

Introduction

Les références et les modèles, parfois sous-jacents, de la citoyenneté ont vu des déclinaisons différentes au fil du temps, entre adhésion à la nation, à des principes démocratiques et républicains, à la construction européenne, ou encore à des principes d'ouverture interculturelle et d'engagement dans la société. Selon ces modèles, des facettes différentes de l'identité peuvent implicitement être valorisées : identité nationale, identité collective, identité culturelle ou identité singulière. Cela joue également sur la façon dont l'Autre¹ est reconnu et pensé, selon une logique d'intégration, d'assimilation, d'inclusion ou d'exclusion. Considérées ensemble, ces notions de citoyenneté, identité et altérité constituent des questions sensibles dans nos sociétés contemporaines, et l'école est invoquée comme l'un des protagonistes de leur construction. Cet ouvrage propose d'explorer ces questions de citoyenneté, d'identité et d'altérité en questionnant les manières dont elles ont été véhiculées, induites, voire imposées, au travers d'enseignements et apprentissages scolaires.

Citoyenneté, identité, altérité, enjeux de définition ?

Citoyenneté et diversité

Les sociétés occidentales actuelles estiment être plus diverses aujourd'hui qu'elles ne l'ont été par le passé. Cette diversité serait notamment le résultat de processus migratoires, plus nombreux à l'heure de la mondialisation. Le tableau est pourtant plus complexe qu'il n'y paraît. Si le processus de mondialisation a indéniablement accru les flux de biens et de personnes dans le monde, la diversité culturelle est un phénomène ancien, parfois

Introduction rédigée par Caroline LEININGER-FRÉZAL et Catherine SOUPLET.

1. La majuscule renvoie dans cet ouvrage au concept d'altérité.

constitutif de nos sociétés modernes, avec lequel l'école a dû composer à différentes époques et sur différents territoires. La scolarisation d'enfants issus de minorités en situation coloniale en Afrique ou en Amérique (enfants de peuples autochtones) par exemple, a généré des situations de diversité culturelle. En France métropolitaine aussi, « au début du siècle [XX^e siècle], l'école de la III^e République était dans l'interculturel sans doute beaucoup plus qu'aujourd'hui. Scolariser les campagnes françaises, finir (et, à certains endroits, commencer) l'homogénéisation de la langue française sur le territoire national, faire face aux différences sociales très marquées étaient le lot quotidien de l'école républicaine » (Audigier 2000, p. 103).

La différence avec la situation actuelle réside dans la manière dont les diversités culturelles sont rendues visibles dans les sociétés occidentales. L'émergence de mouvements sociaux pour la reconnaissance des minorités (de genre, ethniques, religieuses, etc.) et de leurs droits, a contribué à modifier le regard porté sur la diversité sociale et culturelle. Dans les sciences sociales, cela se traduit entre autres par les études sur l'intersectionnalité :

« Forcée par la juriste américaine Kimberlé Crenshaw à la fin des années 1980 dans la foulée du *Black feminism*, elle vise à décrire des formes combinées de domination renvoyant aux dilemmes stratégiques et identitaires de certaines catégories de la population (Crenshaw 1989). » (Jaunait et Chauvin 2013, p. 286)

Ces débats ne sont pas circonscrits aux pays anglo-saxons dans lesquels le multiculturalisme est assumé. Cependant, ces mouvements ont aussi pour effet de rebattre les cartes des tenants et des aboutissants de « la formation du citoyen » ou la formation à la citoyenneté.

Une formation à la citoyenneté

Nous utiliserons le terme de formation à la citoyenneté dans ce texte de manière générique. En effet, la « formation du citoyen », pour reprendre le terme de François Audigier, recouvre des modalités très variées :

« Les variations dans la manière de nommer la formation du citoyen sont, d'une part, l'expression de la difficulté d'en tracer les contours, d'en énoncer et d'en délimiter aussi bien les buts que les contenus et les pratiques d'enseignement, d'autre part, le signe que les résultats obtenus sont jugés insuffisants au regard des attentes. » (2017, p. 47)

La formation à la citoyenneté se situe au centre de tensions anciennes relatives au rôle de l'école. Le renouvellement de la manière dont les sociétés appréhendent la diversité a

exacerbé ces tensions (Audigier 2000). D'un côté, il y a ceux qui considèrent l'école comme s'inscrivant dans le prolongement de l'éducation familiale. Dans cette perspective, l'école est proche des communautés locales et respecte les valeurs familiales. C'est une conception très anglo-saxonne. De l'autre, il y a ceux qui considèrent que l'école doit transcender les particularismes. L'école met alors à distance les différentes communautés. Cette seconde acception de l'école et de la formation à la citoyenneté est celle sur laquelle s'est construit le modèle français de la laïcité par exemple. Ce discours peut aujourd'hui être perçu et dénoncé comme un discours de domination, parce qu'il nie les identités particulières. Les élèves peuvent se retrouver au sein d'un conflit de loyauté entre leur famille et l'école.

La formation à la citoyenneté comprend à la fois ce qui relève :

- de la formation au sujet de la citoyenneté, c'est-à-dire de l'enseignement de connaissances sur le fonctionnement des institutions politiques, des droits et des devoirs affiliés (instruction civique), mais aussi des connaissances relatives à une culture commune souvent transmises dans le cadre d'enseignement(s) disciplinaire(s) dont les contours varient d'un pays à l'autre (histoire, géographie, sciences sociales, etc.) ;

- de la formation pour la citoyenneté : il s'agit de développer les attitudes, les savoir-être et les savoir-agir nécessaires à l'exercice plein et entier de la citoyenneté. C'est une éducation civique et morale qui vise à transmettre les valeurs partagées par la communauté nationale (la liberté, l'égalité, la fraternité, la solidarité, la responsabilité, etc.), et les règles nécessaires à la vie en société. La formation pour la citoyenneté vise aussi à développer des compétences intellectuelles et critiques chez les élèves ;

- de la formation par la citoyenneté, qui repose sur l'expérience de la citoyenneté dans le cadre de la scolarité, ce qui passe par le vécu des élèves à l'école, dans et hors de la classe (vie scolaire). Les contenus d'apprentissage ne sont pas différents de ceux évoqués dans l'une ou l'autre des formes précédemment évoquées.

Citoyenneté d'adhésion, citoyenneté inclusive

Ces questions ont été discutées lors du 4^e colloque de l'AIRDHSS (Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales²), organisé à Paris en juin 2018 autour du thème « Citoyenneté, Identité, Altérité ». Ces débats ont conduit à l'écriture de certaines contributions rassemblées dans cet ouvrage, aux côtés d'autres qui ne furent pas présentées lors de ce colloque. Ces textes, divers par leurs formes, leurs contenus et leurs auteurs, permettent d'explorer, sous de multiples facettes,

2. <https://irahsse.org/>.

comment citoyenneté, altérité, identité sont envisagées et prises en charge par l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, en constituant l'unité de cet ouvrage.

Le terme de citoyenneté est entendu ici dans une acception plus large que l'exercice de droits civiques relatifs à une nationalité, que nous nommerons citoyenneté politique. Nous concevons la citoyenneté sous toutes ses dimensions : politique, civile et sociale (Audigier 2000, p. 58) ; la « citoyenneté civile » correspondant à l'exercice des libertés de pensée, de s'exprimer, etc., la « citoyenneté sociale » renvoyant à l'exercice des droits économiques et sociaux.

La diversité des contributions constitue un choix scientifique qui permet d'explorer le triptyque citoyenneté-identité-altérité :

- dans des contextes sociétaux divers : pays francophones ou non francophones, occidentaux ou non occidentaux, démocratiques ou autoritaires ;
- dans des contextes curriculaires très différents en termes de configurations disciplinaires, d'horaires ou de finalités ;
- de cette diversité, nous avons identifié deux entrées qui structurent l'ouvrage : la citoyenneté d'adhésion et la citoyenneté inclusive.

La citoyenneté inclusive induit un respect des particularismes individuels. Elle se construit avec l'identité propre de chacun ; l'altérité est alors une composante de l'identité collective. La formation à la citoyenneté inclusive veille à ce que l'identité personnelle et l'appartenance à un groupe particulier ne nuisent pas à l'exercice plein et entier de la citoyenneté, sous toutes ses formes économiques, politiques ou civiles.

À l'inverse, la citoyenneté d'adhésion repose sur un processus de construction de l'unité par la transcendance des identités particulières, qui passe par la transmission d'une culture commune et l'adhésion à des valeurs partagées. La formation à la citoyenneté constitue ce processus.

Ces deux conceptions de la citoyenneté envisagent différemment les interactions entre les sphères qui constituent l'identité d'une personne présentée dans la figure I.1.

La première sphère est celle de la construction identitaire, où l'on détermine qui l'on est et ce que l'on veut devenir :

« C'est là où l'on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation ; c'est là où se développent l'estime de soi, l'autonomie, l'authenticité, l'intégrité, la réflexivité, de même que la responsabilité envers soi-même. »
(Sauve *et al.* 2003, p. 6)

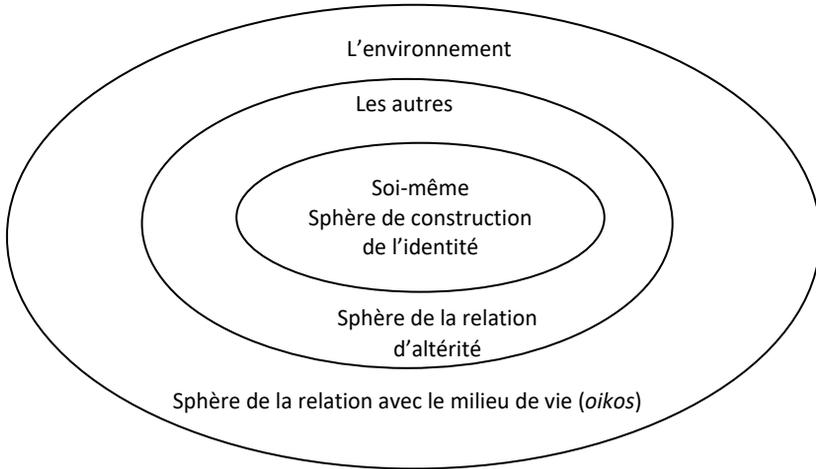


Figure I.1. Sphères d'interaction du développement personnel et social
(source : (Sauve 1997), dans (Sauve et al. 2003, p. 6))

La seconde est celle où se construit la relation à l'autre et où l'on explore la vie en communauté :

« C'est dans cette sphère qu'on expérimente à la fois les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe, la conscience de sa culture de référence. » (Sauve et al. 2003, p. 7)

La troisième sphère correspond à l'inscription d'un individu dans son environnement, terme pris au sens large qui ne peut se restreindre au milieu biophysique :

« Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est en cause, au-delà de l'altérité humaine. Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit écocentriste. » (*Ibid.*)

La formation à la citoyenneté est un processus global qui touche toutes les dimensions de l'être, y compris la dimension intime. On peut contraindre quelqu'un à adopter un comportement (trier, économiser l'eau ou l'énergie, etc.), mais on ne peut pas modifier de manière exogène l'identité d'une personne, son rapport aux autres et à son environnement, sauf à avoir recours à de la manipulation mentale, ce qui ne relève pas de l'éducation.

Former à la citoyenneté d'adhésion implique que les représentations partagées, le projet de la communauté politique, pénètrent jusque dans la sphère de « soi-même », pour ensuite influencer les interactions entre la sphère de l'altérité et celle de l'environnement. À l'inverse, former à la citoyenneté inclusive, c'est jouer sur la sphère de la relation à l'altérité pour que la diversité des identités de chacun (individuellement ou selon l'appartenance à des groupes sociaux) s'inscrive dans le respect de l'autre.

Pour conclure cette présentation, élargissons encore un peu plus la réflexion. Les *curriculums* peuvent mobiliser deux autres acceptations de la citoyenneté et de la formation à la citoyenneté : la citoyenneté-civisme et la citoyenneté d'engagement. La première réside dans le respect des règles de vie en société. Dans cette perspective, la formation à la citoyenneté vise avant tout la connaissance de ces règles et leur mise en application. La citoyenneté d'engagement repose quant à elle sur la participation active à la vie de la communauté locale ou nationale, ce qui ne se limite pas à l'exercice plein et entier des droits civiques. Cela inclut toutes formes d'engagement dans la vie de la cité, notamment électif ou associatif. La citoyenneté-civisme ou la citoyenneté d'engagement ne se situent pas sur le même plan que les deux précédentes. La citoyenneté inclusive et la citoyenneté d'adhésion définissent le mode d'appartenance au groupe. La citoyenneté-civisme ou la citoyenneté d'engagement sont des modalités de mise en œuvre de la citoyenneté. Ces différentes formes et modalités de citoyenneté peuvent se combiner, comme le montre le tableau I.1.

	Citoyenneté inclusive	Citoyenneté d'adhésion
Citoyenneté-civisme	Valeurs partagées, reconnaissance des droits des minorités	Représentations partagées, variables en fonction du régime politique
Citoyenneté d'engagement	Implication dans la vie civique et prises de position quant à la place de l'Autre	Implication dans la promotion et la défense des représentations partagées

Tableau I.1. Les déclinaisons de la formation à la citoyenneté

Comment l'école mobilise-t-elle, ou non, ces acceptations de la citoyenneté ? Comment contribue-t-elle à construire des modes d'appartenance à un (des) groupe(s) et des façons de vivre la citoyenneté ?

Gageons que cet ouvrage apporte des pistes de réflexion fécondes sur ces questions, pour les chercheurs (en didactique, en sciences de l'éducation ou autres), pour les formateurs d'enseignants et pour les enseignants.

Ouvrir les réflexions

La citoyenneté est polymorphe et se qualifie de multiples façons. L'introduction de cet ouvrage contribue à explorer cela, et nous y reviendrons également en conclusion. Néanmoins, nous avons fait le choix, présenté *supra*, de jalonner notre ouvrage en deux parties, explorant chacune des formations à la citoyenneté relevant de principes différents : principe d'adhésion pour l'une, principe d'inclusion pour l'autre. Il ne s'agit aucunement d'opposer citoyenneté d'adhésion et citoyenneté inclusive, mais plutôt de les mettre en regard l'une de l'autre et d'identifier des particularités de part et d'autre.

Nous proposons donc de mettre en discussion les apports des contributions de ces deux parties, en reprenant les concepts, notions et propositions mobilisés et développés par les auteurs.

Citoyenneté d'adhésion

Lorsque la citoyenneté est transmise, construite, explicitement ou implicitement, au travers d'enseignements (et d'apprentissages) scolaires, elle peut apparaître comme visant une *adhésion à* : adhésion à des valeurs véhiculées par des représentations, adhésion à une identité – souvent nationale – adhésion à une communauté sociale ou une communauté d'intérêt. Bien souvent, cette adhésion relève plutôt d'une acceptation implicite sans remise en cause que d'un acte conscient.

C'est la construction de cette citoyenneté d'adhésion que nous avons choisi d'éclairer au travers de la première partie de l'ouvrage. Les contributions de cette partie sont comme des laboratoires dans lesquels la citoyenneté d'adhésion est au travail, à des moments différents au sein d'un processus ou dans des organisations politiques différentes. Au gré de la lecture, nous découvrons entre autres un état indépendant depuis 1960, le Cameroun (Calvin Minfègue) ; un État-nation porteur d'une histoire longue, la France (Patricia Legris) ; un État-province, le Canada (Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan) ; un État autoritaire, la Syrie (Amin Eskander) ; et une nation tournée vers un passé prestigieux, l'Iran (Alice Bombardier).

De fait, si dans les différents contextes présentés, le dénominateur commun réside dans la visée d'une *adhésion à*, elle revêt à chaque fois des caractéristiques différentes et, peut se qualifier de façons différentes : adhésion quasi essentialisée pour la France, adhésion d'obéissance pour la Syrie, adhésion bousculée pour le Québec, adhésion entretenant un imaginaire d'intégrité territoriale pour l'Iran, etc. Parfois, il peut aussi s'agir de ce qui est espéré ou visé, avec par exemple, une adhésion à consolider pour le Cameroun.

Les contributions de cette première partie ont aussi en commun de déconstruire les processus à l'œuvre dans le champ scolaire pour montrer, d'une part, les enjeux et les tensions présents dans les phases de rédaction de prescriptions scolaires, ainsi que leur traduction au sein des manuels, et, d'autre part, les façons dont ces prescriptions scolaires (souvent disciplinaires) induisent des enseignements promouvant avant tout une citoyenneté à une échelle nationale.

Un curriculum prescrit, caché, vécu et la construction d'un imaginaire

Indéniablement, penser les prescriptions scolaires renvoie certes au *curriculum* prescrit, mais également au *curriculum* caché. Que recèle et que peut induire le *curriculum* caché lorsqu'il est question de citoyenneté ? Nous en avons quelques exemples d'analyse. Reprenons, en guise de fil conducteur, la proposition de Calvin Minfègue de la « construction d'un imaginaire », que l'on peut articuler au *curriculum* caché et aux représentations qui en sont induites.

En l'occurrence, pour le Cameroun, Calvin Minfègue met en évidence que l'enseignement scolaire (pour le système éducatif francophone) participe fortement à la représentation d'un imaginaire frontalier ; l'histoire, la géographie et l'éducation civique portant cela chacune à leur manière. En histoire, la reconstruction d'une évolution territoriale téléologique tend à inscrire dans une forme d'atemporalité, le territoire national circonscrit par des frontières, qui ne peuvent être autres que stables. L'État maîtrise le territoire et ses frontières, et l'école véhicule cela *via* un récit national, ou conte national ; ce mécanisme est d'ailleurs commun à bien des États-nations (voir le chapitre 3, par Patricia Legris). L'étude des cartes et des techniques cartographiques peuvent aussi contribuer à cet imaginaire. Ainsi, Calvin Minfègue met en évidence la représentation du triangle camerounais (qui renvoie à la représentation de l'hexagone français) comme élément participant de la construction d'une citoyenneté d'adhésion uniforme.

En écho à la contribution de Calvin Minfègue, Alice Bombardier met aussi en évidence la construction d'un imaginaire territorial, ancré dans une temporalité longue, et ayant pour but de former communauté, de créer un attachement national. Ces deux auteurs font apparaître le rôle des cartes dans ces processus, cartes qui deviennent des géosymboles (Bonnemaison 2005), tel que le suppose une conception vidalienne de la géographie. Comment alors ne pas faire référence à la fameuse maxime d'Ernest Lavisse en couverture de son manuel d'histoire (1912) : « Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle, et parce que son histoire l'a faite grande. »

Ces *imaginaires* véhiculent et construisent des représentations, et peuvent prendre d'autres formes que celles renvoyant à un territoire. Ainsi, Patricia Legris laisse entrevoir un imaginaire particulier, mais prégnant : celui de l'homme blanc vivant en métropole.

Quant au Québec, nous percevons une forme d'oscillation entre l'imaginaire d'une société inclusive et participative, et celui d'une société ancrée dans des traditions morales.

Sous des formes différentes, il s'agit bien d'un imaginaire, de représentations, que l'élève, apprenant et futur citoyen, est incité à intérioriser. Notons ici que la notion d'imaginaire réfère également à la proposition d'un conte national suggérée par Calvin Minfegue, ce qui renvoie implicitement à celle d'un roman national.

Cependant, le *curriculum*, qu'il soit prescrit ou caché, vient parfois se heurter aux réalités vécues. Ainsi, au Cameroun, si l'école prend un rôle tendant à imposer une vision commune de l'État *via* la représentation de frontières stables, cela est remis en cause par des conflits vécus, avec des rapports aux frontières différenciés selon les zones du pays.

Toutes ces situations donnent à voir une citoyenneté d'adhésion souhaitée, mais bousculée.

Textes prescriptifs et place du politique

L'échelle nationale de la citoyenneté d'adhésion, esquissée ci-dessus, induit de donner place au politique incarné par l'État, son mode de gouvernement, et ses intentions. Le politique se niche (presque) partout ; l'un des textes proposés offre d'ailleurs un cadre théorique explicitement politique, au travers du référentiel de Muller qu'Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan mobilisent comme grille de lecture, de façon sectorielle ou globale, ce qui leur permet d'identifier une conception de la citoyenneté tournée soit vers le libéralisme, soit vers le conservatisme.

Toutefois, le politique est clairement à l'œuvre dans les prescriptions adressées à l'école, et plus spécifiquement dans la conception des programmes disciplinaires et des textes prescriptifs qui les accompagnent. Les personnages politiques sont des acteurs de la rédaction de ces textes, de façon explicite ou de façon plus induite ; cette notion est présente dans toutes les contributions. Ainsi, Patricia Legris montre la complexité des relations entre les catégories d'acteurs, dont les acteurs politiques, dans les phases de rédaction de programmes, avec des effets d'impositions, des influences, des oppositions, entre historiens, politiques, enseignants, syndicats, groupes mémoriels-communautaires et société civile. Tout cela contribue à des mouvements de flux et de reflux, entre promotion d'une histoire nationale et volontés d'ouverture sur une échelle mondiale. Or, ces façons de penser l'histoire enseignée impactent le type de citoyenneté visée. En poussant ce type de processus vers un paroxysme, l'exemple de la Syrie présenté par Amin Eskander souligne l'emprise du politique dans un régime autoritaire, au sein duquel l'adhésion à un modèle de citoyen passe par l'obéissance et la répétition, ce qui se traduit dans les manuels scolaires.

Un jeu de flux et de reflux est également perceptible dans le processus singulier d'élaboration des programmes au Québec. Les consultations importantes de différents groupes d'intérêt aboutissent à la production d'écrits et de mémoires, synthétisant les orientations souhaitées. On constate toutefois qu'à un moment donné, le ministère reprend la main pour imposer une conception dominante dans l'écriture des programmes (entre libéralisme et conservatisme), même si cette conception se heurte à certaines des propositions émises.

À l'échelle nationale, la citoyenneté est peut-être davantage véhiculée que véritablement enseignée à l'école et, de fait, subordonnée à la sphère politique.

La citoyenneté d'adhésion, une citoyenneté de principe ?

Rassemblons un peu les apports croisés des réflexions proposées par les auteurs de cette première partie. Lorsque l'école est un vecteur (espéré) de la construction, souvent implicite, d'une citoyenneté d'adhésion, celle-ci peut se caractériser par quelques spécificités. Elle se joue à une échelle nationale (que cette échelle désigne un pays ou un territoire) et vise à créer un lien social, fondé par du commun qui rassemblerait des altérités (l'exemple de l'Iran montre très bien cet objectif, presque affiché, d'une citoyenneté d'adhésion qui se veut inclusive, au risque de contradictions apportées par la réalité). Ce commun se traduit, entre autres, par un imaginaire induit au travers de représentations symboliques, d'un récit/conte national. Les prescriptions, portées – voire imposées – par la sphère politique, sont porteuses de cet imaginaire et du commun souhaité par l'institution. Peut-on d'ailleurs (doit-on ?) échapper à la construction d'un imaginaire, de représentations, qui peuvent contribuer à forger et souder une communauté, un attachement à un territoire, à une nation ?

Les enjeux sont de taille. S'agit-il d'une adhésion quasi naturalisée ou d'une adhésion construite, discutée, réfléchie ? S'agit-il d'une adhésion à la nation ou à des principes démocratiques ? Par ailleurs, dans le cadre d'une citoyenneté d'adhésion, comment concilier ce qui relève d'une identité nationale et ce qui permet une prise en compte de l'altérité, d'un contexte multiculturel ? Cette tension n'est pas simple à prendre en charge, ce que montrent les exemples du Cameroun, du Québec et de l'Iran. L'analyse de Patricia Legris, pour l'exemple de la France, démontre bien que ce sont des ouvertures sur le monde, sur les autres (dont des catégories sociales invisibles ou peu visibles) qui peuvent favoriser une citoyenneté inscrite dans un rapport au monde, un rapport à l'altérité. Cependant, ces ouvertures se heurtent à des résistances, et sont suivies de formes de reflux et de repli récurrentes sur une identité (ou échelle) nationale. La prégnance de l'échelle nationale dans l'enseignement de l'histoire induit inévitablement une citoyenneté d'adhésion à une identité nationale et un rapport encore timoré à l'Autre.

Citoyenneté inclusive

Si l'altérité peine à prendre place dans la citoyenneté d'adhésion, elle peut se trouver au cœur de la citoyenneté inclusive, objet de la partie 2 de l'ouvrage, ouverte par le texte de Pierre-Éric Fageol et Sylvain Genevois, assurant ainsi une transition avec les contributions de la partie 1. En effet, ces auteurs explorent les textes prescriptifs, et plus particulièrement la question de l'adaptation des programmes français d'histoire-géographie pour leur enseignement en contexte réunionnais. Au travers d'une enquête menée auprès d'enseignants, les auteurs analysent les questions que soulèvent ces adaptations de programmes, entre arrangements, inégalités dans les mises en œuvre, et adaptations parfois réduites à des exemples contextualisés. Ils mettent en évidence un aspect sensible dans le processus de construction identitaire : la place du créole, marqueur identitaire, souvent mobilisé de façon ambiguë, entre acceptation et réprobation, entre visibilité et clandestinité, voire parfois perçu comme « obstacle didactique ».

Dans le contexte local multiculturel de La Réunion, il s'agit en quelque sorte de conjuguer le fait d'être Français et Réunionnais. Une forme d'ambivalence s'insinue entre identité et citoyenneté, l'une renvoyant à la possibilité d'une pluralité, l'autre restant comme uniforme.

Comment, alors, penser des enseignements et des apprentissages promouvant une forme inclusive de citoyenneté, qui reconnaisse les identités, qui fasse place à la diversité et aux minorités, qui subsume sans reléguer ou occulter ?

Il semble bien que cela se joue, selon les contributions de la partie 2, à l'échelle de *ce qu'il se passe* dans la classe, par les pratiques d'enseignement et d'apprentissages, et par ce que l'on fait apprendre. En revenant vers des considérations didactiques, la transition, évoquée au début de cette section, s'actualise au sein de disciplines scolaires, par ce passage entre l'espace des prescriptions, – qui renvoie, entre autres, aux textes de programmes – d'une part, et l'espace des pratiques au sein de la classe, d'autre part (Reuter 2014, p. 86). Il ne s'agit alors plus seulement de former *au sujet de*, ou *pour*, en espérant le développement d'effets souhaités, mais de *former par*.

Importance des dispositifs d'enseignement et d'apprentissages pour former par

Les autres chapitres de la partie 2 donnent à voir ce *former par*, en présentant des réflexions sur les dispositifs et les démarches pour faire apprendre. Au fil de ces chapitres, nous découvrons des projets pédagogiques qui mettent en jeu différents contenus d'apprentissages en les inscrivant dans la perspective d'une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s), comme l'histoire, la géographie, ou encore le français : les mobilités des Roms et Voyageurs, une question articulée ici à des considérations spatiales et politiques, avec

Aurore Lecomte ; l'étude d'un événement historique, la Toussaint rouge, pris comme une question sensible au regard d'un public d'élèves de lycée professionnel, avec Nathalie Germinal ; le statut de l'Arctique questionné au regard d'enjeux concernant l'humanité, et le concept de frontières, avec Caroline Leininger-Frézal, Pierre Colin et Florence Giry ; le droit à la ville et les modes d'habiter, avec Dominique Chevalier.

Ces projets pédagogiques ont en commun de faire vivre, de faire éprouver, et c'est là que se niche le *former par*. Débats, jeux de rôle, écriture, déambulations actives sur le terrain, voyages scolaires conduisent les apprenants, élèves ou étudiants (voir le chapitre 9, par Dominique Chevalier), à éprouver, par un vécu direct ou indirect, lorsqu'il s'agit d'incarner des personnages dans un débat. Il y a bien une dimension expérientielle, une approche développée précisément par Caroline Leininger-Frézal, Pierre Colin et Florence Giry. L'apprenant est amené à se questionner, se positionner, s'impliquer. L'implication induit ici d'enrôler les apprenants au sens développé par Bruner (1983), c'est-à-dire d'engager leur adhésion ; l'enjeu consistant à prendre de la distance, à regarder autrement, à confronter des représentations, ce qui revient à une forme d'exercice actif de la citoyenneté, ou à des *expériences* de citoyenneté d'engagement. Ce n'est plus à l'élève en tant que sujet épistémique plus ou moins idéalisé que l'on s'adresse, comme c'est le cas dans des textes prescriptifs, mais à des élèves considérés individuellement comme des sujets porteurs de représentations, de valeurs, de vécus.

Cela conduit à ce que les différentes situations d'enseignements et d'apprentissages analysées au fil des chapitres déclinent implicitement une forme inclusive de la citoyenneté, car il s'agit de prendre en compte, ou de regarder à nouveau ou autrement, ce qui se situe aux marges, que ces marges soient proches ou lointaines.

L'ailleurs et l'autre

Car, au-delà de l'importance des dispositifs, l'enjeu se situe également dans ce que l'on fait apprendre ou, pour le dire autrement, dans les contenus d'apprentissage. Dans les situations présentées, il est mis en évidence qu'exercer une citoyenneté inclusive implique de se confronter, ou d'être confronté, à un ailleurs, à un autre, proche ou lointain.

L'ailleurs lointain tel que l'Arctique, la Pologne (voir le chapitre 10, par Caroline Leininger, Pierre Colin et Florence Giry) ; ou l'ailleurs proche lorsqu'il s'agit de découvrir des quartiers ne faisant pas partie des itinéraires empruntés de façon ordinaire, ou de les redécouvrir lorsque des aspects passés inaperçus jusqu'alors deviennent tout à coup visibles (voir le chapitre 9, par Dominique Chevalier). L'Autre lointain, par l'éloignement géographique (les habitants de l'Arctique) ou par l'éloignement temporel (les acteurs de la Toussaint rouge) ; ou l'Autre proche lorsqu'une attention est accordée à des populations vivant sur un territoire proche, mais en étant ostracisées, telles que les Roms et les Voyageurs. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'une confrontation à l'inconnu, ou au peu connu,

pour mieux connaître, pour envisager de faire, agir, penser ensemble, à une échelle territorialement circonscrite (la commune, le quartier) ou à une échelle mondiale.

Pour poursuivre les réflexions : citoyenneté d'adhésion et citoyenneté inclusive, des citoyennetés à éprouver ?

Revenons sur les deux entrées que nous avons adoptées, en qualifiant la citoyenneté soit d'adhésion, soit d'inclusive.

Il apparaît que la citoyenneté d'adhésion semble être davantage une citoyenneté de principe qui se heurte aujourd'hui à des vécus, à des tensions, à une vision de l'individu-sujet citoyen, et qui peine à donner place à l'Autre, ou à des échelles d'identités autres que nationales, qui considéreraient les identités tribales, de genre, culturelles, etc. Un des intérêts des analyses rassemblées dans la partie 1 de cet ouvrage réside dans les utiles mises en contextualisation historique et/ou politique. Cela confirme comme une reproduction de processus, quel que soit le régime politique, quel que soit le moment, qui tend à l'imposition d'une forme de citoyenneté *écrasant* la prise en compte de l'altérité. Car si l'école est un des lieux incontournables de la fabrique du citoyen (ce que Calvin Minfegue, dans cet ouvrage, qualifie à juste titre de préjugé performatif), elle est aussi, implicitement ou explicitement, un instrument au service du projet (politique, sociétal) d'un État.

Et même si la citoyenneté d'adhésion peut avoir pour objectif un processus d'intégration, elle ne favorise pas toujours une vision inclusive. Nous sommes alors bien dans une formation *au sujet de* la citoyenneté, plutôt que pour ou par la citoyenneté.

Quant à l'adjectif « inclusif », que nous mobilisons ici pour qualifier des formes de citoyenneté, il se trouve souvent accolé aux termes « école » ou « société », afin de définir une visée à atteindre, et ce principalement lorsqu'il s'agit de considérer les personnes en situation de handicap. De façon élargie, la citoyenneté inclusive, telle qu'elle est donnée à voir, déclinée, dans les chapitres de la partie 2, veut considérer ensemble tous les groupes sociaux, minorités ou non, et tous les individus, quel que soit l'espace ou le territoire dont il est question.

En identifiant des particularités, des singularités, en étant confronté directement ou indirectement à un réel, alors donner, penser une place à chacun ne semble plus hors de portée. Ce n'est plus un imaginaire qu'il faut s'approprier, comme cela était suggéré pour la citoyenneté d'adhésion, mais un réel qu'il faut éprouver. Cette citoyenneté inclusive est une citoyenneté qui s'exerce, qui se vit au-delà de l'énonciation de principes. Et l'école peut créer des situations propices à cela.

La citoyenneté d'adhésion induit une facette uniforme de l'identité et repousse l'altérité dans un ailleurs ; la citoyenneté inclusive décline les identités au pluriel et prend l'altérité dans son giron. Sans se confronter dans un rapport d'exclusion, citoyenneté d'adhésion et citoyenneté inclusive sont deux facettes à cultiver complémentirement en contexte scolaire, et plus particulièrement dans les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté. Les mises au jour, les déconstructions des mécanismes à l'œuvre que nous offrent les auteurs doivent contribuer à maintenir une vigilance éducative dans le monde qui est le nôtre.

Bibliographie

- Audigier, F. (2000). *Éducation à la citoyenneté*. ESF, Paris.
- Audigier, F. (2017). Former le citoyen au droit. Un impératif pour l'éducation au droit en éducation civique. *Diversité*, 188, 67–72.
- Bonnemaison, J. (2000). *La géographie culturelle. Cours de l'Université Paris IV-Sorbonne, 1994-1997 (établi par Maud Lasseur et Christel Thibault)*. Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, Paris.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Sauvé, L., Berryman, T., Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Les Publications ERE-UQAM, Montréal.
- Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum Arena*, 79–95.