement immédiat et à comprendre son rôle en relation avec l'Etat, l'Europe et le monde.</p>	<p><i>Démocratie</i> Connaissance du mode de fonctionnement des régimes démocratiques et de leurs normes de fonctionnement (cadre juridique et mécanismes opérationnels).</p> <p><i>Droits de l'homme</i> Droits et libertés des citoyens (déclarations, conventions et principaux instruments juridiques régissant ces droits et libertés).</p> <p><i>Société civile</i> Connaissance du rôle de la société civile et de l'importance d'une participation active.</p> <p>Mondialisation (ce que c'est, comment ça fonctionne, ses effets sur la vie des citoyens, le rôle de l'Europe dans le monde).</p> <p>Questions d'actualité (nouvelles de l'Europe et du monde, points de vue différents sur les questions d'actualité).</p> <p><i>Paysage politique national et européen</i> (description, théorie politique, changement social dans différents pays d'Europe).</p> <p>Paix et conflits (Définition du conflit, ses origines, son évolution, sa relation au pouvoir, etc.)</p> <p>Connaissance de l'Europe (différentes cultures et religions, différents systèmes politiques, l'Europe et son histoire, droit et économie de l'Europe).</p>	<p>Résolution non-violente des conflits politiques et sociaux (approches non-violentes de la gestion des conflits, travail d'équipe et coopération, résolution des problèmes, méthodes actives d'écoute et de communication)</p> <p>Représentation (auto-organisation, groupes de pression, capacités de présentation, autonomie politique et sociale)</p> <p>Gestion du changement (responsabilisation des individus et des groupes, capacités d'analyse, réflexion critique et argumentation, évaluation, affirmation de soi, résolution des problèmes, leadership démocratique, travail d'équipe et coopération)</p> <p>Communication mondiale (Nouvelles technologies de l'information, langues étrangères, aptitude à la communication interculturelle).</p>	<p>Responsabilité à l'égard de ses actions et de leurs conséquences</p> <p>Passion et détermination</p>

Figure 14. Matrice de l'éducation à la citoyenneté européenne

Scénarios de citoyenneté. Exemples de projets

Après avoir exploré les différents aspects qui doivent, à notre avis, guider votre approche de l'éducation à la citoyenneté européenne il est temps maintenant de se tourner vers la pratique.

Les pages qui suivent contiennent un certain nombre d'exemples d'expériences réelles de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté européenne. Cette section a pour but de vous aider encore à réfléchir au type d'activités que vous pourriez organiser, à l'approche à adopter à l'égard de votre travail, ainsi qu'aux techniques éventuelles à utiliser. Nous présentons donc une série de *scénarios* dans le but de stimuler votre réflexion et de vous aider à développer et à améliorer votre propre pratique.

Nous avons recueilli des informations de différentes personnes travaillant à divers projets répartis dans toute l'Europe. Certains de ces projets ont été créés dans l'intention explicite de travailler sur la question de l'éducation à la citoyenneté européenne ; d'autres sont axés sur d'autres questions mais touchent à des questions ou emploient des approches qui présentent également un intérêt dans ce domaine. C'est délibérément que nous nous sommes abstenus de classer ces projets en différentes catégories. En effet, nous voulons vous encourager à lire l'ensemble de ces contributions car nous sommes certains que vous trouverez dans chacune d'elles des éléments utiles.

Nous nous sommes cependant efforcés d'illustrer la diversité des activités relevant de l'éducation à la citoyenneté européenne. Nous avons fait appel, par exemple, à des projets organisés en direction d'individus ou de groupes numériquement importants, à des projets portant sur des thèmes différents, notamment des projets artistiques ou sportifs, à des projets locaux ou internationaux et à des projets impliquant des personnes de compétences, d'origine sociale, religieuse ou culturelle et d'âge très différents. Ces divers projets sont gérés par des organisations elles aussi très diverses, de niveau local, national ou international, gouvernementales ou non-gouvernementales, de grande ou de petite taille, employant un personnel rémunéré ou des bénévoles.

L'éducation à la citoyenneté européenne peut être mise en œuvre de nombreuses manières, avec des personnes très différentes et dans des contextes eux aussi très différents, de manière directe ou indirecte et dans des situations éducatives formelles ou non-formelles. Les exemples que nous présentons ont donc valeur d'illustrations et ne prétendent pas épuiser les possibilités en ce domaine. Il existe aussi, par exemple, comme vous le verrez dans la section sur les ressources, un grand nombre de projets réussis autour de la communication électronique. Nous espérons, en montrant comment les idées de l'éducation à la citoyenneté ont été appliquées dans divers contextes, vous inciter à adapter et à appliquer ce que vous avez appris dans cette « boîte à outils » d'une manière conforme à vos besoins.

Nous ne présentons pas une description détaillée de chaque projet ; nous nous concentrons plutôt sur certaines idées ou initiatives essentielles à des fins d'illustration. Nous nous sommes efforcés, cependant, de les présenter dans un cadre donnant une image générale du projet et du contexte local. Chacun des scénarios retenus apparaît sous l'intitulé du projet correspondant. Le cas échéant, le nom et les coordonnées de l'organisation sont également fournis, ainsi qu'une brève présentation de son domaine d'activité.

Pour chaque projet, nous présentons un examen plus détaillé d'un ou deux aspects ou éléments essentiels. Les organisateurs du projet expliquent les raisons et les modalités de leur action, en les rapportant au contenu théorique de la « boîte à outils », en posant certaines questions et en soulignant certains thèmes à développer. Chaque scénario se termine sur un certain nombre de « thèmes de réflexion » en relation avec le projet concerné, en indiquant les questions à garder présentes à l'esprit dans la planification, la réalisation ou l'évaluation de l'éducation à la citoyenneté européenne. L'objectif est de vous aider, en tant que praticien, à trouver le chemin d'une pratique intelligente et réflexive

reposant sur une conception globale, complexe et dynamique de la citoyenneté. La section consacrée aux ressources à la fin de la « boîte à outils » présente des sources utiles pour accéder à d'autres exercices et à d'autres techniques.

QUESTION

Lisez ces exemples et analysez-en quelques-uns en vous servant des axes du cadre conceptuel et des compétences clés définis dans les sections précédentes. Sur quel(s) domaine(s) et sur quelles compétences une activité est-elle plus particulièrement axée ? Que pouvez-vous apprendre de l'expérience présentée ?

ACTIVITE

Répartissez-vous en petits groupes. Chaque groupe choisit l'un des exemples ci-dessous et l'analyse en se servant des axes du cadre conceptuel et des compétences clés. Dans quelle mesure l'activité présentée constitue-t-elle un exemple de pratique réfléchie (et quels en ont été les effets) ?

Discussions publiques et développement de réseaux

L'Association des étudiants handicapés a pour but le soutien des jeunes handicapés et la défense de leurs droits.

Association of Disabled Students (ADS)

Dimitrija Marinkovića 5
11 000 Beograd
Yougoslavie
Tél. : +381 11 496 409
Fax : +381 11 497 409
E-mail : office@asdsyu.org
Contact : Vladimir Čuk

De mars à juin 2001, l'Association des étudiants handicapés a organisé en coopération avec plusieurs associations locales une série de discussions publiques dans six villes de Serbie. L'objectif principal était de donner la possibilité aux jeunes handicapés de s'exprimer et de parler de leurs problèmes en public, puis de tenter de trouver des solutions à ces problèmes dans le cadre de la communauté locale. Les organisateurs espéraient en outre pouvoir comparer la situation des handicapés dans différents contextes locaux en Serbie.

Dans la situation sociale et politique actuelle de la Serbie, le défi principal que soulevait ce projet était la mise en place d'une infrastructure à partir de laquelle développer les campagnes et actions futures et aussi de trouver un moyen adapté d'introduire la notion de citoyenneté.

Les changements politiques récents et l'effondrement du gouvernement du temps de guerre ont révélé à quel point la gravité de la situation des handicapés avait été dissimulée pendant une décennie. Toutefois les collectivités locales, du fait des problèmes accumulés, de leur situation financière et de leur manque d'information, n'ont pas encore pris d'initiatives véritables afin d'améliorer le sort des handicapés.

Il existe dans toutes les régions des organisations de personnes handicapées regroupant les individus sur la base d'un handicap médicalement reconnu. Des organismes formels et informels coordonnent normalement les activités de l'ensemble de ces organisations au niveau local mais cette coopération reste dans la plupart des cas purement verbale. En outre, les contacts avec d'autres ONG sont très rares et le plus souvent peu productifs. Ceci est en partie la conséquence de l'attitude du gouvernement antérieur, de la dépendance antérieure des handicapés à l'égard de l'Etat et du manque d'expérience du secteur non-gouvernemental en général.

La citoyenneté européenne en Serbie peut être abordée à travers la question des droits de l'homme. Bien que le système politique ait récemment évolué et que la situation ait commencé à s'améliorer, certains aspects problématiques de la vie quotidienne n'ont encore pratiquement pas été touchés par les changements. Ceci est particulièrement vrai des droits des handicapés, notamment en ce qui concerne les obstacles architecturaux, le caractère vague de la réglementation, le faible pourcentage d'emploi des personnes handicapées, les conditions insuffisantes d'accès à une éducation de qualité et enfin, problème non des moindres, la persistance des préjugés sociaux à l'égard des handicapés. L'étendue et la diversité des problèmes que rencontrent quotidiennement les personnes handicapées en Serbie, ainsi que le caractère fondamental des besoins qui ne sont pas pris en compte, font qu'il est impossible de comparer leur situation avec celle de leurs homologues d'autres pays européens. Il est en outre presque impossible de s'attaquer à ces problèmes de manière directe et explicite. C'est pourquoi l'idée de la citoyenneté européenne, comme impliquant le respect des droits de l'homme des personnes handicapées et la nécessité de trouver des solutions à leurs problèmes, a été introduite dans ce projet presque « en sous-main ».

Le contexte ci-dessus faisait qu'il était nécessaire de trouver une approche particulière, permettant d'introduire l'idée de citoyenneté par la bande.

L'une des principales raisons pour lesquelles les besoins et les droits des personnes handicapées sont ignorés est le manque de communication et de coopération entre les organisations menant des activités en ce domaine. Ce projet constitue une première étape vers l'unité, en vue de surmonter les différences entre ces organisations. Une fois trouvés des partenaires parmi les ONG et les personnes intéressées, il est devenu possible d'exercer de plus fortes pressions sur les autorités locales afin de les amener à s'engager à résoudre les problèmes locaux et de mettre en place les conditions préalables au respect des droits et des besoins des personnes handicapées, conformément aux normes européennes en ce domaine.

Des discussions publiques ont été organisées d'abord à Belgrade, Nis et Novi Sad, qui sont les plus grandes villes de Serbie et permettaient de couvrir la région centrale de la Serbie, le sud et la Voïvodine au nord. Puis des discussions publiques ont été organisées également dans des villes de plus petite taille comme Krusevac, Kragujevac et Subotica, en tenant compte également de leur situation géographique et des particularités locales (situation économique, présence de réfugiés, structure multinationale, niveau de vie).

Après avoir défini les lieux dans lesquels mener à bien le projet, l'équipe de l'ADS s'est efforcée de trouver des partenaires locaux susceptibles d'adhérer à l'idée fondamentale du projet et capables de l'aider à organiser les discussions publiques. Les

étapes suivies ont été en gros les mêmes dans chacune des communautés locales visées :

- établissement de contacts avec les organisations locales s'occupant des problèmes des personnes handicapées ou intéressées d'une manière ou d'une autre à la coopération en ce domaine ;
- travail sur le terrain et rencontres avec les représentants des organisations locales, les médias, les autorités locales et les personnes intéressées, afin de fournir toutes les formes de soutien possibles à l'organisation de la discussion publique locale ;
- identification des participants à la discussion publique dans la communauté locale et définition du thème principal de la discussion ;
- organisation de discussions en coopération avec les partenaires locaux quelques semaines après les réunions initiales ;
- définition des bases de la coopération entre les organisations locales et des problèmes locaux les plus pressants concernant les personnes handicapées, ainsi que des éventuelles mesures à prendre pour leur résolution, au cours des réunions préparatoires et de la discussion publique elle-même ;
- quelques semaines après les discussions, l'équipe de l'ADS s'est rendue une nouvelle fois dans chacune des villes couvertes par le projet, afin de renforcer ses effets au moyen de nouvelles réunions ;
- à la suite du projet, l'ADS a organisé dans les différents contextes locaux quelques actions visant à renforcer la coopération et à soutenir les organisations locales. Dans quatre villes, des ateliers « psychologiques » ont été organisés avec différentes catégories de personnes handicapées ou non et toutes les villes couvertes par le projet ont été incluses dans une campagne médiatique récente.

Les discussions publiques auront vraisemblablement des effets à long terme, comme le montre une enquête récente de l'ADS à Kragujevac. L'ADS va maintenant chercher à développer ses activités en dehors de Belgrade, afin d'assurer la diffusion des idées de l'association et de son mode de fonctionnement. Ceci devrait également permettre l'organisation de projets au niveau national, avec un impact supérieur à ce qui a été possible jusqu'ici.

Thèmes de réflexion

- Combiner l'analyse des besoins des étudiants handicapés et le rétablissement de la communication entre ce groupe marginalisé et la société/communauté dans laquelle il vit.
- Coopérer avec les organisations et partenaires locaux au lieu d'imposer un projet de l'extérieur.
- Aborder ostensiblement un thème particulier mais en s'attaquant dans le même temps aux thèmes plus larges de la citoyenneté.
- Envisager un processus à long terme de planification de l'action et de suivi.
- Travailler à un rythme et à un niveau appropriés et avancer pas à pas vers des objectifs plus importants.

Une approche de la citoyenneté

Beavers Arts est une organisation à but non lucratif dans le domaine de l'éducation et des arts qui est basée dans le North Staffordshire en Angleterre. Cette organisation vise à soutenir, développer et enrichir la vie des individus, des groupes et des communautés au moyen d'activités contribuant à la démocratie culturelle. Des projets très variés sont entrepris à cette fin avec des groupes divers et dans beaucoup de lieux différents. Les projets en cours actuellement sont dirigés plus particulièrement vers les demandeurs d'asile et les réfugiés et les jeunes confrontés au risque d'exclusion sociale. Ces projets portent, par exemple, sur la transmission de compétences pratiques, l'exploration de l'histoire individuelle et collective, l'organisation d'événements et de fêtes, ou la réalisation de livres, d'expositions et de vidéos. Ils utilisent notamment le travail en groupe, les activités de formation, la musique, la photographie, les mots, la peinture murale, les banderoles, la mémoire et les échanges culturels pour favoriser le développement de la tolérance, de la communication et de la coopération entre les individus. Un programme international d'échanges, *Walking through windows*, a été organisé par Beavers Arts en collaboration avec ses partenaires italiens de l'Arvicola.

Beavers Arts

16-19 Barracks Square
Barracks Road
Newcastle under Lyme
Staffordshire ST5 1LG
Grande-Bretagne

Tel : + 44 (0)1782 717 326
Fax : + 44 (0)1782 717 190
E-mail : beaversarts@aol.com

Contact : Gill Gill

La compréhension de ce qu'est un citoyen est au cœur des activités de Beavers Arts

Notre approche de la citoyenneté a peu à voir avec la nationalité ou le patriotisme, non plus qu'avec le fait d'être Européen ; elle repose sur un processus qui part de l'individu et de l'engagement personnel, afin de construire à partir de cela quelque chose de suffisamment solide pour redéfinir le lieu où les individus établissent leurs frontières personnelles. L'idée que nous avons en tête, dans notre travail, est celle de « citoyen du monde », d'un côté, et des frontières que chaque individu se crée pour lui-même, de l'autre.

Plutôt que de considérer la citoyenneté comme un ensemble de conditions, de règles ou d'obligations, nous pensons qu'il est plus important de demander aux individus comment ils se perçoivent eux-mêmes et quelle est la nature de leurs relations avec les personnes qui les entourent, y compris celles avec lesquelles ils n'ont pas en fait de contacts. Les actions positives, un mode de pensée intégrateur et une citoyenneté positive peuvent se développer à partir d'un sentiment d'estime de soi se combinant à une attitude ouverte, confiante et flexible à l'égard d'autrui.

Chacun de nous définit certaines limites à l'intérieur se situent, pensons-nous, nos intérêts mais il n'est pas toujours possible à certains individus mutilés ou vaincus d'établir de telles frontières. Pour les personnes ayant peu confiance en autrui, ces limites peuvent inclure seulement « moi et mon partenaire » ou « moi et ma famille » ou même simplement « moi ». Au-delà, les choses sont plus incertaines, les frontières fluides, les identités négociables. Certains jeunes (mais aussi des adultes) étendent leurs limites à une localité, à une bande ou à des sous-groupes peu discernables pour un regard étranger ; à une ville ou à une région ; une identité ethnique, raciale ou religieuse ; ou une nation avec ou sans Etat.

Quel que soit l'endroit où passe la ligne de démarcation, les individus éprouvent un certain degré d'engagement à l'égard de ceux qui se trouvent à l'intérieur de leurs frontières personnelles. Au minimum, ils traiteront les personnes qui se trouvent à l'intérieur de ces frontières plus favorablement que les autres. A l'autre extrême, beaucoup trop d'individus sont prêts à moquer, attaquer ou même tuer ceux qui se trouvent en dehors des frontières qu'ils se sont définies ou à mourir pour le groupe auquel ils s'identifient.

Pour nous, la tâche est d'abord de s'appuyer sur la capacité inhérente des individus à envisager de manière positive et à agir charitablement à l'égard de ceux qui tombent à l'intérieur de leurs propres frontières et deuxièmement, d'encourager les individus à élargir leur horizon, à regarder au-delà du moi, de la famille ou du groupe d'amis et de réfléchir à la possibilité d'inclure les autres à l'intérieur de leurs frontières personnelles, ce processus étant plus ou moins interminable du fait de l'apparition constante de nouveaux groupes et de nouveaux défis.

D'un point de vue symbolique, la tâche est simple : il s'agit de remplacer le « je » par un « nous », de faire reculer constamment la frontière hypothétique entre « nous » et « eux ». Ce processus peut s'appuyer théoriquement sur les théologies islamiques et chrétiennes, ainsi que sur certaines traditions politiques, bien qu'en pratique, les appartenances religieuses et politiques puissent renforcer les obstacles au lieu d'aider à les réduire. La manière dont nous travaillons avec des personnes d'origines et de croyances diverses consiste essentiellement à tirer simultanément dans deux directions : premièrement, en renforçant le moi au moyen d'un processus créatif d'auto-expression et, deuxièmement (simultanément), en renforçant la confiance en autrui par l'interaction avec d'autres individus.

Toutefois, les activités que nous menons, vous serez sans doute rassurés de l'apprendre, ont en fait un caractère plus prosaïque : percussions, jeux, travail coopératif, manger, parler, marcher. Le faire, cependant, n'est pas tout. Le processus alchimique qui transforme la réalité terre-à-terre du *faire* en l'objectif lumineux d'une nouvelle réalité est obtenu en accordant une grande attention à ce que les bouddhistes appellent la présence d'esprit. Et en agissant à partir de nos observations. Il n'y a ni plan, ni guide mais le simple fait de rester attentif . . .

Parler moins, agir plus...

« Nous présentons ci-dessous un exercice que nous utilisons souvent et que nous appelons « entrer dans l'espace ». Le contexte ici est celui de la première séance d'un projet international d'échanges à base de performances et d'une durée de quinze jours : *Walking through windows*. Le groupe était particulièrement divers à tous points de vue et incluait également plusieurs jeunes assez vulnérables et très peu sûrs d'eux-mêmes.

Nous voulions commencer par introduire l'idée de contact visuel, la capacité à regarder d'autres individus. Il s'agit à la fois d'accroître la confiance en soi et d'apparaître confiant comme interprète, qui sont deux choses différentes. Mais il s'agit aussi de puiser de la force dans le groupe. C'est une chose que nous faisons très souvent : regarder les autres individus à l'intérieur du groupe.

L'exercice commence sous une forme familière, démocratique : le cercle. Chaque membre du groupe entre dans le cercle et a ainsi la possibilité d'être présent (de pénétrer sur la scène), s'arrête, regarde chaque membre du groupe dans les yeux puis dit son nom avant de reprendre place à l'intérieur du cercle. Pendant l'activité, chacun remplit donc les rôles d'acteur et de spectateur.

A cette occasion, nous avons délibérément choisi de laisser les gens entrer à leur propre rythme plutôt que de les faire faire d'abord le tour du cercle, comme nous le faisons d'habitude. J'ai regardé le groupe et je me suis dit : « Je ne peux pas leur demander de faire ça ! ». Il faut être sensible à l'ambiance du groupe à chaque instant et être prêt à modifier ses plans en conséquence.

Nous avons tout un tas d'exercices reposant sur des principes semblables à celui-ci. Un aspect important de ces exercices est le développement d'un sentiment d'inclusion. Ceci se manifeste dans toute notre manière de travailler autour du cercle, en particulier dans les regards : regarder le public et accepter son regard sur soi est très important.

Nous n'essayons pas du tout de suggérer qu'en mettant un groupe d'individus à l'intérieur d'un cercle et en leur faisant faire un exercice simple, nous allons tout à coup les amener à se considérer les uns les autres sous un jour nouveau, plus respectueux. Toutefois, nous pensons que, dans le contexte d'un projet, ceci permet d'un jour sur l'autre le développement de processus, d'aptitudes et d'une ambiance confiante et détendue. De tels exercices permettent que commencent à se produire des changements importants.

Un mot pour finir en guise d'avertissement : les modalités de cet exercice apparaissent simples mais cela est trompeur car le processus de mise en œuvre doit rester sensible à un grand nombre de facteurs complexes et en évolution constante qui sont propres à chaque séance. Le travail avec le même groupe, dans la même salle, n'est pas le même d'un jour à l'autre. »

Thèmes de réflexion

- Le « comment » pas le « quoi ».
- Travailler avec les individus en partant de là où ils se trouvent.
- Pratiques de travail démocratiques.
- Développement des compétences.
- Répondre aux besoins du groupe.
- Grandes idées, techniques simples.
- Exploration et développement individuel.

A la rencontre de Malte (Rencontres entre le Nord et le Sud de l'Europe)

Euromeet

Euromeet a été fondée en 2001 par un groupe de personnes ayant participé précédemment à des programmes d'échanges pour les jeunes. Il s'agit d'une ONG qui ne reçoit aucun financement public mais bénéficie du soutien à temps partiel d'un travailleur jeunesse d'une autorité locale. Basée à Husum en Suède, Euromeet a pour objectif de faire connaître aux jeunes de la région les possibilités offertes par les échanges internationaux en faisant d'Husum un lieu de rencontres internationales. L'organisation compte actuellement 30 membres qui s'occupent de l'organisation d'échanges et du développement de contacts et participent à des activités extérieures de sensibilisation à l'Europe.

Billsta 1308A S-894 91 Sjölevad

Tél : 0046 660 26 51 22

0046 70 671 28 90

Fax : 0046 660 26 51 22

E-mail : Euromeet@yahoo.se ou

bensod@hotmail.com

Contact : Bengt Söderlind

Ce projet, le plus récent des trois échanges d'Euromeet, a rassemblé près de 40 jeunes de Suède et de Malte. Le but était d'identifier les différences et les similitudes entre jeunes venant des extrémités nord et sud du continent et de sensibiliser les participants à la richesse et à la force de la diversité culturelle. Le thème du projet portait sur « jeunes et loisirs ».

Les deux groupes ont démarré le projet dans leur pays, en préparant différents thèmes de discussion comme l'école, les organisations de jeunesse ou les loisirs. Nous avons d'abord élaboré un projet de programme en le faisant circuler et en tenant compte de toutes les suggestions. Puis, lorsque le groupe de jeunes de Malte est arrivé, nous sommes restés pratiquement tout le temps avec eux. La première soirée était une soirée culturelle, avec des plats et des musiques typiques de la région de Suède dans laquelle nous vivons. Les jeunes de Malte avaient aussi apporté des choses de Malte. Nous avons eu une soirée interculturelle qui nous a permis de partager beaucoup de choses. C'était une manière de commencer à voir que beaucoup de choses semblent très différentes au début. Pendant le reste du programme, nous avons organisé de nombreuses activités différentes et, en particulier, des visites de sites intéressants de la commune et des discussions. Nous avons aussi invité un certain nombre de personnes originaires de Malte qui passent l'été dans la municipalité suédoise. Le groupe de jeunes de Malte n'avait pas été prévenu et un jour, alors que nous étions assis en train de manger, un garçon s'est approché et a commencé à leur parler en maltais. C'était une façon de montrer que l'Europe est plus petite qu'on ne le croit. Cette manière de travailler permet à chaque groupe de beaucoup apprendre sur un autre pays mais aussi sur son propre pays. La préparation du projet et les discussions ont été utiles de ce point de vue et ont permis aussi d'apprendre à connaître l'Europe et ses organisations.

Résultats : Premièrement, notre groupe a commencé à considérer certaines réalités de notre région avec un regard nouveau et d'apprécier des choses habituellement tenues pour allant de soi. Les deux groupes ont découvert que, dans la pratique, il n'y a pas vraiment de différences entre jeunes suédois et jeunes maltais et que leurs intérêts sont très semblables. Ils ont déclaré vouloir rencontrer plus de jeunes d'autres pays. Un grand nombre des jeunes participants ont beaucoup « grandi » pendant le programme d'échange. Ils se sont trouvés dans une situation nouvelle mais se sont aussi découvert de nouvelles capacités. De nombreuses amitiés durables ont aussi été nouées au cours de l'échange.

Je travaille comme responsable de groupes de jeunes depuis 1978. Ce travail consiste pour une grande part à aider les jeunes manquant de confiance en eux-mêmes. Il s'agit de les guider, de trouver des moyens de les aider à développer leur sentiment d'amour-propre. Je peux vous dire que, pendant toutes ces années, je n'ai jamais rencontré d'outil aussi intéressant de ce point de vue que l'apprentissage interculturel et les réunions interculturelles.

Bien que l'objectif principal du projet était de développer la citoyenneté européenne et « l'interculturel », l'organisateur a constaté que le projet avait aussi abouti à des résultats très importants du point de vue du développement individuels des jeunes. Il évoque ce point ci-dessous :

« Dans les groupes Euromeet, il y a toujours un mélange de jeunes de capacités et d'aptitudes différentes. Certains savent bien écrire, d'autres bien parler, d'autres encore planifier les activités ou trouver rapidement des solutions en cas de problèmes, par exemple. C'est pourquoi même si vous n'êtes pas très « bon en anglais », par exemple, il y a encore quantité de choses que vous pouvez apporter au groupe et aux activités prévues. En tous cas, c'est ce que nous nous efforçons de favoriser.

Lorsque nous commençons un échange, nous faisons en sorte que l'ensemble du groupe (ou parfois d'abord un groupe de planification de taille plus petite) soit impliqué dans le projet dès le début. Les jeunes peuvent ainsi suivre tout le processus depuis la préparation et la prise de décision, avec les discussions qui les accompagnent, jusqu'à l'échange ou à la réunion et à l'évaluation en vue de projets

futurs.

Certains jeunes au début manquent énormément d'assurance et se tiennent la tête baissée. Puis, à la fin du projet, on voit qu'ils ont littéralement relevé la tête comme pour dire : « J'ai vraiment fait cela ».

Les facteurs suivants sont importants pour parvenir à de tels résultats : faire partie d'un groupe ; avoir une mission au sein du groupe, le sentiment de quelque chose à réaliser ; sentir que l'on appartient au groupe et que l'on est utile ; être soutenu dans la réalisation de quelque chose de nouveau qui peut-être un peu effrayant au départ.

Tout cela pour constater ensuite ce dont on était en fait capable !

Avant notre premier échange avec Malte, j'avais une idée que le groupe considérait comme folle, celle d'organiser un cours d'anglais. Les jeunes, en effet, m'ont dit que l'anglais était la matière dans laquelle ils avaient les plus mauvais résultats en classe. Je leur ai dit : « Vous devez parler et vous faire comprendre mais vous n'avez pas besoin de penser à l'orthographe et à la grammaire ». Ils avaient peur d'aller dans un pays dont l'une des langues est l'anglais. Cependant, lorsqu'ils sont arrivés et qu'ils ont entendu parler les Maltais, les jeunes ont pris de l'assurance. L'un des jeunes s'est mis à parler anglais au bout de quelques jours. Il allait même au café pour parler avec les habitants. Nous nous sommes aperçus après qu'il avait beaucoup « grandi » et, à son retour, il a terminé sa scolarité. Il était aussi intéressant de voir que les jeunes du groupe qui, en Suède, refusaient de parler anglais ensemble ont commencé à Malte à parler de plus en plus entre eux.

Un autre développement intéressant est qu'après les échanges et les activités menées autour d'eux, nous avons décidé d'aller voir d'autres jeunes pour leur parler des possibilités offertes par les échanges de jeunes. Les participants ont aussi appris à parler en public, ce qui au début leur faisait peur. Je vois maintenant qu'ils ont gagné en confiance à la suite de ces échanges. Ils sont aussi plus intéressés à prendre des responsabilités ; un grand nombre d'entre eux travaillent maintenant comme volontaires dans notre centre. Et du fait de ces résultats positifs, ils parlent maintenant de manière positive de ce type d'expérience éducative, ce qui fait que de plus en plus de jeunes se montrent intéressés. »

Thèmes de réflexion

- Participation active aux processus de décision.
- Comment rendre un projet sur la citoyenneté européenne interculturel ?
- Partir des points forts des individus.
- Faire en sorte que chacun puisse apporter sa contribution et que celle-ci soit valorisée.
- Poser des défis aux individus et les amener à se dépasser, mais en trouvant la bonne mesure.
- Construire sur le succès.

Intégration des minorités par la participation des jeunes au développement de la société civile

Local Democracy Agency (LDA) est une ONG internationale qui s'occupe de soutenir les autorités locales et les citoyens dans les régions touchées par la guerre et de promouvoir la démocratie locale par le développement de réseaux et le partage de connaissances, la réhabilitation des services publics, le soutien à l'activité économique, la participation des jeunes, l'égalité entre les sexes et la liberté d'information et d'expression. Dix LDA associées sont présentes en ex-Yougoslavie où elles travaillent au développement d'une société multiculturelle. Le projet initié dans le canton de Sisak-Moslavina en Croatie est axé sur le développement de la société civile par l'intégration des minorités en assurant la participation des jeunes.

Local Democracy Agency, Sisak

S. i. A. Radića 2a
44000 Sisak
Croatie
Tél : +385 44 521 227
Fax : +385 44 521 231
E-mail : ldesk-si@sk.tel.hr
www.lda-sisak.hr
www.ldaonline.org

Contact : Tatjana Puškarić

Le projet a été lancé en 1998 dans le but de créer un réseau de communication, de compréhension mutuelle et de développement de la confiance entre les jeunes de différentes minorités ethniques de cinq petites villes qui étaient encore en guerre seulement cinq ans auparavant. Ceci devait être réalisé en un an à partir de rien. Cinq groupes de jeunes reflétant la diversité des groupes ethniques et sociaux ont été constitués (un dans chaque ville). Les groupes étaient reliés à un groupe central à Sisak mais travaillaient aussi de manière indépendante. Leurs activités incluaient notamment la publication d'une lettre d'information commune, des activités de formation, des camps de vacances, des manifestations culturelles et des activités de partenariat international.

Pour les organisateurs, la possibilité de remplir les objectifs proposés, compte tenu des circonstances locales, semblait relever au départ de la science-fiction. Le simple démarrage du projet constituait un véritable défi ...

« Nous voulions réunir des jeunes de différentes communautés ethniques répartis dans cinq petites villes (qui étaient encore en guerre seulement deux ans auparavant) et développer entre eux un réseau de communication, de compréhension mutuelle et de développement de la confiance. Nous étions convaincus que les jeunes peuvent permettre d'établir un pont entre des communautés divisées.

Lorsque le projet a démarré, tout cela semblait de l'ordre de la science-fiction. Après de nombreuses présentations officielles du projet et des négociations avec les officiels locaux, nous avons finalement pu avoir accès au groupe visé. Nous avons réuni des jeunes des écoles, en commençant avec un groupe qui n'avait aucune expérience du travail jeunesse (puisque, à cette époque et dans cette région, cela n'existait pas) et manquait de compétences pratiques. Nos premières activités ont donc consisté en ateliers, activités de formation et un très grand nombre de réunions, coups de téléphone, discussions le jour, discussions la nuit, déplacements et marches dans les environs. Au bout de deux mois, nous avons mis sur pied un système de coopération et de communication. Chaque groupe de jeunes désignait son propre représentant qui devenait chef de groupe. La communication est ainsi devenue plus efficace et moins coûteuse puisque, au lieu d'avoir à contacter 20 personnes dans chaque ville, il nous suffisait maintenant d'en appeler une.

Les groupes étaient maintenant pleinement conscients de leur rôle et de leur mission et ont commencé à organiser des ateliers, des débats, des actions de solidarité, des camps de vacances, des cours de formation, des expositions ... à tel point qu'il n'était pas facile de suivre le flot d'idées, mais personne ne voulait abandonner la moindre proposition. Afin d'atteindre le public le plus large, nous avons ouvert un petit point d'information où les jeunes avaient la possibilité d'accéder gratuitement à l'Internet, de lire des publications « européennes » nouvelles et des journaux européens et enfin d'être informés de chacune de nos activités ou des activités organisées et mises en œuvre par leurs pairs dans d'autres pays européens. C'est là qu'était éditée la lettre d'information, l'une des plus grandes réussites du projet. Rédigée avec beaucoup d'esprit et de bon sens, cette lettre d'information appelée *Tockica* (point mineur) est rapidement devenue un outil de communication, de liberté d'expression, d'échange d'idées, ainsi que de promotion de l'ensemble du projet.

Avec le temps, les activités étaient de plus en plus réalisées directement par les groupes de jeunes et de moins en moins par nous, les animateurs ! Nous formions vraiment une équipe dans laquelle chacun respectait les idées d'autrui (ce qui ne veut pas dire que nous étions toujours complètement d'accord !); le respect et la confiance marchaient vraiment.

Comment cela a-t-il été possible ?

Les premières étapes ont d'abord eu pour but de nous rapprocher de nos « cibles » et d'établir de bonnes relations de communication et des relations de confiance. Nous ne voulions pas commencer d'emblée par des questions difficiles comme la tolérance ethnique, les droits des minorités ou le développement de la confiance, bien que nous souhaitions évidemment aborder ces questions à un certain point ! Nous voulions les aborder de manière d'abord indirecte, en montrant diverses possibilités de fonctionnement pratique. Plutôt que d'essayer d'atteindre immédiatement nos objectifs les plus difficiles, nous avons commencé par un questionnaire abordant tous les domaines possibles correspondant aux intérêts et aux besoins des jeunes. Et les résultats ont montré que les jeunes, indépendamment de leur origine sociale et ethnique partageaient des intérêts communs (ce n'était pas vraiment pour nous une surprise mais cela était un très bon argument pour la poursuite des activités).

Malgré toutes les différences inventées entre eux, ils souhaitaient tous avoir accès à l'éducation sexuelle et à des activités de prévention de la toxicomanie, entendre de la musique et s'amuser. Nous leur avons montré à quel point leurs intérêts se recoupaient et nous avons organisé des activités communes, les activités auxquelles ils souhaitaient avoir accès. Ceci a commencé à exciter leur curiosité et à développer chez eux le sentiment de quelque chose de commun. Pour la première fois, contrairement à ce que les adultes leur répétaient si souvent, ils ont commencé à réaliser qu'ils n'étaient pas si différents les uns des autres. Pendant que se poursuivaient ces activités, nous avons utilisé abondamment les journaux et la radio pour les faire connaître. Tous les jours pratiquement paraissait quelque chose soutenant et mettant en évidence les questions dont nous traitions. Avec le soutien des médias, nous avons réussi à créer un espace commun « invisible » avant même que les différents groupes ne se rencontrent effectivement.

A ce stade, les maires des villes concernées ont aussi pris conscience de l'intérêt de notre travail et ils nous ont accordé gratuitement des locaux pour mener à bien nos activités. C'était là quelque chose de réellement nouveau. Pour les remercier, nous avons trouvé des sponsors qui ont fourni des ordinateurs. Grâce à cet outil important, les différents groupes ont pu commencer à élaborer eux-mêmes leurs matériaux, affiches et tracts pour réunir leurs pairs. Notre travail de « facilitateurs » à ce stade se réduisait quasiment à des tâches logistiques comme la fourniture de papier et de colle. Tout le reste était réalisé directement par les jeunes. Je ne dirais pas qu'ils étaient tous pareils : certains étaient paresseux, d'autres très silencieux, d'autres encore très bruyants, difficiles et butés. Mais il ne s'agissait pas d'essayer de les faire changer de personnalité et d'identité, compte tenu des nombreux changements qu'ils avaient déjà dû subir en relation avec la guerre et ses conséquences. Ils m'ont dit combien de fois ils ont été trahis et je me suis donc resté très prudent de ce point de vue. »

Après quatre années et beaucoup de travail, les choses ont beaucoup changé. Des responsables jeunes sont maintenant en place dans toute la région et ils organisent des activités et des cours en coopération avec d'autres dans un effort quotidien pour construire une société plus juste et plus tolérante.

Thèmes de réflexion

- Axer le travail sur le groupe et projeter à partir de lui les activités vers l'extérieur.
- Reconnaître les lieux et le contexte.
- Rôle du temps et de la patience.
- Transfert progressif des responsabilités.
- S'appuyer sur les intérêts des participants.
- Recourir à des approches diverses.
- S'attaquer aux problèmes à tous les niveaux (maires et participants).
- Importance d'un projet commun.
- « Exciter leur curiosité ».

Promouvoir de véritables initiatives pour la jeunesse du niveau local au niveau européen

Luciole est une organisation à but non-lucratif travaillant sous l'égide de Manifeste ARA en Bretagne (France). Les activités de Luciole visent à donner à tous les individus, en particulier les jeunes, la possibilité de jouer un rôle actif dans leur vie et dans la société qui les entoure.

Luciole s'efforce d'atteindre ces objectifs :

- en soutenant des projets et des acteurs locaux liés à la jeunesse et au travail jeunesse par des activités de conseil et de formation ;
- en participant à des activités de recherche et à des projets pratiques dans le domaine de l'éducation non formelle et de l'apprentissage interculturel.

Luciole –Manifeste ARA

Le Bois Grignon
56220 Malansac
France
Tél : + 33 297 43 41 32

E-mail : luciole.ara@magos.com
ou : michtolacarvane@yahoo.fr
www.chez.com/manifesteara/luciole
Contact : Denis Morel

Cette initiative en direction des jeunes, qui a démarré en 1999, a permis à un nombre croissant de jeunes de développer une idée de projet et de la mener à bien jusqu'à sa réalisation, d'abord au niveau local, puis dans l'ensemble de l'Europe. Le projet intitulé *Michto la caravane* est maintenant réalisé avec des partenaires de France, de République Tchèque, de Slovaquie, de Roumanie, d'Italie et du Portugal qui s'efforcent d'assurer la participation active des individus dans la vie de leurs communautés locales.

« Le projet a commencé avec quatre jeunes de 19 à 21 ans qui sont entrés en contact avec le réseau Manifeste ARA. Bien qu'ils n'étaient pas encore prêts à mettre en forme des idées concrètes, on sentait leur besoin d'agir, de faire quelque chose et, d'une certaine manière, de « se construire un lieu ». J'ai donc commencé à travailler avec eux pour les aider à préciser leurs idées, en commençant ce processus par l'examen de leurs aptitudes et compétences. La deuxième étape consistait à les aider à définir de quelle manière utiliser ces compétences.

C'est ainsi qu'est né le projet *Michto la caravane*. L'été 2000, le groupe a traversé la Bretagne en travaillant avec les habitants, en se servant d'activités artistiques de rue et d'activités éducatives, pour agir, faire quelque chose ensemble ...

Plusieurs mois de préparation intensive ont précédé cette activité, notamment par des visites sur le terrain pour essayer de faire participer des initiatives locales au projet et par une formation aux méthodes de travail, à la gestion de projet et aux relations sociales.

La volonté de poursuivre le projet n'ayant fait que croître en 2001 et alors que je travaillais toujours avec eux, ils ont décidé de promouvoir leurs valeurs à une échelle plus grande, celle de l'Europe. Après 5 mois de travail préparatoire, de rédaction de dossiers et d'activités de recherche de financement à tous les niveaux (du niveau local au niveau européen), ils ont réussi à obtenir le soutien nécessaire pour démarrer. Leur travail jusqu'ici a consisté à rencontrer des partenaires de différents pays pour préparer le projet au niveau local avant l'arrivée de *Michto la caravane*. Ceci est essentiel pour que leur présence serve de plate-forme à diverses initiatives au lieu de se réduire à un spectacle. *Michto* est un prétexte idéal pour développer les relations sociales au niveau local et favoriser l'auto-organisation des communautés locales. La tournée commence cet été. »

Les activités de Luciole reposent sur la conviction que les apprenants doivent être des participants actifs et que leurs expériences d'apprentissage doivent être étroitement liées à la situation dans laquelle ils vivent et travaillent. Denis, ci-dessous, en dit un peu plus sur la manière dont il a travaillé avec ce groupe de jeunes et pourquoi il a décidé de le faire :

« Comme je l'ai dit, il ne s'agit pas d'une « formation classique » sur la citoyenneté ou l'éducation à la citoyenneté européenne. Il s'agit plus d'une formation concrète. Ce projet est un exemple de notre manière de travailler : former directement dans un contexte réel, sur le territoire des personnes concernées et en partant de leurs idées. Notre objectif principal, par conséquent, est de travailler autour de l'utilité sociale des individus, en particulier les jeunes, de favoriser leur participation active à l'environnement qui est le leur (leur village, leur région, leur pays, l'Europe, le monde...)

Lorsque j'ai commencé à travailler avec ce groupe, il était prévu que le projet se déroulerait au niveau local, comme une expérience, mais aussi éventuellement dans une perspective européenne.

Grâce à cette approche concrète de la formation, nous avons pu travailler sur tous les aspects de la gestion de projet, notamment en ce qui concerne les compétences administratives, et sur l'apprentissage interculturel et développer ainsi les compétences et les attitudes sociales des jeunes. Ceci impliquait de travailler avec eux en tant qu'individus et que groupe, de manière informelle.

Ils ont commencé d'abord par développer leur projet au niveau local. Ceci est conforme à notre idée de responsabilisation des jeunes en leur donnant le désir de participer activement à la vie du lieu où ils habitent et de promouvoir leurs propres valeurs, la manière dont ils envisagent les relations entre individus, en partageant leur conception de la vie, en la défendant et en la

faisant connaître. C'est donc tout à fait un processus d'éducation à la citoyenneté !

L'enseignement abstrait sur ce thème à l'intention des acteurs du travail jeunesse reste d'une certaine façon artificiel s'il n'est pas mis en relation avec la réalité des jeunes avec lesquels ils travaillent. Et lorsqu'on entre dans cette réalité, on entre dans une nouvelle dimension temporelle ! Une semaine de formation ne peut suffire parce qu'il y a tellement d'aspects sur lesquels il est nécessaire de travailler pour favoriser le développement de la confiance, la prise de responsabilités et laisser ensuite les jeunes voler entièrement de leurs propres ailes ! Ce travail nécessite des contacts réguliers sur une période de plusieurs mois.

Une chose est sûre : il n'est pas possible de parler de citoyenneté des jeunes s'il s'agit seulement de les faire participer à un projet conçu par le formateur ou le spécialiste du travail jeunesse ! Du temps et de la patience sont donc nécessaires. L'avantage est qu'en formant des jeunes, des volontaires, on forme aussi les acteurs sociaux qui sont en contact avec eux au niveau local, les autres volontaires et les membres des organisations locales. Cette conception de l'action permet de toucher finalement beaucoup de monde ! »

Résultats

Lorsque l'on donne aux individus la possibilité de goûter à ce type de travail, de réaliser quelque chose à la fois pour eux-mêmes et pour leurs communautés, en partant de leur initiative propre, ils ne demandent en général qu'à recommencer. C'est ce qui s'est produit avec *Michto* après 2000. En France, il y a maintenant (été 2002) 50 jeunes adultes (de 18 à 30 ans) qui travaillent depuis plusieurs mois à ce projet et qui s'apprentent bientôt à suivre la caravane.

Thèmes de réflexion

- Permettre des pratiques individualisées et réfléchies.
- Assurer la cohérence entre processus et résultats recherchés.
- Travailler avec, sans imposer.
- Progression naturelle et flexibilité.
- Donner le temps aux progrès de se réaliser.
- Des petits pas pour aller très loin.

Une Europe intégrée ? Le point de vue des jeunes

OBESSU (*Organizing Bureau of European School Student Unions*)

L'OBESSU est une plate-forme européenne des organisations d'élèves. Ce Bureau a été créé en 1975 à Dublin et compte actuellement 24 membres répartis dans 20 pays, ainsi que des contacts et des organisations ayant statut d'observateur dans 10 autres pays. Il s'occupe de l'éducation scolaire au niveau européen. Il s'agit de la seule organisation représentant les élèves à ce niveau. OBESSU remplit donc des fonctions de représentation des élèves et organise des séminaires à l'intention de ses membres, afin d'échanger des expériences et de développer des politiques communes d'éducation scolaire au niveau européen. Le projet ci-dessous a été réalisé en collaboration avec deux partenaires : la fondation allemande *Friedrich Ebert Stiftung* (FES) et l'organisation fédérale des élèves *BundeschülerInnenvertretung* BSV.

Westermarkt 2 5th floor
1016 DK Amsterdam
Pays-Bas
Tél : +31.20.6234713
Fax : +31.20.6255814
obessu@obessu.org
www.obessu.org

Contact : Ellen Ehmke

Un séminaire sur le thème « migration et scolarité » s'est tenu à Berlin pendant une semaine en juillet 2001.

Au total, 30 participants de 16 à 24 ans ont participé à ce séminaire. Il était pour nous très important d'accueillir à la fois des jeunes des Etats membres de l'UE et des jeunes d'autres pays européens. Les discussions du séminaire ont permis une approche comparative des problèmes liés à l'immigration dans les pays de l'UE et dans les pays non-membres de l'UE. Il était en outre essentiel que tous les participants ait l'expérience du travail au sein d'une organisation d'élèves.

Le séminaire international avait pour but d'examiner les tendances actuelles en matière d'immigration en Europe et leurs effets sur l'éducation scolaire et le processus d'apprentissage. Nous avons abordé la question de l'intégration européenne en tant que processus : s'agit-il de quelque chose que les élèves souhaitent voir se réaliser et si oui, comment et sous quelle forme ? Nous voulions également savoir quel rôle les élèves et leurs organisations doivent jouer dans ce processus d'intégration. Nous voulions savoir ce qui se cache derrière des expressions comme « l'idée européenne », « la culture européenne » et « la forteresse Europe » et ce que ces expressions signifient pour nous. Nous nous sommes interrogés sur ce qu'il faut entendre par culture ou identité européenne. Cette expression doit-elle être comprise en un sens géographique ou historique ? Quelle est son origine ? Comment reconnaître ce que nous avons en commun ? Quelle est la relation entre l'Europe et les jeunes ?

Nous avons également examiné les effets de l'immigration sur une ville comme Berlin (où se tenait la réunion) et sur le racisme et la xénophobie en tant que phénomènes souvent liés à l'immigration, que ce soit à l'école et dans la vie politique. Pour nous, la question de l'immigration est liée à celle de la citoyenneté, les immigrants n'ayant souvent pas les mêmes droits que les citoyens de leur pays d'accueil, bien qu'ils doivent respecter les mêmes lois, payer les mêmes impôts et s'adapter de nombreuses manières à leur pays de résidence. Mais l'immigration ne change pas seulement la vie des immigrants, elle peut aussi changer celle de leurs futurs camarades de classe par la chance qui leur est offerte d'apprendre d'individus d'origines différentes.

Nous avons utilisé diverses méthodes de participation : discussions en séances plénières, groupes de travail, ateliers de théâtre, exposés d'experts suivis de discussions, ainsi qu'échanges d'expériences entre les participants qui ont présenté la situation et le travail réalisé dans leur pays. Les experts ont été choisis non seulement en fonction de leurs connaissances professionnelles mais aussi pour leurs méthodes d'exposé et de travail avec les participants. Des groupes de travail différents, toujours présidés par un participant chargé de rendre compte ensuite des discussions, ont été constitués en relation avec chacune des sections du programme. Dans le cas de certains groupes de travail, l'équipe n'avait pas fixé le thème à l'avance et a attendu les résultats des premières discussions pour permettre aux participants de choisir le thème dont ils souhaitaient débattre.

Dans ses activités, l'OBESSU met l'accent sur le développement de la participation et de la pratique de la citoyenneté européenne.

L'OBESSU envisage de manière générale ses activités comme un moyen d'aider les élèves à devenir des citoyens européens actifs. Lors de chaque séminaire, nous insistons sur l'intérêt particulier de la coopération européenne en ce domaine. Nous présentons les institutions européennes et les documents pertinents de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Et dans notre travail quotidien, nous nous efforçons d'agir en ce sens et de donner aux élèves une voix au niveau européen.

Pratiquement toutes nos activités reposent sur l'idée que c'est grâce à la participation à la vie scolaire qu'il est possible de devenir un citoyen actif et nous voulons aider les élèves à devenir actifs et nous espérons stimuler leur intérêt de façon à les inciter à devenir actifs. La participation active des participants n'est pas seulement une manière enrichissante de concevoir le programme d'un colloque, et préférable du point de vue du processus d'apprentissage des individus, mais elle s'inscrit dans l'idée d'une participation active du citoyen à la vie de la société. La méthode repose en partie sur le fait que les participants doivent sentir que leur participation est voulue, utile et nécessaire. Un point important aussi est que la méthode joue un rôle plus déterminant que le contenu en matière de participation et qu'il est donc essentiel d'adopter des méthodes favorisant la participation.

Bien entendu, la citoyenneté n'implique pas seulement de connaître les institutions européennes et leurs procédures de décision. Pour nous, la démocratie à l'école est essentielle pour le développement de la citoyenneté démocratique. La démocratie ne peut être enseignée d'une manière théorique mais doit être pratiquée dès le plus jeune âge. Les jeunes n'ayant pas la possibilité de participer aux élections nationales, régionales ou locales, ils doivent apprendre à connaître leurs droits à l'école. L'école est en général la première institution publique qu'ils rencontrent dans leur vie et s'ils y apprennent que leur participation est souhaitée et attendue, ils continuent ensuite à participer activement à la vie de la société. C'est pourquoi l'OBESSU aide à développer des organisations d'élèves là où elles n'existent pas encore et soutient ses membres dans leur lutte pour les droits des élèves et pour la démocratie à l'école.

En ce qui concerne la *citoyenneté européenne*, l'OBESSU et ses membres demandent que chaque élève ait la possibilité de se rendre à l'étranger (pour un échange de courte ou de longue durée) au moins une fois pendant sa scolarité. Les échanges et l'apprentissage des langues étrangères peuvent favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe et d'une identité européenne. Nous voulons que l'Europe fasse partie de toutes les matières concernant la société, l'histoire, la philosophie, etc. Nous nous efforçons de montrer à travers notre travail que l'Europe ne se limite pas à des institutions, une monnaie commune et un marché commun. L'Europe est quelque chose qui est présent dans de nombreux aspects de la vie et joue un rôle important dans notre avenir.

Thèmes de réflexion

- La démocratie ne peut être enseignée : elle doit être pratiquée.
- Quel type de contexte d'apprentissage est nécessaire pour « apprendre la démocratie » ?
- Comment choisir les participants ? Quels facteurs doivent être pris en compte ?
- Travailler à l'intérieur des structures existantes.
- Trouver un équilibre entre connaissances et compréhension, d'une part, et activités et développement des idées et des opinions des individus, d'autre part.

Ecoles de football d'été	<i>Open Fun Football Schools</i>
<p>Les <i>Open Fun Football Schools</i> ont commencé leurs activités en Macédoine en 2000. Soutenues par l'Association danoise de football, les Ecoles de football cherchent à utiliser la participation aux sports amateurs comme un moyen de surmonter les barrières ethniques et sociales et de travailler à une compréhension meilleure et plus démocratique de la société. Depuis sa fondation en Bosnie-Herzégovine en 1998, l'organisation a étendu ses activités à la Macédoine, à la Serbie, au Monténégro et au Kosovo. L'organisation intervient à différents niveaux et travaille avec des enfants, des jeunes et des acteurs du travail jeunesse au moyen de diverses activités. Plus de 40.000 personnes ont déjà participé à des activités ou bénéficié d'une formation dans le cadre de cette organisation.</p>	(coordonnées non fournies)

Les Ecoles de football d'été constituent un aspect important du travail de cette organisation. Toutefois, elles ne représentent qu'un élément d'un programme global visant à surmonter les barrières sociales dans le contexte très particulier des tensions interethniques qui subsistent depuis la guerre dans la région. Les organisateurs expliquent ci-dessous de quelle manière leur stratégie vise à répondre à la situation locale.

Le contexte dans lequel fonctionnent les Ecoles de football est souvent peu favorable à la coopération. Peu d'écoles ou d'institutions d'éducation, par exemple, offrent une approche « trans-ethnique ». Pareillement, un grand nombre d'institutions, des partis politiques aux clubs sportifs, sont organisés sur une base ethnique. Beaucoup de jeunes de la région grandissent sans connaître les gens qui vivent à côté d'eux et cette situation risque de conduire à de nombreux problèmes à l'avenir si ne sont pas offertes des possibilités de surmonter pratiquement les divisions ethniques.

La remise en cause des obstacles de cette nature est un élément central des activités des Ecoles de football. Nous concevons notre programme d'activités de la manière suivante :

- Comme un outil pour amener les enseignants, les responsables, les entraîneurs et les enfants de différentes origines ethniques et sociales à jouer ensemble, afin de surmonter les divisions actuelles et de promouvoir la cohésion sociale ;
- comme un projet visant à promouvoir des principes pédagogiques démocratiques et donnant aux enfants une expérience de la camaraderie, de la coopération, de la compréhension mutuelle et des principes fondamentaux du « sport pour tous » ;
- comme un moyen de perfectionnement pour des centaines d'enseignants qualifiés des écoles élémentaires et les entraîneurs des clubs de football participant à notre projet.

Pendant la saison 2001, les activités des Ecoles de football ont été mises en œuvre sur la base d'une stratégie régionale visant à faciliter la coopération « trans-frontières » (entre nations) et « trans-ethnique » (entre groupes de population d'un même pays ayant généralement des relations antagonistes). C'est la raison pour laquelle les 10 séminaires organisés à l'intention des enseignants et des entraîneurs ont fait appel de manière équilibrée à des participants de Bosnie-Herzégovine, de Macédoine, de Serbie et du Monténégro et ont été répartis également entre tous les pays concernés. De la même manière, nos 45 Ecoles de football pour l'année 2001 ont été organisées sur la base du système des « villes jumelées », avec des clubs de football, des responsables et des entraîneurs d'au moins deux municipalités représentant des groupes de population différents (entre lesquels les relations sont en général antagonistes).

Il nous semble important dans ce contexte de souligner que nous avons réussi à organiser 4 séminaires régionaux pour enseignants, responsables et formateurs en Macédoine avec des participants de tous les pays mentionnés plus haut, ainsi que 14 Ecoles de football en plein milieu de la guerre/crise. Toutes les écoles ont été organisées dans le respect de nos principes sociaux et multiethniques, bien que le recrutement d'un nombre suffisant d'enfants macédoniens et albanais n'ait pas toujours été sans difficultés. Notre approche à partir des villes jumelées était parfaitement adaptée à la situation en Bosnie-Herzégovine et au Monténégro.

Les Ecoles de football d'été sont des programmes d'une durée d'une semaine avec la participation d'enfants de 8 à 14 ans. La participation des enfants, indépendante de toute considération d'appartenance ethnique, d'origine sociale ou d'aptitudes et axée sur le plaisir sportif, vise à remettre en cause les divisions qui traversent la société.

Les enfants jouent dans la même équipe, indépendamment de toute considération de sexe, de talent ou de toute autre différence. L'idée fondamentale est que la participation doit être un plaisir pour tous. Les matches et les exercices d'entraînement sont conçus afin de permettre aux enfants de gagner. Pendant toute la semaine, les participants vivent l'expérience du football. Il ne s'agit pas cependant de développer des joueurs talentueux à des fins de sélection mais de fournir aux enfants une expérience enrichissante. Les Ecoles de football se servent des jeux de balle et du sport amateur comme d'un moyen pour aider les individus à traverser, physiquement et psychologiquement, les nombreuses frontières invisibles qui continuent à diviser le pays.

Il s'agit, à travers ces activités sportives, d'amener à se regrouper des individus appartenant à différents groupes de la population entre lesquels existent des relations antagonistes et de travailler avec eux à créer un espace de rencontre, de discussion et de plaisir partagé, dans la perspective d'un renforcement des processus de développement de la confiance et d'intégration des réfugiés et des minorités.

Thèmes de réflexion

- Comment amener à se rencontrer des groupes ou des individus qui ne communiquent pas habituellement entre eux ?
- Comment envisagez-vous de surmonter les barrières qui les séparent ?
- Travailler simultanément à plusieurs niveaux.
- Sélection des participants.
- Créer un espace commun là où les différences jouent un rôle déterminant.
- Se servir du plaisir comme d'un outil d'apprentissage sérieux.
- S'attaquer aux problèmes de manière d'abord non cognitive.
- Comment favoriser le développement d'une ambiance non-compétitive et d'égalité ?

Etudes philosophiques

Le Centre soutient l'étude scientifique et pragmatique des interfaces entre l'homme et le savoir, de la relation entre l'homme et les choses. Il regroupe des universitaires représentant divers intérêts de recherche et appartenant aux différentes facultés de l'université. Outre un programme de recherche actif, le Centre accueille une filière de licence et de maîtrise de philosophie sous l'intitulé « Etudes philosophiques de la connaissance et des intérêts humains ». Au moyen d'un enseignement innovant, à base de projets, les étudiants sont encouragés à s'engager activement et à comprendre le monde qui les entoure : la société, ses fondements socio-historiques, ses institutions et ses structures.

The Centre for Knowledge Science and Society

University of Newcastle
Herschel Building
Newcastle upon Tyne
NE1 7RU
Grande-Bretagne

Tél : +44 191 222 7302

Fax : +44 191 222 7361

<http://www.phil.ncl.ac.uk/>

Contact : Milan Jaros

Hannah Perkins, une étudiante de premier cycle universitaire, a décidé d'utiliser la dernière année de son projet à explorer les notions de vérité et de savoir et leurs relations avec le temps. Elle applique son interprétation conceptuelle au domaine de l'éducation en posant des questions telles que : « comment un enseignant peut-il présenter la vérité ? », « comment apprendre aux jeunes à penser ? » et « pourquoi éduquer les individus ? ». Le processus d'apprentissage suivi par Hannah et ses résultats illustrent bien l'idée d'éducation à la citoyenneté inscrite dans les activités d'enseignement et de recherche du Centre de l'université de Newcastle.

Le travail sur ce projet a permis à Hannah de développer à la fois ses opinions et sa manière de penser. Elle explique ci-dessous de quelle manière l'organisation de l'enseignement et des processus d'apprentissage l'ont aidé de ce point de vue :

« Lorsque j'étais à l'école, je m'interrogeais assez peu sur les choses. Cet enseignement a changé cela. Maintenant, je suis capable en étudiant un texte, par exemple, d'y voir beaucoup plus de choses qu'auparavant.

L'enseignement du Centre est bien pour vous aider à trouver une place qui vous convienne. Ce doit être l'un des enseignements les plus libres qui ait jamais existé, à tous points de vue. Vous pouvez faire ce que vous voulez et étudier ce qui vous intéresse. Pour mener à bien un travail aussi important, il est nécessaire de choisir quelque chose qui vous intéresse vraiment. C'est ce qui m'a aidé à comprendre que j'aimerais me diriger vers l'enseignement. Le Centre vous offre la liberté de d'être ce que vous voulez être. Certains trouvent cela difficile mais il est vraiment, possible d'en tirer profit. La possibilité d'avoir des discussions en tête-à-tête au sujet de mon travail était particulièrement importante et mon responsable de projet a su voir ce qui pourrait m'intéresser et m'a aidé à focaliser ma réflexion. C'était assez difficile au début mais je crois que le projet de l'année dernière m'avait préparé à cela.

J'ai les idées beaucoup plus claires maintenant ; j'ai passé en revue beaucoup de possibilités de réflexion. Et puis je suis quelqu'un de très organisé. J'ai besoin d'avoir des grands projets, avec des délais fixés des mois à l'avance. Aussi, ce que me disent mes amis, c'est que j'ai maintenant une manière de penser très rationnelle, que je suis capable de prendre en compte plusieurs points de vue et de réfléchir clairement. C'est quelque chose qui s'est développé pendant mes études dans le Centre. Je pense que ce sont là des qualités positives qui me seront utiles dans mon enseignement.

Les principales questions que je voulais aborder dans mon projet étaient les suivantes : Est-il possible d'accéder à une connaissance intemporelle ? Et, par conséquent, dans quelle mesure un enseignant peut-il présenter la vérité à ses élèves (puisque cette vérité risque de ne plus être considérée comme telle à l'avenir) ? Je me suis servie pour aborder ces questions de concepts empruntés à des penseurs contemporains comme Michel Foucault, notamment en ce qui concerne l'évolution du savoir dans le temps. Ceci m'a amenée à poser des questions comme : pourquoi éduquer les individus ? Est-ce afin de leur permettre d'accéder à l'autonomie et de faire des choses originales ? Ou s'agit-il d'un moyen de contrôle social ?

Mon point de vue sur ces questions est, par certains aspects, pessimiste mais je pense qu'il est utile d'avoir ces questions présentes à l'esprit pour devenir une enseignante moderne. Je pense que les enfants doivent apprendre à s'interroger et à réfléchir de manière critique. »

La filière d'Etudes philosophiques se sert de la méthode des projets comme un moyen d'assurer la participation active des étudiants, de les amener à prendre la responsabilité de leur processus d'apprentissage et de développer leurs compétences dans la perspective d'une citoyenneté active.

Notre filière d'Etudes philosophiques porte essentiellement sur : comment penser, comment organiser de manière sélective la quantité d'informations avec lesquelles nous sommes confrontés dans la vie quotidienne et assurer un fondement rationnel à l'identité individuelle ? Cette réflexion est menée à bien en examinant quelques-unes des réussites les plus spectaculaires de l'esprit humain. Ces connaissances sont étudiées non pas de manière isolée, conformément aux partages institués par les disciplines universitaires, mais du point de vue des pratiques culturelles. Cette approche, associée à une forte composante à base de projets, vise à développer chez les étudiants la capacité à distinguer les connaissances de l'opinion dans les situations de la vie réelle, ainsi que la capacité à communiquer avec autrui.

Au cours de leurs trois années d'études, les étudiants bénéficient peu à peu d'une plus grande liberté et responsabilité dans leur travail. Pendant leur dernière année, ils travaillent sur un projet plus ambitieux leur permettant de mettre en relation la compréhension conceptuelle qu'ils ont acquise avec leurs convictions et une situation réelle. Il s'agit là d'une capacité essentielle du point de vue d'une citoyenneté active. Le caractère actif du processus d'apprentissage basé sur des projets individuels permet de développer les capacités d'autonomie et d'autogestion des étudiants. La filière dans son ensemble est conçue comme un moyen de développer des aptitudes comme la capacité à penser de manière claire et rationnelle, la capacité à traiter l'information et à établir des relations, mais les projets permettent aux étudiants d'effectuer un travail original et inventif en allant au-delà des restrictions liées aux conceptions et aux opinions particulières de l'enseignant qui les supervise. La connaissance des structures institutionnelles et de pouvoir acquise dans les cours est également mise à profit par les étudiants lors de leur travail sur un projet.

Le travail sur un projet permet aux enseignants qui le supervisent d'accorder une attention particulière à chaque étudiant, à ses besoins et intérêts spécifiques, et de leur répondre en tenant compte du contexte dans lequel ils travaillent. Cette manière de travailler assure une grande flexibilité, non seulement du point de vue des thèmes de recherche mais aussi des styles de travail. Et, bien qu'une grande partie du travail soit effectuée à un niveau individuel, les étudiants sont aussi encouragés à présenter leurs idées de manière informelle à l'occasion de séminaires et d'exposés formels, ce qui leur permet également de développer leur capacité à communiquer les résultats de leur travail.

Thèmes de réflexion

- Comment faciliter la réflexion critique dans un environnement d'apprentissage non-formel ?
- Comment encourager les jeunes à remettre en cause leur environnement et l'information qu'ils reçoivent ?
- Développement progressif de la responsabilité.
- Utiliser des pratiques de travail flexibles et répondre aux besoins de chaque individu.
- Donner aux individus la confiance nécessaire pour accepter de prendre des responsabilités et prendre des décisions.
- Expression et développement des idées.
- Comment aider les individus à replacer leur activité dans un contexte plus général ?
- Trouver un équilibre entre l'information ou les connaissances, d'un côté, et les capacités et compétences, de l'autre.
- Développer des valeurs reposant sur la connaissance et la réflexion.

Club européen d'échanges	<i>Francas + Nancy</i>
Francas + Nancy est une association d'éducation en direction des jeunes basée dans un quartier défavorisé de Nancy qui propose essentiellement des activités de loisirs et de soutien éducatif. Elle fait partie d'une organisation nationale importante et fonctionne à Nancy avec un personnel de 7 personnes et le soutien d'une douzaine environ de bénévoles motivés. Le club d'échanges a collaboré avec les Rencontres franco-roumaines, une petite association visant à promouvoir la coopération entre la France et la Roumanie, ainsi qu'avec plusieurs écoles de Galati en Roumanie.	11, rue Laurent Bonnevey 54 100 Nancy France Tél. : +33 3 83 96 15 80 Fax : +33 3 83 98 69 14

Le Club européen d'échanges est issu de projets d'échanges et d'activités de coopération qui ont démarré en 1997. Trois projets d'échanges ont été organisés jusqu'ici en relation avec un large éventail d'activités visant à assurer la participation des communautés locales de Nancy et de Galati. Ces projets ont aussi offert des opportunités de formation d'animateurs*. L'objectif de ces activités est de fournir aux jeunes défavorisés des possibilités de participation à des activités culturelles et de les introduire à la dimension européenne.

Bien que l'éducation à la citoyenneté européenne soit apparue à certains moments de manière explicite dans les activités du Club européen d'échanges, elle est en fait présente de manière continue dans les buts et la pratique de l'organisation, même lorsqu'elle ne constitue pas un objectif déclaré.

Au fur et à mesure de l'évolution du projet, de nouvelles directions sont apparues qui n'étaient pas prévues à l'origine. Le meilleur moyen pour le comprendre est d'examiner le processus qui a conduit à cela.

L'idée d'une coopération est née d'une discussion informelle entre deux individus. Celle-ci est intervenue à un moment où Francas + Nancy cherchait à développer ses activités interculturelles et où une école de Galati disposait d'un club français à la recherche de possibilités de développer la connaissance de la langue et de la culture française.

Les jeunes ont commencé à correspondre entre eux. L'idée d'un échange est née du désir croissant des jeunes de rencontrer leurs correspondants.

Les contraintes de financement ont amené la première partie de l'échange à se tenir en Roumanie. Toutefois, il était prévu d'organiser une visite en France l'année suivante.

La préparation de la première visite a impliqué notamment un travail d'éducation sur chacun des pays : son histoire, sa culture et ses réalités sociales. En France, il s'agissait aussi de surmonter l'inquiétude des familles au sujet de l'envoi de leurs enfants dans un pays plus ou moins confusément identifié avec la Yougoslavie et donc avec une situation de guerre.

A la suite de cette visite, qui a permis aux jeunes de passer du temps avec leurs familles hôtes et avec leurs correspondants à la campagne d'abord, puis sur le littoral, les jeunes Français ont préparé une exposition et un journal faisant le bilan des expériences qu'ils avaient vécues en Roumanie.

C'est alors qu'a été créé le Club européen d'échanges dans le but de mener à bien de nouveaux projets d'échanges et d'éducation visant à développer activement la citoyenneté européenne.

L'orientation de l'organisation devait être basée sur l'expérience acquise lors de la première visite.

Afin de répondre aux intérêts du groupe français et aussi de respecter les exigences des bailleurs de fonds, l'échange de 1999 reposait sur un thème clairement défini et comportait des activités beaucoup plus structurées. Les jeunes avaient la possibilité, en travaillant avec des professionnels expérimentés, de se familiariser avec une grande variété de techniques médias et de les mettre en pratique pendant toute une période très intéressante de travail dans les deux pays. De nombreux efforts ont été réalisés pour établir un lien entre ces projets et les communautés locales. Ceci a été aidé notamment par les séjours dans des familles pendant la durée de chaque projet et, à Nancy, par une présentation média et une exposition à la suite des séjours d'échanges. Dans la communauté roumaine, un programme complémentaire de formation a été organisé à l'intention de 120 enfants et jeunes dans des activités gérées conjointement par des bénévoles français et roumains pendant un mois. Compte tenu du caractère très limité des ressources financières, ce projet s'est aussi appuyé sur les ressources locales, à savoir ce que pouvaient apporter les participants et leurs familles, en les faisant participer activement à des débats sociaux.

Les échanges ont abordé les questions de la citoyenneté européenne sous divers angles :

- connaissance des institutions européennes et françaises ;
- participation active des jeunes à leur voyage de découverte au moyen de l'utilisation des médias ;
- présentation de leurs découvertes à leurs communautés locales respectives ;
- implication de leur entourage dans la préparation et la réalisation du projet ;
- connaissance géographique de l'Europe apportée par les voyages.

Les choses ne sont pas toujours ce qu'on croit...

Le programme d'échanges, malgré son succès global, a dû surmonter des obstacles importants qui se sont traduits, notamment, par l'interruption de la coopération avec une organisation. Les problèmes sous-jacents tenaient en particulier aux différences d'opinions quant à la raison d'être des activités d'échange et donc de ses objectifs. Il n'est pas inutile de revenir

sur ces problèmes pour comprendre certains facteurs importants qu'il est nécessaire de garder présents à l'esprit lors de la réalisation de projets.

Pour Francas + Nancy, il était important dans ces activités d'échange que la participation reste ouverte et que la sélection des participants ne soit pas déterminée par des considérations financières. En outre, la participation active des jeunes au développement de l'aspect éducatif des échanges constituait un aspect essentiel dans la perspective de la citoyenneté.

Dans le cas de l'un des partenaires roumains, ces objectifs étaient perdus de vue, tant était grand l'attrait de voyager en Europe de l'Ouest, cette tendance étant évidemment renforcée par la situation socio-politique de la Roumanie et les difficultés rencontrées par les Roumains pour voyager au cours des dernières années. Les objectifs de Francas + Nancy étaient donc acceptés plus comme des conditions préalables pour pouvoir voyager que comme l'expression de valeurs fondamentales. Ceci a entraîné des controverses sur le choix des participants et l'approche du travail en général et a fini par saper la collaboration entre les deux organisations.

Depuis 2000, Francas + Nancy connaît une période de restructuration organisationnelle qui s'achèvera en 2002. Pendant cette période, l'association a organisé une exposition interactive sur l'Euro et l'Europe, en partenariat avec plusieurs ONG, institutions et jeunes de la région. Ceci lui a permis de continuer ses activités d'ouverture de la région à l'Europe. A l'automne 2002, le Club européen d'échanges reprendra ses activités en définissant de nouvelles perspectives.

Thèmes de réflexion

- Votre idée répond-elle à un besoin ou à un intérêt dans le groupe de participants ? Est-elle plus qu'un intérêt personnel ?
- Permettre aux choses d'évoluer sur la base des intérêts des participants augmente les chances de succès. Réfléchir à la manière dont des activités d'abord limitées peuvent favoriser l'introduction par la suite de projets plus importants et plus complexes.
- Réfléchir à ce qui peut gêner le développement de votre projet. Quel sera l'impact de ces facteurs extérieurs ? Comment vous en tenir à ce qui est important dans votre projet ? Si cela n'est pas possible, est-ce la peine de continuer ?
- Comment évaluer les conditions nécessaires à la réalisation du projet et travailler avec les individus en partant de là où ils se trouvent et non de là où vous souhaiteriez qu'ils soient ?
- Réfléchir aux moyens d'assurer que votre projet se développe conformément à ce qui est appris, ainsi qu'aux besoins et aux intérêts des participants.
- Choix des partenaires du projet : partagez-vous leurs objectifs et leur état d'esprit ? Cela est-il important ?

* Les animateurs constituent en France une profession spécifique ; il s'agit de personnes chargées de travailler avec des enfants ou des jeunes à l'organisation d'activités de temps libre et/ou éducatives, y compris des activités sportives, artistiques ou artisanales.

Projet de responsabilisation des jeunes

Le Centre d'aide humanitaire « Tournesol » est une organisation croate non-gouvernementale à but non-lucratif créée en 1992 pour répondre dans l'urgence aux besoins psychosociaux des communautés touchées par la guerre. Le Centre dispose de programmes dans 6 régions de Croatie liées aux villes suivantes : Zagreb, Varazdin, Pula, Knin, Topusko et Petrinja.

Le Centre « Tournesol » a pour objectifs le développement de la démocratie, la participation et la responsabilisation des citoyens, le développement communautaire, le volontarisme et l'altruisme, le partage des responsabilités, l'égalité des chances et la participation de tous les individus indépendamment de leur sexe et de leur appartenance religieuse ou nationale. Il cherche à réaliser ces objectifs à l'aide de divers projets sociaux comme ce projet de responsabilisation des jeunes.

Sucokret – Centar za humanitarni rad

Avenija Dubrovnik 10
10 000 Zagreb
Croatie

Tél : +385 1 6556 425

Fax : +385 1 6551 715

E-mail : Zagreb@sucokret.hr

www.sucokret.hr

Contact : Vesna Kajis

Quatre acteurs expérimentés du travail jeunesse ont réuni un groupe de 60 jeunes âgés de 16 à 23 ans, essentiellement des élèves du secondaire et des étudiants d'université, en vue de participer à un projet d'éducation non-formelle de 9 mois pendant l'année 2001. Le but était de développer une équipe de jeunes citoyens dynamiques et bien informés susceptibles de devenir des responsables et de partager leurs connaissances et leurs expériences avec d'autres jeunes. Les objectifs du projet étaient les suivants : familiariser les jeunes avec les questions d'interdépendance mondiale, développer chez eux le sens de la responsabilité et la confiance en soi, concevoir et mettre en œuvre des activités sociales et des projets les amenant à participer activement à la vie de leurs communautés et aux processus démocratiques.

Exemple d'activité : Le développement de la société civile

Objectifs de l'activité :

Amener les participants à réfléchir aux composantes de la société civile et aux obstacles s'opposant au développement de la société civile.

Activité : Les participants sont répartis en groupes de 4 à 6 personnes. Dans la première phase de l'activité, chaque groupe dispose de trente minutes pour imaginer une communauté idéale, basée sur les éléments qu'il considère indispensable à la constitution de la société civile. Après avoir discuté de ce qu'ils souhaitent inclure dans leur communauté, les groupes doivent en proposer une description théorique. Il leur est notamment demandé de débattre d'aspects comme l'environnement, les questions démographiques, le système de gouvernement, l'organisation de la communauté et les services. Ces différents aspects doivent être pris en compte d'une manière ou d'une autre dans leur projet.

A la suite de cet exercice, chaque groupe présente sa « communauté » à l'ensemble des participants.

La phase suivante consiste en un examen et une discussion plus approfondis des questions soulevées par les différents groupes. Le ou les « facilitateurs » doivent aussi examiner avec le groupe au complet des questions comme celles indiquées ci-dessous.

Sur le processus de l'activité : Quel est votre sentiment sur cette activité ? Comment s'est déroulé le processus d'élaboration d'une communauté idéale dans votre groupe ? De manière démocratique ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Des conflits ou des désaccords sont-ils apparus sur le mode d'organisation de la société ? De quelle manière ont-ils été résolus ? L'un des membres du groupe a-t-il rempli un rôle de direction du groupe ?

Sur la nature des communautés créées : Qui sera responsable du maintien de l'ordre, du respect de l'équité et de l'égalité dans votre communauté ? A qui reviendra le pouvoir de décision ? Les communautés proposées ont-elles quoi que ce soit en commun ?

Sur la relation avec les expériences personnelles des participants : Cette communauté est-elle semblable à la communauté dans laquelle vous vivez ? Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi ?

A un niveau plus conceptuel : Qu'est-ce qui s'oppose à l'existence de la société civile ? Quelles en sont les composantes essentielles ? Quels sont les ingrédients indispensables à toute société civile ?

La présentation de cette activité s'accompagne d'un avertissement ! Selon les termes de l'un des « facilitateurs » : « Cet exercice n'est qu'un petit élément d'un processus d'éducation non-formelle d'une année en vue de la participation à la société civile et sa signification ne doit pas être surestimée. » Nous examinons ci-dessous de quelle manière et pourquoi cet exercice a été utilisé par ce groupe, en tenant compte du contexte de travail.

Cette activité ne constituait qu'un élément de la formation d'un groupe qui se réunissait toutes les semaines et participait à un programme de formation de 20 ateliers plus particulièrement axés sur la communication, la direction des groupes de pairs, le rôle des « facilitateurs », les techniques de travail créatives, les méthodes coopératives de résolution des problèmes, les droits de l'homme, la participation civique et l'élaboration d'activités sociales. Cette formation étendue servait ensuite de base à la conception et à la réalisation par les jeunes d'activités de recherche en vue d'identifier les questions particulièrement

préoccupantes dans leurs communautés respectives, puis à la mise en œuvre d'activités sociales et de micro-projets. Cet exercice, comme toutes les autres activités, était un exercice expérimental et interactif, utilisant le partage d'expériences, la réflexion et la discussion comme moyens d'apprentissage.

Comme l'indiquait l'un des « facilitateurs » :

« Je trouve utile de commencer par réfléchir, en guise d'introduction, au rôle des jeunes au sein de la société civile et dans le développement du secteur civil. Nous utilisons cet exercice :

- lorsque nous sommes en présence de jeunes qui n'arrivent pas à s'imaginer remplir un rôle actif au sein de la société parce qu'ils considèrent la marginalisation des jeunes comme un fait insurmontable ;
- lorsque nous cherchons à mettre les jeunes en face du rôle passif qui est le leur au sein de la société ;
- lorsque nous souhaitons sensibiliser les jeunes à leurs propres capacités de changement ;
- lorsque nous voulons les motiver et les responsabiliser afin de les amener à prendre des initiatives et à élaborer des activités sociales.

Le résultat le plus intéressant de ce projet à long terme est le fait que 15 jeunes participants ont décidé, sur la base de la confiance acquise au cours du projet, de jouer un rôle actif de leaders. Avec 4 membres qualifiés du personnel, ils ont créé 8 nouveaux groupes répartis dans 5 villes différentes, en partageant les connaissances et l'expérience acquises au cours du projet de 9 mois. Il s'est agi là d'un moment déterminant qui a permis au Centre « Tournesol » de diffuser ce type de projets dans trois nouveaux lieux en 2002, en profitant d'un effet « boule de neige » parmi les jeunes se formant eux-mêmes à devenir des citoyens participant activement au développement de la société civile.

Thèmes de réflexion

- Investissement temporel : nécessité d'un calendrier réaliste.
- Investissement dans l'individu afin de créer un effet multiplicateur du type « boule de neige ».
- Comment mener cette activité avec succès avec des groupes différents ? Comment se préparer à cette fin ?
- Quelles opportunités pouvez-vous offrir aux jeunes pour qu'ils puissent mettre en pratique leurs nouvelles compétences/connaissances ?
- Maintenir l'élan à la fin de chacune des phases du projet.
- Les activités que vous préparez s'inscrivent-elles dans un ensemble structuré avant d'évoluer dans une direction particulière, de manière à éviter tout effet aléatoire ?
- Vos activités sont-elles suffisamment ouvertes pour répondre aux intérêts et aux besoins du groupe ?

Développer la tolérance

Le Centre Izgrev pour les jeunes est basé à Sofia. Il est géré par une petite équipe de cinq bénévoles avec le soutien de trente autres bénévoles ayant participé à des activités antérieures du Centre. Ses activités principales sont menées en milieu scolaire, notamment sous forme de programmes éducatifs sur des thèmes comme ceux de la toxicomanie, des maladies sexuellement transmissibles et de la prévention du sida.

Centre Izgrev pour les jeunes

Sofia, 1164, h.c Lozenetz, str.Kiril Vidinski 2 app.35, Bulgarie

Malina Edreva : malina_edreva@abv.bg

Elena Milanova : lenilaf@abv.bg

Gergana Berova : berovs81@yahoo.com

Daniela Furnadhieva : danielaf@dir.bg

Ce programme éducatif sur la toxicomanie et la prévention du sida a été mené pendant une période de trois mois en 2001/2002. L'objectif principal était la réduction des comportements à risques chez les jeunes de 15 à 18 ans du point de vue de la consommation de stupéfiants et des maladies sexuellement transmissibles et la remise en cause des préjugés dans ces domaines. Le programme avait aussi pour ambition de former les 30 jeunes participants à devenir des éducateurs parmi leurs pairs et de les aider à mener à bien des programmes en direction d'un public plus large.

Les réunions et les activités initiales de formation ont eu lieu dans un hôtel local en raison de l'atmosphère libre et détendue offerte par ce cadre. Il était particulièrement important de créer une atmosphère détendue car le projet rassemblait des jeunes très divers, aux motivations différentes, provenant de cinq écoles différentes et d'âges variables. Nous avons d'abord commencé par chercher à savoir quels étaient les intérêts et les connaissances des participants. Ceci nous était utile pour décider du mode de présentation de nos activités. L'équipe a adapté ses projets au groupe. Lors de la première réunion avec tous les participants, nous avons présenté le Centre Izgrev, ainsi que la conception, le but et les résultats attendus du projet « Aller vers la tolérance ». Après quelques jeux de motivation et un bref tour de table, les 30 participants ont été répartis en cinq groupes de travail mixtes. Chaque groupe a désigné un coordinateur chargé de le représenter tout au long du projet. Un exposé sur le sida, centré sur les aspects factuels et psychologiques, a servi de point de départ à des discussions animées au sein des groupes.

A la suite de cette réunion ont été organisées des rencontres hebdomadaires avec les coordinateurs des groupes. Chacune de ces rencontres était consacrée à la présentation de l'information, à la discussion et aux activités sociales. Dans ce contexte ont été abordés de nombreux thèmes tels que : comment apprendre à connaître une communauté de jeunes, comment évaluer les besoins d'une communauté et comment rédiger une proposition de projet. Chaque équipe a présenté des approches différentes : questionnaires, recensement des caractéristiques, tableaux, matériaux imprimés, jeux, aidant ainsi les coordinateurs à développer le travail de manière systématique. Les équipes ont travaillé de leur propre initiative et toutes ont préparé une proposition de projet. Les coordinateurs de chacun des groupes ont, à notre avis, gagné en assurance pendant cette période.

Le degré de participation était aussi très intéressant à observer. Pendant la période des réunions préparatoires, les jeunes ont eu la possibilité de développer leurs propres initiatives de travail et de faire participer un public plus large, non seulement à l'intérieur de leurs classes, mais aussi dans leurs écoles et dans l'ensemble de la communauté locale. Certains événements extérieurs ont également eu lieu pendant la durée du projet. Les jeunes ont participé très activement aux activités d'une coalition anti-sida le 1^{er} décembre. En coopération avec la Croix-Rouge, ils ont distribué des brochures d'information dans les boîtes de nuit et dans les rues.

Le projet s'est poursuivi avec la partie la plus attendue : la formation des participants dans les locaux de l'hôtel. Pour cette étape, le Centre s'est appuyé sur l'aide de « facilitateurs » expérimentés qui se sont efforcés d'éveiller l'attention des participants à l'aide de jeux, de musique, de discussions et d'exposés émouvants. La formation incluait des exposés sur la santé et l'éducation à la santé en général. Toutefois, les participants étaient surtout intéressés par le problème de la toxicomanie et c'est donc sur ce thème que nous avons fait porter l'essentiel de nos efforts. Puis nous avons abordé la question des maladies sexuellement transmissibles et des comportements à risques. De nombreux exemples réels ont été présentés aux jeunes à ce sujet. Un exposé distinct sur la question du sida a été suivi par un exercice intéressant de simulation de situations réelles. Les jeunes ont manifesté leur intérêt à la fois sur un plan factuel et psychologique.

L'un des objectifs du projet était d'amener les jeunes à devenir des bénévoles du Centre Izgrev et nous avons obtenu d'excellents résultats de ce point de vue !

Un aspect important de ce programme était le développement d'un programme d'éducation par les pairs. L'un des organisateurs explique ci-dessous plus en détail comment et pourquoi l'éducation par les pairs a été intégrée dans le programme « Aller vers la tolérance ».

« L'éducation par les pairs n'est pas une méthode nouvelle en Bulgarie. Il s'agit à mon avis d'un moyen essentiel d'éduquer les jeunes et de les faire participer à des activités bénévoles car cela les sensibilise aux problèmes sociaux et les encourage à devenir plus actifs. La formation de jeunes responsables, cependant, n'est pas quelque chose de simple. De nombreux facteurs

doivent être pris en compte : la situation économique du pays, les différences de mentalité entre les individus concernés, leur âge (les adolescents sont particulièrement réceptifs et sont les meilleurs formateurs de pairs), leur milieu d'origine (notamment en ce qui concerne leur appartenance religieuse et l'éducation familiale). Lorsqu'on s'adresse à une classe de trente élèves, il faut garder présent à l'esprit que chaque élève est différent des autres mais, en même temps, il faut les considérer comme une seule entité. Ce problème était particulièrement difficile à résoudre pour moi.

Voici un exemple concernant un petit projet mené dans une école secondaire de Sofia. La classe de 21 élèves avec laquelle nous avons travaillé avait la réputation d'être la plus difficile de l'école. Cette expérience m'a rappelé que pour apprendre à des élèves à devenir de bons responsables de groupes de pairs, il est important de prendre en compte les choses suivantes et éventuellement de s'y préparer :

- disposer d'une équipe mixte de jeunes ayant des expériences différentes ;
- faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des élèves ;
- s'exprimer librement et montrer la relation affective que vous avez avec les questions en jeu ;
- aider les jeunes à comprendre que chacun est un individu unique et que l'opinion de chaque individu est pour nous très importante ;
- utiliser différents types de méthodes pour les aider à manifester leur créativité et à s'exprimer librement : jeux, poésie et dessins, par exemple ;
- créer une atmosphère amicale et détendue ;
- motiver et encourager en permanence le groupe ;
- être prêt à répondre à des questions très différentes et souvent inattendues ;
- accepter le fait que peut-être un ou deux seulement des jeunes seront prêts à continuer leur activité après votre intervention ;
- être prêt à poursuivre le travail avec les personnes intéressées en les faisant participer à différents projets et réunions et en les informant régulièrement ;
- bien comprendre que votre manière d'agir aura des conséquences sur leur comportement, les valeurs qu'ils adopteront et la manière dont ils commenceront à travailler avec d'autres jeunes à l'avenir.

Enfin, n'oubliez pas que les jeunes responsables de groupes de pairs peuvent vous donner beaucoup d'idées utiles pour la rédaction d'une proposition de projet ou l'élaboration d'autres matériaux de travail.

Thèmes de réflexion

- Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans la conception d'un programme d'éducation par les pairs ?
- Comment parvenir à un équilibre entre le développement des connaissances et le développement de certaines attitudes ?
- Pourquoi faites-vous ce que vous faites ?
- Savez-vous faire preuve de flexibilité et répondre aux besoins de votre auditoire ?
- Comment aider les autres à mettre leurs idées en pratique ?
- Quel type d'atmosphère de travail souhaitez-vous créer et comment allez-vous vous y prendre pour y parvenir ?
- Travailler avec des individus en les considérant comme tels.
- Cerner les besoins et les intérêts du groupe.

Conclusion

Vous voici arrivés au bout de ce « T-kit ». Félicitations ! Il s'agit, bien entendu, plus d'un début que d'une fin, puisque commence maintenant le véritable travail, celui de la mise en pratique. Avec ce que vous avez appris dans ces pages, avec la vision que vous avez acquise d'un avenir possible, avec les idées que vous avez pu tirer des diverses théories et de la pratique des autres, qu'envisagez-vous de faire maintenant ?

Nous espérons que vous avez la tête pleine d'idées, que vous êtes prêts à vous engager dans de nouveaux projets. Comme souvent dans ce genre de situation, vous avez sans doute autant de questions que de réponses, mais – beaucoup de formateurs vous le diront – c'est une bonne chose ! Il faut toujours avoir des questions à l'esprit. Sans questions, on cesse d'apprendre, et c'est tragique !

Loin d'avoir un effet démobilisant (comment puis-je faire bien mon travail si je n'ai pas toutes les réponses ?), les questions doivent nous inciter au contraire à nous mettre tout de suite au travail. S'il n'existe pas de réponse définitive à la question de la vie, de l'existence de l'univers (ou même de la citoyenneté européenne), il ne sert à rien d'attendre une hypothétique réponse. Il vaut mieux plonger joyeusement et énergiquement dans les incertitudes de la vie, et en accepter d'avance les conséquences. En même temps, nous pouvons intervenir sans tarder sur les réalités dont nous ne sommes pas satisfaits.

Un aspect essentiel de notre travail est le maintien de la cohérence entre le contenu que nous cherchons à communiquer et les modalités de communication de ce contenu. Si l'on veut encourager la participation, le respect d'autrui et la créativité en tant qu'éléments essentiels des programmes éducatifs, il est indispensable de refléter ces valeurs par les méthodes que nous utilisons et, surtout, par nos attitudes personnelles à l'égard des personnes avec lesquelles nous travaillons. Pour être un véritable éducateur à la citoyenneté européenne, il faut poursuivre son développement personnel et faciliter celui des autres, en diffusant de nouvelles méthodes et en persuadant les bailleurs de fonds de soutenir nos projets.

L'éducation à la citoyenneté européenne – vous en êtes sans doute maintenant convaincus – est un projet qui plonge ses racines dans certaines valeurs fondamentales comme le respect, la créativité et l'amour, un projet capable de donner forme à ces valeurs sur le terrain du travail de jeunesse en Europe. Les générations futures nous seront reconnaissantes d'avoir accompli ce travail qui doit permettre le développement d'une Europe pacifique, juste, écologiquement durable, attentive à la situation des peuples des autres régions du monde. Un travail dont nous avons des raisons d'être fiers.

Bibliographie

Albala-Bertrand L. (1997), *Five main criteria to approach citizenship education*, http://www.itu.ch/ibe-cited/approach_criteria.html

Allport G. W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge Massachusetts, Addison-Wesley Pub.

Arnot Madeleine et Dillabough Joanne (dir. pub.) (2000), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, Routledge, Londres.

Audigier F. (2000), *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Baglin Jones E et Jones N. (1992), *Education for Citizenship : ideas and perspectives for cross-curricular study*, Kogan Page, Londres.

Bahmueller C. (2000), « Civil society and democracy reconsidered », in Bahmueller et Patrick, *Principles and practices for education of democratic citizenship*, Center for Civic Education, Calabasas.

Baily Richard (dir. pub.) (2000), *Teaching Values and Citizenship across the Curriculum*, [A COMPLETER PAR YAEL OHAHA].

Beck John (1998), *Morality and citizenship in education*, Cassel, Londres.

Bell Gordon (1995), *Educating European Citizens. Citizenship Values and the European Dimension*, David Fulton Publishers, Londres.

Burbeles Nicholas C. et Torres Carlos Alberto (dir. pub.) (2000), *Globalization and Education: Critical Perspectives*, Routledge, New York et Londres.

Callan Eamonn (1997), *Creating citizens: political education and liberal democracy*, Clarendon Press, Oxford.

Chambers D. et Pullan B. (dir.pub.) (1992), *Venice: A Documentary History, 1450-1630*, Cambridge, Blackwell.

Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle (CDCC) (2000), Projet « L'éducation à la citoyenneté démocratique », *Jump into democratic citizenship*, affiche réalisée par Mark Taylor, Strasbourg.

Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle (CDCC) (2000), Projet « L'éducation à la citoyenneté démocratique », *L'éducation à la citoyenneté démocratique : méthodes, pratique et stratégies. Rapport final*, Strasbourg.

Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle (CDCC) (2000), Projet « L'éducation à la citoyenneté démocratique », *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Francois Audigier, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2000), *Pause for thought*, <http://www.ecri.coe.int/en/05/03/03/e05030323.htm>

Craft Maurice (1982), *Education for diversity: the challenge of cultural pluralism*, University of Nottingham, School of Education, Nottingham.

Craft Maurice (1984), *Education and cultural pluralism*, Falmer, Londres.

Curriculum and Quality Development Group (2000), dans le cadre du Partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, *Pilot course on European citizenship : Curriculum principles*, Strasbourg.

Demaine, Jack and Entwistle, Harold, (1996), *Beyond communitarianism: citizenship, politics and education*, MacMillan, Basingstoke.

Duerr, Karlheinz, (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Edwards, L (dir. pub.) (1994), *Education for democratic citizenship in Europe: new challenges for secondary education*, Swets & Zeitlinger, Lisse.

European Commission, (1997), *Accomplishing Europe through education and training*, Office des publications des communautés européennes, Luxembourg.

European Commission, *Learning for Active Citizenship*, disponible à l'adresse suivante : <http://europa.eu.int/comm/citizen/citiz-en.html/> (27.02.02).

European Commission, *Lifelong Learning: Making A European Area of Lifelong Learning a Reality*, <http://europa.eu.int/comm/education/life/index.html/> (27.05.02).

European Commission (2001), *White Paper: A new impetus for European youth*, Bruxelles.

European Youth Forum (2001), *Strategies and key objectives for a youth policy in the European Union*, Bruxelles.

Fennes H. et Hapgood K. (1997), *Intercultural learning in the classroom : crossing borders*, Cassel, Londres.

Ferry, Jean Marc (1999), *A democratic culture that is plural and yet one: education and democratic citizenship in the context of a multiplicity of historical and cultural perceptions*, European studies for democratic citizenship.

Fogelman K. (1996), Education for citizenship and the National Curriculum. *Beyond communitarianism: citizenship, politics and education*, **J. Demaine et H. Entwistle**. Londres, Macmillan.

Forbrig, J. (2000), « Post-communist civil society : a suggestion for a theoretical framework », *The Masaryk Journal*, vol. 3, n° 1.

Furlong, Andy et Guidikova, Irena (dir. pub.) (2001), *Transitions of youth citizenship in Europe: culture, subculture and identity*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Gay, P. (2002), *Liberalism*, Microsoft Encarta Online Encyclopaedia.

Gilbert, R. (1996), « Identity, culture and environment : Education for citizenship for the 21st century », in Demaine J. et Entwistle H., *Beyond communitarianism : Citizenship, politics and education*, Macmillan, Londres.

Gilbert, R. (1992), « Citizenship, education and postmodernity », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, n° 1.

Gioliotto, P. (dir. pub.) (1993), *Enseigner l'éducation civique à l'école*, Hachette Education, Paris.

Guidikova, Irena, « La mondialisation de la culture de participation », in *Agora débats jeunesse*, n° 19, L'Harmattan, 1^{er} trimestre 2000.

Grenz, S. (1996), *A Primer on Postmodernism*, Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids.

Gross, P. et Levitt, N. (1994), *Higher Superstition. The academic left and its quarrels with science*, John Hopkins University Press, Baltimore.

Guarasci, Richard et Cornwell, Grant H. (A COMPLETER PAR YAEL OHANA : YAEL.OHANA@COE.INT), *Democratic Education in an age of difference – Redefining citizenship in higher education*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.

Gundara, Jagdish et Jacobs, Sidney (dir. pub.) (2000), *Intercultural Europe: diversity and social policy*, Ashgate, Aldershot.

Habermas, J. (1994), *The structural transformation of the public sphere*, Polity Press, Oxford.

Hale, J. (1977), *Renaissance Europe : Individual and Society 1480-1520*, University of California Press, Berkeley.

Harpes, Jean-Paul (1999), *The conditions for the creation of a European democratic culture – summary of five reports prepared by experts for the CC-HER*, Strasbourg.

Hayek, F. (1967), *Studies in philosophy, politics and economics*, Routledge, Londres.

Heater, D. (1990), *Citizenship : The civic ideal in world history, Politics and education*, Longman, Londres.

Helve, Helen et Wallace, Claire (2001), *Youth, Citizenship and Empowerment*, Ashgate Publishing, Hampshire.

Hobhouse, L. T. (1911), *Liberalism*, Oxford University Press, New York.

Hopken, W. (1994), *History, democratic values and tolerance in Europe : the experience of countries in democratic transition*, Council of Europe Symposium, Sofia.

Ichilov, O. (1998), *Citizenship and citizenship education in a changing world*, The Woburg Press, Londres.

International Project What Education for What Citizenship?, (mai 2002), *Five main criteria to approach citizenship education*, disponible à <http://www3.itu.int/ibe-citied/inoeng90.html>.

Jeffs, Tony (1998), *Informal education : conversation, democracy and learning*, 2^{ème} édition, Routledge, Londres.

Jeffs, Tony (1999), *Learning beyond the classroom : education for a changing world*, 2^{ème} édition, Education Now Publishing Co-operative, Ticknal.

Kaye, A. (1995), « Computer supported collaborative learning », in *Information technology and society*, **N. Heap, R. Thomas, G. Einon, R. Mason et H. Mackay.** SAGE, Londres.

Kennedy, Kerry J (dir. pub.) (1997), *Citizenship, education and the modern state*, Falmer, Londres.

Kymlicka, W. et Norman W. (1995), « Return to the citizen : A survey of recent work on citizenship theory », in Besner, R. (dir.pub.), *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, New York.

Lagree, Jean-Charles, « Introduction : les jeunes dans la société multiculturelle », in *Agora débats jeunesse*, n° 22, L'Harmattan, 4^{ème} trimestre 2000.

Larsen, Magdalena (dir. pub.) (2000), *Speak Out! On European citizenship*, Institute for Citizenship Education, Londres (voir aussi : www.citizen.org.uk/speakout/).

Lauritzen, P. (1998), *Auf dem Weg in die europäische Bürgergesellschaft: Herausforderungen für die politische Bildung*, IKAB, Budapest/Bonn.

Leitch, R. et C. Day (2000), « Action research and reflective practice : towards a holistic view », *Educational Action Research* 8(1), p. 179-193.

Lynch, James (1991), *Education for citizenship in a multicultural society*, Cassell, Londres et New York.

Maalouf A. (1998), *Les identités meurtrières*, Éditions Grasset & Fasquelle, Paris.

Marshall, T. (1973), *Class, citizenship and social development*, University of Chicago Press, Chicago.

- Merry, P. et G. Titley** (1999), *Training methodologies : to know and transform. Theatre of the oppressed and youth*, <http://www.coe.fr/youth/english/Coyote/issue1/theatre.htm>
- Microsoft Encarta**, Online Encyclopedia, History of Education, <http://encarta.msn.com/>, 2001.
- Morin E.** (1987), *Penser l'Europe*, Éditions Gallimard, Paris.
- Mougniotte A.** (1994), *Eduquer à la démocratie*, Ed. du Cerf, Paris.
- Nie, Norman H et al.**, (1996), *Education and democratic citizenship in America*, University of Chicago Press, Chicago et Londres.
- NZZ-Folio** (2001), *Europa. Schwieriger Weg zur Einheit*, Verlag NZZ-Folio, Zürich.
- Osler, Audrey** (2000), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity and equality*, Trentham, Stoke on Trent.
- Osler, Audrey** (août 1997), *The contribution of community action programmes in the field of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension : final synthesis report*, University of Birmingham.
- Osler, Audrey, Rathenow, Hanns-Fred et Starkey, Hugh** (1995), *Teaching for citizenship in Europe*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- Partnership between the Council of Europe and the European Commission Training-Youth**, *European citizenship in Youth Work. A training course for youth workers and youth leaders on European citizenship education in youth work*, Report of the Pilot Training Course, EYCB, 21 oct.-1^{er} novembre 2001, préparé par Arjen Bos (Engage ! InterAct).
- Pearce, Nick et Hallgarten, Joe** (2000), *Tomorrow's citizens : critical debates in citizenship and education*, IPPR, Londres.
- Pettigrew, T.F.** (1986), « The intergroup contact hypothesis reconsidered », in **Hewstone M. et Brown R.**, *Contact and conflict in intergroup encounters*, Basil Blackwell, Oxford.
- Ravitch, Diane et Viteritti, Joseph P.** (2001), *Making good citizens : education and civil society*, Yale University Press, New Haven et Londres.
- Ross, Alistair (dir. pub.)** (1999), *Young citizens in Europe*, CiCe, School of Education, University of North London.
- Rubenstein, David et Stoneman, Colin (dir. pub.)** (1973), *Education for democracy*, 2^{ème} édition, Penguin, Harmondsworth (Middlesex).
- Ryba, R.** (1995), *Developing a European dimension in the curriculum educating European citizens : citizenship values and the European dimension*, David Fulton Publishers, Londres.
- Smith, Mark K.**, *Communitarianism*, www.infed.org/biblio/communitarianism.htm, janvier 2001.
- Smith, Mark K.**, *Education for Democracy*, www.infed.org/biblio/d-dem.htm, 2001.
- Schmitter, P.** (1997), « Civil Society East and West », in Diamond, L. et al., *Consolidating the Third Wave Democracies*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Scurati, C.** (1995), « From inter-cultural education to teacher preparation : an Italian view in a multi-cultural perspective », in **G. H. Bell**, *Educating European citizens : citizenship values and the European dimension*, David Fulton Publishers, Londres.
- Slater, N.** (2000), « Hands that do dishes », *The Observer Magazine*, 22 octobre 2000, p.50-55.
- Spiegel Special** (2002), *Experiment Europa. Ein Kontinent macht Geschichte*, Spiegel Verlag, Hambourg.

- Straker, A.** (2001), *Pushing at the Limits : Reconstructing Cross-Cultural Exchange in Education*, thèse de doctorat non publiée, The University of Newcastle upon Tyne
- Talbot, M.** (1995), *Active citizenship : training for equal opportunity to participate*, Network Educational Press, Stafford.
- Taylor, M.** (2001), *Jump into Education for Democratic Citizenship*, Strasbourg.
- Turner, David et Barker, Patricia** (2000), *Activities for teaching citizenship in secondary schools*, Kogan Page, Londres.
- Turner, David et Barker, Patricia** (2000), *Developing citizenship in secondary schools*, Kogan Page, Londres.
- Ullmann, W.** (1967), « The rebirth of the citizen on the eve of the Renaissance period », in Lewis, A., *Aspects of the Renaissance*, University of Texas Press, Austin.
- United Nations Publications** (2000), *Life Chances and Livelihoods*, Genève.
- United States of America Department of Education** (2000), *Evaluation primers (1-5)*, <http://www.ed.gov/offices/OUS/eval/primer1.html>
- Vink, C.** (1999), *Giving credit: certification and assessment of non-formal education*, <http://www.coe.fr/youth/english/Coyote/issue1/credit.htm>
- Webber, Stephen et Liikanen, Ilkka.** (2001), *Education and civic culture in post-communist countries*, Palgrave, Basingstone, Hampshire et New York.
- Wilber, K.** (2000), *A Theory of Everything*, Gateway, Dublin.
- Wimberley, J.** (1999), *Civil society and the reformation of higher education in central and eastern Europe : Perspectives from the Council of Europe*, Strasbourg.
- Woolf, F.** (1999), *Partnerships for learning: a guide to evaluating arts education projects*, Regional Arts Boards and the Arts Council of England, Londres.
- Youth in Action**, n° 65 *Education for citizenship*, automne 1998, pp.2 – 3

Ressources web

Sites web

N.B. : Les dates entre parenthèses sont les dates de dernière consultation.

Histoire de la citoyenneté européenne

<http://www.globalfindata.com/frameset.php3?location=/gh/index.html>. (2 juillet 2002)

<http://www.euromaths.jyu.fi/money1.html>. (2 juillet 2002)

<http://www.labyrinth.net.au/~saul/history/money.html>. (2 juillet 2002)

<http://www.universalrights.net/main/histof.htm>. (2 juillet 2002)

<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/rightsof.htm>. (2 juillet 2002)

<http://www.lkwdpl.org/wihohio/figures.htm> (2 juillet 2002)

<http://www.fordham.edu/halsall/ancient/asbook.html> (3 juin 2002)

<http://ancienthistory.about.com/> (3 juin 2002)

<http://plato.evansville.edu/public/burnet/> (3 juin 2002)

<http://www.wsu.edu/~dee/GREECE/GREECE.HTM> (3 juin 2002)

<http://www.wsu.edu/~dee/ROME/ROME.HTM> (3 juin 2002)

<http://sophies-world.com/SophieText/aristotle.htm> (3 juin 2002)

http://home.earthlink.net/~pdistan/howp_2.html (3 juin 2002)

<http://www.historyguide.org/earlymod/lecture1c.html> (2 juillet 2002)

<http://www.oir.ucf.edu/wm/paint/glo/renaissance/> (2 juillet 2002)

<http://www.bartleby.com/65/ci/citystat.html> (2 juillet 2002)

<http://www.crs4.it/Ars/arshtml/arstitle.html> (2 juillet 2002)

<http://www.wsu.edu/~dee/ENLIGHT/ENLIGHT.HTM> (27 mai 2002)

<http://mars.wnec.edu/~grempel/courses/wc2/lectures/enlightenment.html> (27 mai 2002)

http://www.wsu.edu/~brians/hum_303/enlightenment.html (27 mai 2002)

<http://europeanhistory.about.com/cs/enlightenment/> (27 mai 2002)

http://home.earthlink.net/~pdistan/howp_7.html (27 mai 2002)

<http://www.worldlib.org> (27 mai 2002)

<http://www.turnleft.com/liberal.html> (27 mai 2002)

<http://www.lymec.org> (27 mai 2002)

<http://www.utm.edu/research/iep/l/locke.htm> (27 mai 2002)

<http://www.utm.edu/research/iep/m/milljs.htm> (2 juillet 2002)

http://www.britannica.com/heritage/article?content_id=1374 (2 juillet 2002)

http://www.britannica.com/history/euro/1/2_2.html (27 mai 2002)

<http://www.wsu.edu/~dee/REV/> (27 mai 2002)

<http://chnm.gmu.edu/revolution/browse/texts/> (27 mai 2002)

<http://www.thehistorychannel.co.uk/classroom/gcse/rus2.htm> (27 mai 2002)

<http://www.bbc.co.uk/education/modern/russia/russifla.htm> (27 mai 2002)

<http://www.pbs.org/ktca/liberty/> (27 mai 2002)

<http://www.historyplace.com/unitedstates/revolution/> (27 mai 2002)

<http://revolution.h-net.msu.edu/> (27 mai 2002)

<http://eycb.coe.int/eycbwwwroot/hre/index.asp> (2 juillet 2002)

<http://www.un.org/works/humanrights/humanrights1.html> (2 juillet 2002)

<http://www.un.org/Overview/rights.html> (2 juillet 2002)

<http://www.unhchr.ch/> (2 juillet 2002)

<http://www.echr.coe.int/> (2 juillet 2002)

<http://conventions.coe.int/treaty/en/WhatYouWant.asp?NT=005> (2 juillet 2002)

<http://www.un.org/womenwatch/> (2 juillet 2002)

<http://www.lkwdpl.org/wihohio/figures.htm> (2 juillet 2002)

<http://www.unifem.undp.org/> (2 juillet 2002)

<http://www.un-instraw.org/> (2 juillet 2002)

<http://www.un.org/womenwatch/daw/> (2 juillet 2002)

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/gender/> (2 juillet 2002)

<http://www.feminist.org/> (2 juillet 2002)

<http://www.historyguide.org/europe/lecture16.html> (2 juillet 2002)

<http://conventions.coe.int/treaty/en/Summaries/Html/005.htm> (25 mai 2002)

<http://www.counterbalance.org/gengloss/postm-body.html> (13 juin 2002)

<http://csf.colorado.edu/forums/femisa/feb96/0042.html> (13 juin 2002)

Approches contemporaines de l'éducation à la citoyenneté européenne

<http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/mainfram.htm> (5 juillet 2002)

Autres ressources électroniques

http://www.eun.org/eun.org2/eun/subdesc_my europe.cfm?sub_id=130&language=en

Ce site offre des activités, une sélection de projets et de ressources sur la paix, la coopération internationale, l'environnement et la démocratie.

<http://www.politeia.net/>

Le réseau pour la citoyenneté et la démocratie en Europe est une organisation virtuelle regroupant plus de 1.500 personnes et institutions actives dans le domaine de la citoyenneté et de l'éducation politique et souhaitant coopérer au niveau européen.

<http://www.citizensconnection.net/home-page/about-us.vdf>

CitizensConnection.net est le plus important site web du Royaume-Uni à l'intention des citoyens actifs. Ce site regorge de conseils utiles.

<http://europa.eu.int/comm/education/connect/uk-002.html>

Ce site offre d'intéressantes possibilités de travail éducatif et de discussion sur les thèmes de la citoyenneté, de la créativité, du changement et du développement durable de nos villes. Il encourage les échanges d'idées et les initiatives nouvelles et propose une série d'ateliers et un ensemble de ressources à l'intention des enseignants et des travailleurs sociaux.

<http://www.curriculum.edu.au/democracy/>

Un site australien créé par le ministère de l'éducation, de la science et de la formation.

<http://www.bbc.co.uk/education/schools/getinvolved/>

Site éducatif de la BBC. Histoires de participation active. Ne restez pas assis, participez !

<http://oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/globciti.htm>

Site très intéressant d'Oxfam sur la citoyenneté internationale. Développé en partenariat avec des enseignants et d'autres acteurs de l'éducation, ce programme s'appuie sur les bonnes pratiques existantes et recommande les connaissances, compétences, valeurs et attitudes dont les jeunes ont besoin pour devenir des citoyens mondiaux.

<http://www.europe4you.net/index.htm>

Site cherchant à promouvoir la participation en Europe.

<http://www.globalschoolhouse.com/>

Le site américain Global SchoolNet est un site de premier plan dans l'enseignement coopératif, offrant aux enseignants des possibilités de coopération, de communication et de mise en commun de leurs expériences en ligne.

<http://homepages.ed.ac.uk/calarks/arks/materials.html>

Ressources pédagogiques électroniques.

<http://www.britishcouncil.org.uk/education/resource/europe/ercinfo10.htm>

Les Centres européens de ressources pour les écoles et les collèges (*European Resource Centres for Schools and Colleges*, ERC) ont été créés pour fournir des informations au secteur éducatif. Un certain nombre de sites web offrent des informations utiles aux enseignants et aux élèves sur des thèmes tels que la citoyenneté, la démocratie, la diversité et l'identité, les droits de l'homme, l'égalité des chances, la lutte contre le racisme, les médias, le droit, les droits des citoyens, le travail et l'emploi, les droits des consommateurs, l'UE et le monde, l'environnement et le développement de réseaux entre établissements scolaires. D'autres sites web accessibles à partir de la liste de liens peuvent aussi être utiles aux enseignants et aux élèves.

<http://www.ibe.unesco.org/sitemap.htm>

Nombreuses ressources éducatives de portée internationale.

<http://www.infed.org/>

Encyclopédie de l'éducation informelle. Présente les principaux penseurs, thèmes et théories dans le domaine de l'éducation informelle et de l'apprentissage tout au long de la vie.

<http://www.csv.org.uk/>

Organisation à but non lucratif du Royaume-Uni cherchant à aider les individus à participer activement à la vie de leurs communautés au moyen d'activités bénévoles, de la formation et de l'éducation.

<http://www.citizen.org.uk/>

L'Institute for citizenship est une organisation indépendante à but non lucratif qui cherche à lutter contre l'apathie, à stimuler la discussion, à sensibiliser le public, à soutenir l'éducation et à encourager la citoyenneté active. Son objectif est de favoriser le développement d'une citoyenneté informée et active et d'une plus grande participation à la vie démocratique et à la vie de la société à l'aide d'un mélange de projets locaux, d'activités de recherche, d'activités éducatives et de discussions et de débats.

<http://www.citizen21.org.uk/>

Ressources en ligne sur la citoyenneté à l'intention des éducateurs

<http://www.training-youth.net/tkits.htm>

« Boîtes à outils » en ligne.

http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Site web de la Commission européenne sur l'éducation.

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/>

Projet « Global teaching and learning » des Nations Unies.

Un mot sur les auteurs

Miguel Angel Garcia Lopez est « formateur freelance à temps partiel ». D'origine espagnole, il vit en Allemagne et, depuis 1998, travaille dans toute l'Europe pour des institutions européennes, des ONG et des entreprises privées. Il est également personne-ressource pour la Faculté de sociologie de l'université d'Osnabrück et collabore avec diverses publications espagnoles. Sa devise est « faites équipe », car il croit en la nécessité de travailler plus et mieux en équipe.

rmbercia@aol.com

Andreas Karsten vit en Allemagne et travaille comme formateur et consultant freelance pour des ONG nationales et internationales, des fondations, des partis politiques et des entreprises. Il est également journaliste à temps partiel et partenaire dans une société d'assistance pédagogique. Andreas profite de l'apprentissage tout au long de la vie mais, en plus, il y croit ; il s'intéresse actuellement à la question complexe de la pensée en réseau.

lolo@devilarts.de

Peter Merry est un spécialiste de l'écologie humaine. Partenaire de Engage ! InterAct, il travaille sur les processus de changement et de développement dans divers contextes. Dans tout ce qu'il fait, il cherche à intégrer le développement du Moi, des Relations et des Systèmes dans le contexte évolutif de notre réalité globale actuelle. Les manifestations de surface comprennent l'apprentissage interculturel, la transformation des conflits, la dynamique de groupe, le développement organisationnel, la gouvernance globale et la durabilité. Mais ces dynamiques profondes se retrouvent aussi sous la surface.

peter@engage.nu

Yael Ohana travaille actuellement comme conseillère pédagogique au Centre européen de la jeunesse à Strasbourg. Ses principales responsabilités sont de préparer et de mettre en œuvre les programmes de formation pour les animateurs et les travailleurs de jeunesse au niveau européen. Un de ses domaines de spécialisation a été la formation d'animateurs issus de minorité, afin d'encourager chez les jeunes de ces groupes la participation et les possibilités d'exercice de la citoyenneté. Un de ses grands centres d'intérêt est l'élaboration de programmes pour la formation et l'éducation non formelle auprès de jeunes adultes.

Yael.ohana@coe.int

Alison Straker, spécialiste de l'éducation, cherche à développer les liens dialectiques entre la théorie et la pratique. Par le biais de la recherche-action, sa thèse de doctorat fait le lien entre, d'une part, son intérêt et son expérience dans le secteur de l'éducation transculturelle et du travail de jeunesse, et, d'autre part, des préoccupations théoriques plus vastes dans les domaines de l'éducation, de la communication et de la société contemporaine.

alistraker@hotmail.com