

Eurostudia

Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe

Daniela Heimpel

L'Union européenne et le sentiment d'appartenance

Volume 12, numéro 1, 2017

URI : id.erudit.org/iderudit/1039778ar

DOI : [10.7202/1039778ar](https://doi.org/10.7202/1039778ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Le Centre canadien d'études allemandes et européennes

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Heimpel, D. (2017). Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe. *Eurostudia*, 12(1), 1–26. doi:10.7202/1039778ar

Résumé de l'article

Dans cet article, l'auteure s'interroge, du point de vue de la théorie politique, sur la possibilité de penser une éducation à la citoyenneté européenne. En 2009, le Comité économique et social européen a suggéré à l'Union européenne (UE) l'introduction d'une « instruction civique européenne commune » afin de « donner à ses citoyens un réel sentiment d'appartenance » à l'Europe. Si des programmes d'éducation civique existent au niveau national, leur transposition, de manière analogue, au cadre européen et à la citoyenneté européenne ne va pas de soi. En effet, et sans compter les raisons politico-pratiques, l'UE ne souscrit pas à la même logique de construction que jadis les États-nations. Il semble à la fois contre-productif et indésirable, quant au processus d'intégration européenne, d'attribuer à l'éducation le rôle qu'elle a pu avoir dans la construction étatique. De plus, l'UE présente quelques traits spécifiques qui posent des défis particuliers à l'application de l'éducation civique à la citoyenneté européenne ; en effet, ce type d'enseignement a traditionnellement été pensé à partir de présupposés nationaux (catégories, questionnements et problèmes). En s'appuyant sur les travaux post- et transnationaux en études européennes et différents écrits sur le rôle des écoles dans la construction des États-nations et sur l'éducation civique en tant que problème éthique et politique, l'auteure entame ici une analyse de ces défis et offre quelques pistes pour repenser l'éducation civique dans le cadre européen.

Tous droits réservés © Le Centre canadien d'études allemandes et européennes, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Former le citoyen européen ?
Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de
l'intégration politique transnationale de l'Europe

Daniela Heimpel

Université de Montréal / Université de Nantes

Résumé

Dans cet article, l'auteure s'interroge, du point de vue de la théorie politique, sur la possibilité de penser une éducation à la citoyenneté européenne. En 2009, le Comité économique et social européen a suggéré à l'Union européenne (UE) l'introduction d'une « instruction civique européenne commune » afin de « donner à ses citoyens un réel sentiment d'appartenance » à l'Europe. Si des programmes d'éducation civique existent au niveau national, leur transposition, de manière analogue, au cadre européen et à la citoyenneté européenne ne va pas de soi. En effet, et sans compter les raisons politico-pratiques, l'UE ne souscrit pas à la même logique de construction que jadis les États-nations. Il semble à la fois contre-productif et indésirable, quant au processus d'intégration européenne, d'attribuer à l'éducation le rôle qu'elle a pu avoir dans la construction étatique. De plus, l'UE présente quelques traits spécifiques qui posent des défis particuliers à l'application de l'éducation civique à la citoyenneté européenne ; en effet, ce type d'enseignement a traditionnellement été pensé à partir de présupposés stato-nationaux (catégories, questionnements et problèmes). En s'appuyant sur les travaux post- et transnationaux en études européennes et différents écrits sur le rôle des écoles dans la construction des États-nations et sur l'éducation civique en tant que problème éthique et politique, l'auteure entame ici une analyse de ces défis et offre quelques pistes pour repenser l'éducation civique dans le cadre européen.

Abstract:

This article discusses the possibility of thinking a European citizenship education from the perspective of political theory. In 2009, the European Economic and Social Committee advised the European Union (EU) to introduce a “[c]ommon European civic education” to give “its citizens a real sense of belonging” to Europe. Civic education programs already exist on the national level, for state-based citizenships. Yet, their pure transposition from the national to the European context – somewhat similar to the nation-state – cannot be taken for granted. Besides practical concerns, the reasons are twofold:



first, the EU does not follow the same logic of construction which once characterized the nation-state. It seems thus neither productive nor desirable to attribute education in the European integration process the same role it played in nation-building. Secondly, the EU has some specific features which pose challenges when civic education is applied to European citizenship; indeed, the concept of civic education has traditionally been thought on nation-state assumptions (categories, issues, problems). In this article, the author proposes an analysis of these challenges and indicates routes for re-thinking civic education in the framework of the EU. To do this, she relies on post- and transnational writings in European studies as well as on different studies on the role of schools in nation-state construction and research on civic education as a political and ethical problem.

« Au niveau européen, il faudrait mettre à disposition un socle commun de connaissance, dans un langage accessible pour tous sur l'histoire de la construction européenne, son fonctionnement, ses valeurs et son projet, à usage des élèves. Il serait important qu'il soit le même pour tous les jeunes Européens et qu'il soit validé par le Parlement européen. [...] Le socle commun de connaissance [...] comprend le drapeau européen, une carte de l'Europe et une "charte du citoyen européen" avec une partie sur le sens du projet : l'histoire et les valeurs et une partie sur les politiques européennes et leur effet sur la vie quotidienne des citoyens [...]. L'éducation à l'Europe est le premier défi à relever : chaque État devrait s'employer à introduire ce socle commun de connaissance à tous les échelons possibles : programmes scolaires, manuels d'instruction civique [...]. »¹

Cette proposition compte parmi les recommandations du Comité économique et social européen adressées, en 2009, au Conseil de l'Union européenne. Le Comité suggère, entre autres, d'introduire une « instruction civique européenne commune », afin de relever le défi de « donner à ses citoyens un réel sentiment d'appartenance à une entreprise digne d'être tentée et unique au monde »². Le recours à ce moyen rappelle quelque peu le contexte national, où un tel soutien pour le projet politique ne constitue pas une exception. De nombreuses démocraties libérales de par le monde proposent des programmes d'éducation civique, qu'il s'agisse de la France, de l'Australie, du Royaume-Uni

¹ Union européenne, Eur-Lex, « Avis du Comité économique et social européen sur 'Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe' », *Journal officiel* n°C 27 du 3.2.2009, p.155.

² *Ibidem*.

ou encore des États-Unis. En formant le citoyen, ils sont supposés transmettre des droits et des devoirs, accroître la participation civique, renforcer l'identification des citoyens à la communauté politique et répondre aux défis d'intégration sociale.

Si de tels programmes existent dans le contexte national, pour des citoyennetés étatiques, leur transposition, de manière analogue, au cadre européen³, ne va pourtant pas de soi. Cela est vrai pour des raisons pratiques évidentes, comme l'existence des compétences restreintes de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation, mais on se heurte également à des obstacles plus profonds, qui renvoient davantage à la nature et à la vocation du projet politique de l'UE et la distinguent du type de communautés politiques que forment ses États membres. Étant donné les spécificités de l'UE, le fait d'envisager un projet d'éducation à la citoyenneté européenne suppose examiner plus en détail son potentiel, ses conditions et ses limites.

Dans le cadre de cet article, nous interrogerons les possibilités d'enseigner la citoyenneté européenne. Cette question sera abordée du point de vue de la théorie politique. Nonobstant leur importance, l'accent sera moins placé sur les aspects empiriques que, principalement, sur les présupposés théoriques qui accompagnent la tentative de concevoir philosophiquement un projet d'éducation à la citoyenneté européenne. En connectant les travaux en études européennes à divers écrits sur le rôle de l'éducation dans la construction des États-nations modernes et l'éducation civique en tant que problème éthique et politique, nous comprendrons qu'une telle formation devrait se distinguer quelque peu des programmes nationaux. Outre les raisons politico-pratiques, cela tient surtout aux logiques d'intégration différentes. Si les nations modernes ont été construites et s'inscrivent dans une logique *stato-nationale*, les travaux post-nationaux ont démontré que l'UE, quant à elle, doit être appréhendée plutôt comme un projet *transnational*. Au lieu d'imaginer une éducation à la citoyenneté européenne en transposant le concept d'éducation civique, tel qu'il est, du niveau national à l'échelle européenne, il sera nécessaire de le repenser en fonction des caractéristiques de l'Union.

³ Les termes « européen » et « Europe » se réfèrent ici à l'Union européenne.

Dans cet article, nous montrerons, en un premier temps, que l'UE ne souscrit pas à la même logique de construction que jadis les États-nations, ce pourquoi il serait contreproductif, voire dangereux, d'attribuer à l'éducation dans l'intégration européenne un rôle fonctionnaliste similaire. À partir d'une interrogation sur les traits spécifiques de l'intégration politique de l'UE, nous entamerons, en un second temps, une analyse des défis qui se posent lorsqu'on cherche à appliquer à la citoyenneté européenne l'éducation civique comme concept traditionnellement pensé à partir de présupposés stato-nationaux (catégories, questionnements, problèmes) et nous donnerons des pistes pour le réarticuler.

I / Le rôle de l'éducation dans la construction des nations et de l'Europe

Aux côtés d'auteurs tels qu'Ernest Gellner, Eric Hobsbawm et Jean-Marc Ferry, nous pouvons constater tout d'abord que l'école a joué un rôle important dans le processus de construction politique de nos nations, car elle représentait un véhicule pour « la reproduction culturelle et l'intégration sociale » (Ferry 2000 : 47). Elle a notamment été déterminante, comme le démontre Gellner (2006), pour encourager la modernisation et le passage à la société industrielle. D'après cet auteur, c'est toujours l'État qui précède et crée la nation. Dans ce contexte, le « nationalisme » assume un rôle fonctionnaliste important : c'est pour Gellner un principe politique exigeant que l'unité politique et l'unité nationale se recouvrent. Loin de désigner une « aberration idéologique » ou un « excès émotionnel », le nationalisme découle ici directement des « exigences structurelles » (Gellner 2006 : 56) de la société industrielle. Contrairement à la société agraire, la société industrielle se caractérise par sa grande spécialisation en matière de travail et par l'universalité, la généralité et la standardisation de son système scolaire. Selon Gellner (2006 : 28, 62-63), le développement du monde moderne donne un rôle central à l'école : en maintenant le « médium culturel/linguistique », l'éducation permettrait de garantir le « fonctionnement efficace » et la reproduction de la société moderne. Grâce à elle, chacun de ses membres acquiert les dites « qualifications communes » (Gellner 2006 : 46) nécessaires, c'est-à-dire l'alphabétisme, le calcul, les compétences sociales ou encore les habitudes de travail. C'est à travers l'« exo-éducation » (Gellner 2006 : 55) que les élèves se voient conférer « les compétences et les sensibilités qui leur permettent d'être

acceptés par leur entourage, qui les préparent à occuper des emplois dans la société, et les font 'ce qu'ils sont' » (Gellner 2006 : 59).

Pour que ce système scolaire soit réalisable, une condition s'impose pourtant : l'éducation ne peut assumer ces fonctions que s'il existe une institution capable de lui garantir la place qui lui revient. Cette tâche étant exigeante, notamment en ce qui concerne le maintien et le contrôle du système, elle ne peut être assurée que par l'État qui détient désormais le « monopole de l'éducation légitime » (Gellner 2006 : 33), un pouvoir estimé même prioritaire par rapport au monopole de la violence légitime wébérien. Le travail d'Eric Hobsbawm permet d'expliquer en quoi ce pouvoir peut s'avérer considérable. Ainsi, ce penseur s'intéresse à la question du processus de l'« invention » et de la diffusion de « traditions ». Chez Hobsbawm (1983a : 1-2), ces traditions désignent un ensemble de pratiques, sous-tendues par des règles, rituels et symboles, et servent, dans la mesure du possible, à établir un lien avec le « passé historique ». L'auteur distingue trois types de traditions auxquels il attribue des fonctions différentes. Ainsi, il existe, d'abord, celles permettant de garantir la cohésion sociale (type I), ensuite, les traditions qui légitiment les institutions (type II), et enfin, celles assurant la socialisation ainsi que l'inculcation de valeurs, de croyances et de comportement (type III) (Hobsbawm 1983a : 9). On comprendra donc que le pouvoir d'invention des traditions n'est pas à sous-estimer. Lorsque des évolutions rapides dans la société rendent inadaptées les *vieilles* traditions, l'invention est facilitée, comme le démontre l'exemple de l'Europe, entre 1870 et 1914. Eric Hobsbawm attribue deux fonctions principales aux nouvelles traditions : elles peuvent servir soit à former des citoyens et à augmenter la stabilité politique (buts politiques), soit à lier des groupes sociaux non formellement organisés (buts sociaux). C'est dans ce contexte que l'éducation devient décisive. Grâce à sa fonction de véhicule, elle a pour vocation d'établir une convergence entre les modes de comportement et les valeurs, ainsi qu'une « stabilité et continuité intergénérationnelles » (Hobsbawm 1983b : 293). Comme l'illustre l'exemple des sociétés en Europe, le système scolaire figure, entre autres, comme un instrument permettant de diffuser les traditions nouvellement créées par les élites.

Bien que le fait de transmettre des compétences partagées, des valeurs communes ou des pratiques sociales puisse s'avérer bénéfique au *fonctionnement* de la société moderne, cela risque également d'avoir comme conséquence secondaire un processus d'homogénéisation culturelle et d'assimilation de minorités à l'unité nationale dominante. Cela s'explique évidemment par l'idée exprimée par Gellner, qui présupposait que l'unité politique convergerait avec l'unité culturelle et qu'il n'y avait pas de nation sans État : autrement dit, que l'ordre politique moderne par excellence s'inscrivait dans le modèle stato-national. Plusieurs auteurs ont mobilisé l'exemple de la France du XIXe siècle, et en particulier des débuts de la Troisième République, pour étudier ces questions. Afin de créer des citoyens, deux instruments ont notamment été utilisés à cette époque, à savoir l'« éducation obligatoire dans les écoles publiques », d'une part, et le « service militaire », d'autre part (Miller 1995 : 143). Le but principal consistait à inventer une nouvelle citoyenneté, non plus basée sur les attachements traditionnels, mais sur une conscience nationale permettant de construire un État-nation et d'en garantir la stabilité (Nóvoa 1998 : 4-6). Comme le souligne Jean-Marc Ferry (2000 : 48), l'État français avait un « *projet civilisationnel* » (2000 : 53 ; c'est Ferry qui souligne) qu'il s'agissait de mettre en œuvre par la voie de l'école. Avec les réformes de Jules Ferry des années 1880, la France a rendu gratuit et obligatoire l'enseignement primaire dans les institutions scolaires publiques et a remplacé les cours d'instruction morale et religieuse de François Guizot par un nouvel enseignement moral et civique (Weber 1976, Blais, Gauchet et Ottavi 2002, Brubaker 1997). Bien qu'il s'agisse de transmettre des valeurs universelles, les politiques de Jules Ferry ne s'accordaient guère, selon Jean-Marc Ferry (1997 : 439), avec la diversité culturelle. Eugen Weber (1976 : 323, 329-330) a vu dans l'école de la Troisième République un « agent majeur d'acculturation » et un puissant instrument politique permettant d'homogénéiser culturellement les citoyens au nom d'un processus d'unification nationale. Jean-Marc Ferry, quant à lui, attire l'attention sur l'ambiguïté de ce projet républicain. Certes, avec le principe de la laïcité, l'école a adopté une posture universaliste. Mais cela n'a pas prévenu la poursuite d'ambitions nationales, menées de front avec la décision de rendre obligatoire la fréquentation scolaire (Ferry 1997 : 437). Comme le remarque cet auteur, la seule forme de diversité acceptée à l'époque était de fait celle qui se manifestait sous forme de « *croyances* » ; ce qui semble coïncider avec la théorie gellnerienne à l'égard de la congruence entre État et

culture dans la société moderne. Enfin, l'exemple français permet bien d'illustrer les fonctions que l'éducation est susceptible de jouer ou qu'elle a pu jouer dans le *nation-building* du XIXe siècle : elle servait à « l'intégration sociale », à la « participation civique » et à la « reproduction culturelle » (Ferry 2000 : 48).

Comme l'éducation – notamment dans les écoles publiques – a joué un rôle significatif dans la construction des nations modernes, il n'est guère étonnant de voir réapparaître la question de l'instruction dans le contexte de la constitution d'autres entités politiques. Pourrait-on attribuer à l'éducation publique une fonction similaire dans le processus de l'intégration européenne ? La recherche en études européennes met en doute la pertinence d'une telle proposition pour l'UE. Cela s'explique, en premier lieu, par des considérations politico-pratiques. D'abord, il y a absence d'écoles publiques obligatoires entretenues et gérées à l'échelle européenne et qui correspondraient, dans leur fonction et condition de fréquentation, aux établissements qui existent dans les États membres. L'éducation compte aussi, en plus des politiques sociales, par exemple, parmi les domaines dans lesquels l'UE ne dispose que des compétences minimales, se limitant pour l'essentiel à la coordination des politiques nationales et au soutien de l'action des États membres. Compte tenu des réticences de ceux-ci à conférer une marge de manœuvre plus grande aux institutions européennes, il semble aussi fort peu probable que cette situation change considérablement dans un futur proche, voire lointain. Fait plus important encore, il ne paraît même pas souhaitable, sur le plan normatif, de transposer le rôle de l'école, tel qu'il est, du niveau national à l'échelle européenne. En analysant, de façon croisée, les États-nations et l'UE ainsi que leurs modes de construction, force est de constater que les deux types de processus et les projets politiques qui en résultent ne sont pas semblables en tous points. Comme les travaux post-nationaux en font la démonstration, les États-nations, d'un côté, et l'UE, de l'autre, se distinguent dans leur nature et dans le sens que prennent leurs unifications respectives. Si celles des États-nations sont réalisées sur la base d'un modèle stato-national, celle de l'UE s'inscrit dans une logique transnationale. En découlent deux processus différents, qui demandent, à chaque fois, une orientation différente de l'éducation publique (voir Ferry 2001).

Certes, il y a des auteurs qui abordent l'intégration politique de l'UE à partir d'une logique nationaliste au sens de Gellner. Faisant écho au débat entre libéraux et communautariens, Justine Lacroix a distingué globalement deux paradigmes principaux, à savoir celui dit « post-national », dont les auteurs s'approchent des positions libérales, et celui qu'elle appelle « national » et qui réunit les « nationaux-républicains » et les « nationaux-civiques », pour rejoindre les rangs des communautariens (Lacroix 2004). Pour les penseurs de ce deuxième groupe, le sort de l'UE n'admet que deux possibilités : soit elle se voit rejetée au profit des États nationaux établis et au nom de la souveraineté nationale, soit elle doit elle-même se transformer en nation, voire en État-nation en grand format. On peut penser, dans ce contexte, aux travaux d'Amitai Etzioni (2005, 2007) ou bien à Jos de Beus (2001) qui, lui, soutient qu'une union politique européenne n'est possible que si elle repose sur une conception de l'identité européenne qualifiée de « quasi-nationale ». Pour Etzioni (2004 : 172), l'UE constitue l'exemple type d'une « communauté de communautés ». Elle souffre d'un « déficit communautaire » (Etzioni 2007 : 23), c'est-à-dire d'un manque de valeurs substantielles partagées et de « liens affectifs » (Etzioni 2004 : 176) entre les citoyens, qu'il faudrait résoudre afin de pouvoir combler, par la suite, son déficit démocratique (Etzioni 2007 : 23). Si la posture générale des adeptes de l'approche « nationale » peut déboucher sur des modèles différents, il est clair que la communauté proposée ici se distingue du paradigme postnational, entre autres par la *thickness* de ses liens⁴. En effet, à la base de ces conceptions se trouve une communauté substantielle, qui se caractérise par une « identité commune » (Taylor 1992) et par des significations et des valeurs partagées qui restent dans les faits étroitement liées à la nation.

À l'instar des chercheurs post-nationaux dont les travaux illustrent les lacunes et défaillances de ce genre de positions, nous les rejetons : il serait erroné de vouloir penser l'UE sous forme de projet national ou supranational, non seulement parce que la tentative d'en faire une entité obéissant à une logique stato-nationale paraît difficile à réaliser, mais également parce qu'un tel objectif en soi serait peu désirable. Un État fédéral européen – qui serait, à en croire Jean-

⁴ Cf. J. Pélabay (2013, 2015). Les termes *thick* et *thin* ont été proposés par Walzer (1994).

⁵ Cf. J. Pélabay (2013) qui propose une analyse bien développée de ce type d'approches.

Marc Ferry, forcément supranational – n’est ni nécessaire, ni souhaitable, entre autres parce que même les États fédéraux inspirant ceux qui souscrivent à une telle vision ont généralement pour base une nation (Ferry 2000, 2005 : 231-233). L’UE, par contre, ne correspond pas à cette description et n’a pas pour vocation de s’en approcher (Ferry 2000, 2005 : 231-233). Notons par ailleurs qu’il n’existe aucune raison pour considérer, avec les nationaux-souverainistes, la nation comme seul cadre démocratique possible. Tout au contraire, la littérature afférente à ce sujet nous enseigne que le lien entre démocratie et nation n’est en rien logique ou conceptuel, mais de nature historique ou conjoncturelle (Lacroix 2004 : 51-67, Leggewie 2001 : 161). L’un des problèmes avec la conception gellnerienne et donc avec le propos des nationaux-souverainistes réside dans le fait qu’elle part d’une congruence entre le politique et le culturel. L’intégration politique de l’Europe présuppose en revanche de prendre congé de cette présomption, afin d’articuler ensemble l’unité politique de l’Union et la pluralité nationale. Cette exigence s’impose non seulement en vue du respect des différentes identités culturelles, mais aussi dans l’objectif d’éviter la perte pure et simple de la souveraineté politique des États-membres et de permettre son partage « sans [pour cela] briser les États » (Ferry 1997 : 140). En outre, il convient de garder en tête que l’UE représente également une construction politique originale en ce qu’elle accorde aux États-membres le droit de se retirer. Si elle était un État, ce ne serait guère possible. En tant qu’union, elle est basée sur « le libre consentement de chacun des États » (Lacroix 2009 : 12), voire, avec Kalypso Nicolaïdis (2004 : 105), sur « un choix constamment renouvelé » des différents peuples. Rappelons, enfin, qu’un des motifs pour construire l’Union européenne consistait justement à répondre aux récentes expériences de la guerre et à éviter, dans l’avenir, les effets néfastes que peuvent impliquer les nationalismes. De ce point de vue, il paraît presque ironique de vouloir créer à l’échelle européenne une union susceptible de développer, sous forme d’un *euro-nationalisme*, un phénomène similaire au nationalisme courant les mêmes risques que lui.

À la suite de ces arguments, on comprendra qu’il serait contre-productif et non désirable que l’éducation publique ou d’autres moyens potentiels poursuivent à l’échelle européenne les mêmes buts et s’inscrivent dans la même logique qu’à l’échelle stato-nationale, une logique inhérente à la construction des nations modernes. Grâce à la dissociation entre citoyenneté et nationalité, tout

comme « entre l'ordre juridique de la communauté politique et l'ordre culturel, historique et géographique des identités nationales » (Lacroix, Nicolaïdis 2004/2005 : 110), il est possible de combiner l'unité politique et la diversité nationale et de penser l'Union européenne non pas sur la base d'une nation, mais d'un « patriotisme constitutionnel ». Selon Habermas (1992 : 29), il s'agit là du « seul dénominateur commun » d'une « culture politique libérale » et qui présente l'avantage de rendre possible un projet d'intégration qui s'appuie sur « les *mêmes* principes juridiques » et qui se déroule en dépit et « à partir de la perspective de différentes traditions nationales ». On comprendra donc qu'il serait non seulement difficile, en absence d'un État européen détenant le monopole de l'éducation légitime, de faire converger des valeurs, des habitudes de travail et des traditions au sens d'Hobsbawm, à travers l'universalisation et la standardisation intégrales du programme scolaire. Mais ce n'est pas non plus nécessaire. On ne retrouve plus le même besoin fonctionnel qui justifiait, pour Gellner, l'usage de l'école comme « médium culturel » et « linguistique ». En lien avec les bases de l'UE, l'homogénéisation culturelle en tant qu'objectif ou effet secondaire de l'éducation – ne serait-ce que pour des raisons fonctionnelles –, accompagnant jadis le *nation-building*, est dans la construction européenne dénuée de tout fondement.

Ces considérations soulèvent la question d'une possible alternative, car on peut présumer que l'école publique n'est pas non plus détachée de la construction européenne, dans la mesure où elle reste un endroit où la majorité des enfants et futurs citoyens de l'UE est formée, ce qui peut influencer, d'une façon ou d'une autre, intentionnellement ou non, leur rapport à l'Union. Le paradigme post-national a permis de démontrer que l'UE emprunte une « troisième voie » (Nicolaïdis 2004 : 105), entre le souverainisme et le supranationalisme. Si l'éducation endosse un rôle dans l'intégration européenne, qui devrait en outre se concilier avec celui qu'elle joue dans les États membres, il semble alors qu'elle devrait incarner un caractère non seulement vertical mais surtout horizontal⁶. En d'autres termes, ce projet devrait obéir à une logique transnationale, et en cette qualité, se concentrer notamment sur les relations entre individus et peuples en Europe et faciliter les objectifs qu'ils réalisent ensemble

⁶ J'emprunte ces termes à Kalypso Nicolaïdis (2004 : 102).

dans le cadre de l'UE. Au lieu de favoriser la reproduction culturelle, cela devrait revenir à renforcer les normes et principes politiques partagés et à contribuer à rattraper politiquement la mondialisation économique (Habermas 2000, Ferry 2010). Retenons au passage que cela ne veut pas dire de faire la promotion de l'UE dans sa forme actuelle. Au contraire, il convient d'éviter des buts perfectionnistes, au profit d'une approche procédurale et se limiter à appuyer l'intégration à un sens politique.

II / Enseigner l'Europe ? Défis en concevant une éducation à la citoyenneté européenne

Ces considérations préalables étant posées, penchons-nous sur les défis que pourrait engendrer un projet d'éducation civique appliqué à l'UE. Comme l'indique le débat théorique contemporain autour de cet enseignement, il est difficile de réduire l'éducation civique à une seule et unique définition, si bien qu'elle peut être conçue de bien des manières différentes, en fonction du courant philosophique et de la position de chacun. Sur la base des écrits existants sur le sujet, je la désignerai comme forme d'enseignement qui cherche à « créer » des citoyens, en leur transmettant certaines caractéristiques liées à la citoyenneté de la société concernée. Ainsi, un projet d'éducation civique vise à rendre les individus aptes à vivre dans une communauté politique donnée. Selon la compréhension sous-jacente du citoyen et de la communauté ainsi que les fins poursuivies, l'éducation civique peut revenir à transmettre, par exemple, des valeurs, des normes, des sentiments, une loyauté patriotique, des traditions culturelles, une histoire particulière ou un type de cosmopolitisme (Archard 1999, Brighouse 2003, Callan 1997, Costa 2004, Galston 1991, Gutmann 1987, Nussbaum 1994). Si le but de cet enseignement varie d'une conception à l'autre, il peut s'attacher à former des citoyens conscients de leurs droits et de leurs devoirs, à encourager la participation civique ainsi qu'à consolider la communauté politique, voire à renforcer l'unité nationale et à assurer la reproduction de la société (Blais, Gauchet, Ottavi 2002, Gutmann 2002).

Sur le plan des questionnements et problèmes, l'éducation civique est un concept qui a traditionnellement été travaillé à partir de présupposés nationaux. Or, l'UE présente quelques traits spécifiques, qui posent des défis lorsqu'on s'apprête à réfléchir sur une manière d'éduquer à la citoyenneté européenne. Au-delà des points précédemment présentés, quatre caractéristiques

sont particulièrement déterminantes, à savoir les bases de l'UE (I), son type inédit de citoyenneté (II), la coexistence de l'Union et des États membres (III), ainsi que sa grande diversité et l'engagement à la protéger (IV).

Un élément fondamental dans le contexte des conceptions post-nationales réside dans l'ouverture des identités nationales les unes aux autres, présupposant une reconnaissance mutuelle des différents peuples (Ferry 2006 : 11). Nous aimerions concevoir l'UE, avec Kalypso Nicolaïdis (2004 : 101), sous forme d'« union d'États et de peuples » et de « demoï-cratie en devenir » (Nicolaïdis 2006 : 58), ce qui implique, pour elle comme pour d'autres auteurs tels que Joseph Weiler, qu'il existe bien des *demoï* nationaux, mais pas de *demos* européen. Dans cette « communauté d'autres » (Nicolaïdis 2006 : 59-60, Weiler 1997 : 512), un *demos* unique n'est même pas nécessaire (Nicolaïdis 2006 : 55, 58). Plutôt que de viser à le créer, il convient de reconnaître les diverses identités nationales et de mettre en avant non pas la « communauté d'identités » souvent réclamée, mais l'idée d'une union basée sur les projets à réaliser ensemble. Étant donné que cela revient à recentrer la perspective sur la gouvernance, pensée de manière « horizontale » (« entre États ») et non pas uniquement de façon « verticale » (Nicolaïdis 2004 : 102), cette approche nous semble innovatrice. Elle permet à la fois d'assouplir le lien entre *demos* et *démocratie* et de penser l'Europe politique en sortant du « discours identitaire classique » (Nicolaïdis 2006 : 59). Après tout, comme l'évoquent Kalypso Nicolaïdis et Janie Pélabay, on peut douter de ce lien présumé logique entre légitimité démocratique et identité européenne (Nicolaïdis, Pélabay 2007, Pélabay 2015). La tentative nationale-communautarienne de former cette dernière, sur base d'un seul « *narrative* » (Nicolaïdis, Pélabay 2007 : 64) européen, n'a pas pour vocation de résoudre le problème du déficit démocratique⁷. Suivant ces deux auteures, le débat public semble mieux y convenir, car, engageant les divers « *narratives* » sur l'UE, il est susceptible de représenter un « *levier motivationnel* » permettant d'encourager « une citoyenneté européenne en actes » (Nicolaïdis, Pélabay 2007 : 83). Avec Justine Lacroix, on peut, enfin, rejeter la vision de l'Europe comme communauté de valeurs partagées. Insistant, à juste titre, sur une « dissociation *assumée* entre la communauté morale et la communauté légale » (Lacroix 2004 : 188), elle montre

⁷ Pour une explication détaillée de cette thèse, voir Janie Pélabay (2015 : 223-243).

que ces valeurs partagées ne sont ni nécessaires ni souhaitables, parce que, contrairement aux normes, elles ne permettent pas d'assurer l'unité d'une société, mais risquent d'amollir la distinction entre les intégrations politique et éthique, mettant par là même en danger ce qui fait l'originalité de l'UE (Lacroix 2006 : 34, 2008 : 27-39).

Ensuite, l'intégration européenne a donné lieu à l'introduction d'une forme de citoyenneté transnationale et non-étatique. Elle est additive de caractère et s'ajoute aux citoyennetés nationales (TUE, art. 8), au lieu de les remplacer. En pratique, cela n'empêche évidemment pas, comme le font remarquer Besson et Utzinger (2007 : 583), que les deux s'influencent mutuellement dans le cadre de l'évolution « dialectique » de la citoyenneté européenne. Mais il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'« une citoyenneté fondée sur l'irruption d'un *demos* dans l'ordre politique », mais d'une citoyenneté qui existe grâce aux citoyennetés nationales et à côté d'elles (Le Gloannec 2003 : 441). Conférée aux citoyens de tous les États membres, la citoyenneté de l'Union constitue un élément commun et leur accorde des droits (TFUE, art. 18-25) qui sont supposés ne pas faire concurrence à leurs citoyennetés respectives, mais les compléter. Ils vont au-delà des droits garantis par ces dernières, entre autres car ils tentent de rendre possible aux citoyens de l'Union la résidence dans un autre État membre que le leur, et de limiter, voire de faire disparaître la discrimination pour ceux qui font usage de ce droit, en créant par là un espace juridique transnational. Nous ne prétendons pas pouvoir rendre justice, dans le cadre restreint de cet article, à la littérature abondante sur la citoyenneté européenne et aux critiques qui ont été faites à son égard, mais souhaitons attirer l'attention sur le fait qu'elle présente des traits singuliers, à commencer par une dissociation au moins partielle d'avec l'appartenance nationale (Joppke 2010 : 161, Le Gloannec 2003 : 443, Magnette 1999 : 144). Retenons également qu'en comparaison avec les citoyennetés nationales et contrairement à ce qui est spécifié dans le Traité, la citoyenneté de l'Union fait bien référence à des droits, mais pas à des devoirs au sens propre du terme (Besson, Utzinger 2007 : 577, Joppke 2010 : 163, Leclerc 2016 : 425). En élargissant les trois étapes de la citoyenneté de Marshall⁸, on peut identifier, avec Justine Lacroix, un « 'quatrième âge des droits' », qui fait référence au champ

⁸ Comme elle précise, il s'agit là de la « citoyenneté civile », de la « citoyenneté politique » et, enfin, de la « citoyenneté sociale » qui se suivent et se complètent (Lacroix 2009 : 5).

d'application de la citoyenneté européenne au-delà de l'État-nation d'origine. Son caractère transnational se trouve renforcé par le type de droits liés à cette citoyenneté qui touchent surtout les « rapports entre les citoyens d'un État et un autre État membre » de l'UE (Lacroix 2009 : 5-6), et qui se déploient « dans une dimension horizontale, entre les peuples européens », plutôt que « sous un rapport vertical, liant les citoyens à l'Union » (Magnette 1999 : 228). « Être citoyen européen » implique « d'être national autrement », en reconnaissant « les nationaux des autres États membres comme dignes de considération et de curiosité » (Magnette 2010). En plus de continuer sur cette voie transnationale, Lacroix (2009 : 9) propose de favoriser l'« européanisation des sphères nationales ». Avant qu'elles puissent s'ouvrir les unes aux autres, un « travail d'appropriation de la dimension européenne » (Lacroix 2009 : 10) semble s'imposer dans chaque pays membre. Cette conception semble innovatrice en ce qu'elle permet de rallier les conceptions libérales et républicaines, sans se limiter à la participation politique au sens classique.

Un autre aspect à considérer est le fait que l'échelle européenne n'est pas le seul niveau politique. Il continue à y avoir les États-nations dotés d'une souveraineté politique. C'est sur ce point que la construction européenne se distingue du mode de passage d'une société à l'autre décrit par Gellner. En prolongeant sa typologie⁹, on pourrait soutenir qu'il existe aujourd'hui un quatrième type de société de nature postnationale ; sauf qu'à la différence des autres époques qu'il avait identifiées, celle-ci ne présuppose pas, en passant à l'âge nouveau, un remplacement pur et complet des unités principales de l'ère précédente. Même si l'on remarque un pluralisme croissant dans nos sociétés démocratiques contemporaines, qui contribue certainement à leur évolution, les États-nations, reliques de la société industrielle gellnerienne, continuent d'être importants. Aux yeux de Ferry (2010 : 129-130), ils doivent rester « le centre de la légitimation démocratique des politiques publiques transnationales ». Et précisons que même Habermas (1992 : 31), qui avait autrefois plaidé pour un État fédéral européen, a toujours insisté sur le fait qu'ils gardent « une importante force structurante ».

⁹ En divisant le monde en trois temps, Gellner fait la distinction entre trois sociétés qui ont succédé l'une à l'autre, à savoir les sociétés « pré-agraire », « agraire » et, enfin, « industrielle » (Gellner 2006).

Enfin, l'espace européen se caractérise par une grande pluralité à bien des égards, en dépit et à partir de laquelle l'UE cherche à s'intégrer politiquement. S'il existe, évidemment, encore d'autres entités dont le projet politique fait face, à des degrés divers, à des défis découlant de leur nature pluraliste, l'UE en constitue un exemple particulièrement flagrant, et ce pour deux raisons interreliées : d'une part, elle est à comprendre, on l'a vu, comme une entité qui se base sur une culture politique partagée. Cette dernière est jugée compatible avec des traditions nationales différentes et rassemble une pluralité de *demoi* « déterminés à rester distincts » (Lacroix, Nicolaïdis 2004/5 : 107). Comme Janie Pélabay (2013 : 55) en fait la démonstration, en s'interrogeant sur le « sens de la devise européenne », l'UE se caractérise, en effet, par une « diversité profonde » (Pélabay 2013 : 79), un concept tiré de Taylor qui s'applique parfaitement bien au contexte européen. Ainsi, il est possible de distinguer non seulement une « diversité européenne » qui trouve son reflet dans la pluralité en quelque sorte intérieure à l'Europe (nationale, régionale, linguistique, etc.), mais également un « pluralisme de l'UE » même (Pélabay 2013 : 84) qui se déploie dans les désaccords « sur ce qui nous lie, individuellement et collectivement, dans la poursuite commune d'un projet d'union politique ». Comme ces visions divergentes de l'UE sont « incontournable[s] » (Pélabay 2013 : 85), elles ne doivent, d'un point de vue normatif, pas être ignorées, mais intégrées dans le projet européen. D'autre part, sur le plan politico-pratique, l'UE s'est appropriée la devise « unie dans la diversité ». Selon son site Web, la pluralité visée par cette expression, reconnue au plus haut niveau politique comme caractéristique de l'Union, repose sur des différences de culture, de langue et de tradition¹⁰. Au lieu de la sacrifier au profit d'une plus grande unité, l'UE l'interprète ici officiellement comme une richesse, ou bien, dans les termes de Janie Pélabay (2013 : 56), comme une « précieuse ressource pour [...] mener à bien » le projet européen. Cela fait sortir cette pluralité de son statut symbolique. « Véritable 'valeur ajoutée' de l'Union, la diversité de l'Europe semble ici s'imposer comme la face complémentaire, sinon comme le meilleur allié, de l'intégration européenne » (Pélabay 2013 : 57). Sur cette base, on peut donc considérer avec raison que l'UE

¹⁰ Cf. Union européenne 2015). L'UE avait inclus les symboles dans son projet constitutionnel. Suite à l'échec des référendums, les fondements symboliques ont été enlevés du texte (futur Traité de Lisbonne), mais se retrouvent pourtant sur son site Web. Comme le précise J. Pélabay (2013 : 55), cette formule se retrouve dans la Déclaration n° 52 de ce traité, mais ne concerne ici, contrairement au site Web, que seize États membres.

se distingue par un engagement explicite à la respecter, à la préserver, voire à la protéger.

Afin de penser une éducation à la citoyenneté européenne, quatre problèmes doivent être interrogés en détail. Le premier enjeu nécessitant une clarification est celui des objectifs à attribuer à un tel enseignement. Concernant le type de buts à poursuivre, nous soutenons avec Weinstock (2008) et contre Walzer (1997) que les intérêts à réaliser, par le biais de l'école, sont ceux des enfants, plutôt que ceux des parents ou de la société (*des sociétés*, dans notre cas). Par conséquent, l'éducation civique européenne devrait faciliter les projets des citoyens européens, plutôt que d'être exploitée dans le but de légitimer l'UE dans ses « formes concrètes »¹¹. Selon Brighouse (1998), un projet éducatif perfectionniste, qui va jusqu'à manipuler l'appui des citoyens, ne satisfait pas aux exigences de légitimité libérale. Certes, ce chercheur parle du soutien à l'égard de l'État, mais un constat similaire peut être fait par rapport à l'UE. Si on utilisait cet enseignement pour forger un attachement à l'Europe, en inculquant aux individus une certaine vision du bien et de cette communauté, on risquerait de les priver de la possibilité de décider pour eux-mêmes quelle conception de la vie bonne ils souhaitent poursuivre et quelle union ils cherchent à avoir. Avec Brighouse (1998), l'appui n'aurait pas été donné librement. Posée en ces termes, il est clair que l'éducation à la citoyenneté européenne ne peut pas être un instrument politique voué à chercher une identité substantielle¹² ni, avec Walzer (1997 : 280), une « forme particulière de vie adulte » adaptée à une certaine communauté. De plus, il ne s'agit pas de simplement créer de la convergence et d'accroître la participation d'un seul peuple à sa communauté politique. C'est sur ce point que l'éducation à la citoyenneté européenne se distingue des projets nationaux. Tel que précisé par Lacroix, « nul n'est besoin de s'interroger sur les modes d'émergence d'un *demos* européen » (2004 : 184). Compte tenu des caractéristiques du projet politique européen, soulignées par les écrits post-nationalistes, la vraie vocation de l'éducation civique européenne semble résider en une contribution, d'une part, à la « dénationalisation des droits » (Lacroix

¹¹ Je me permets d'emprunter cette expression à Justine Lacroix (2009 : 11).

¹² Voir le développement ci-dessus sur les bases de l'Union européenne, et les travaux de J. Pélabay (notamment 2015, mais aussi 2013). Je tiens à préciser que c'est elle qui explique, de façon convaincante, pourquoi le fait de faire reposer l'UE sur une "identité épaisse" constituerait un risque.

2009 : 7) spécifique à l'Europe, et d'autre part, à l'europanisation progressive des sphères nationales, à l'ouverture de celles-ci les unes aux autres, et à la reconnaissance mutuelle à la fois entre citoyens et entre peuples dans leurs différences.

Ensuite, il convient de réfléchir à un programme approprié à l'éducation à la citoyenneté européenne. Comme l'a démontré Brighouse (1998 : 720), une éducation civique qui se veut légitime devrait reposer sur des « éléments favorisant l'examen critique des enfants envers les valeurs qui leur sont enseignées » et renoncer à tout simplement les inculquer aux élèves. À l'instar de ce chercheur et d'Eamonn Callan, une éducation civique « politique » nous semble, en ce sens, largement préférable à celle de type compréhensif, suggéré, à titre d'exemple, par Galston (1991). C'est d'autant plus vrai dans le contexte européen, où il risque d'y avoir deux projets d'enseignement civique qui s'appliquent aux mêmes personnes. Comme la citoyenneté européenne s'ajoute à celles des États membres, tout projet d'éducation civique transnationale, doit, en principe, pouvoir se concilier, en termes de programme et de fins, avec ses équivalents au niveau national. Le défi à relever consiste à trouver un programme scolaire qui intègre l'idée de la complémentarité des deux types de citoyenneté et qui tienne compte du risque d'une tension entre certains citoyens nationaux et l'UE, et d'une inégalité entre les citoyens de différents États membres. En plus, l'éducation civique européenne doit respecter l'originalité de ce projet politique, qui demande, plus que tout autre, de maintenir dans la mesure du possible la distinction entre intégration politique et éthique, entre les communautés légale et morale, ainsi qu'entre normes et valeurs (entre autres : Lacroix 2006). Au lieu d'inculquer, par exemple, une certaine culture ou une religion particulière, il faut un contenu « politique » (Rawls 1993), qui se fonde sur « la structure de base de la société » (Rawls, cité par Costa 2004 : 2) et qui a pour vocation de s'articuler avec la « diversité profonde » (Pélabay) en Europe. Outre les connaissances sur le fonctionnement du système politique européen, on peut compter dans ce programme, entre autres, les normes publiques, les droits et libertés du citoyen européen et les principes politiques, notamment concernant les rapports entre les citoyens et peuples de différents États membres. Au lieu de s'appuyer sur un seul récit européen, l'éducation civique semble devoir trouver un moyen pour articuler le fait qu'il existe, selon les postnationaux (Nicolaidis,

Pélabay 2007 : 64-65, 69, Pélabay, Nicolaïdis, Lacroix 2010 : 335, Pélabay 2013 : 84-85), une pluralité de visions antagonistes de l'UE qui ne s'orientent pas suivant les frontières nationales, mais existent à l'intérieur même des pays membres et qui ne posent pas problème, tant qu'elles restent « raisonnables » au sens rawlsien.

Un autre problème à considérer dans ce contexte est celui de la légitimité. Sous quelles conditions un projet d'éducation civique peut-il se justifier ? Cela pose d'abord la question des acteurs et instances en droit de décider sur cet enseignement, qui est liée aux notions de responsabilité et de pouvoir. Bien que les propos présentent quelques différences, Brighouse (2015) et Gutmann (1987 : 31) accordent tous les deux une responsabilité publique à l'État. Étant donné que les parents ont tendance à orienter l'éducation de leurs enfants autour du bien-être de ceux-ci, comportement que l'on ne peut guère leur reprocher, l'État a de bonnes raisons pour s'investir lui-même dans la promotion d'une « citoyenneté responsable », en complétant par là ce qui ne peut être réalisé à la maison (Brighouse 2015). Weinstock (2008) s'exprime, dans le contexte national, pour une répartition des tâches éducatives entre plusieurs agents, en lien également avec le pouvoir qui s'y attache. Le cas de l'UE est particulier, en ce sens qu'il y a absence d'État à l'échelle européenne et, simultanément, au moins deux niveaux politiques de type différent. Aux agents déjà identifiés dans le contexte national (État, parents, églises, etc.), s'ajoutent ici encore ceux composant « l'Union européenne », et donc, parmi d'autres, la Commission, le Conseil européen, le Parlement, les ministres siégeant au Conseil de l'UE. Vouloir appliquer l'éducation civique à la citoyenneté européenne suppose donc d'examiner dans quelle mesure les droits et responsabilités à l'égard de cet enseignement devront se répartir et quel impact le statut non-étatique de l'UE et les divers types d'agents la composant ont sur ce possible partage. De plus, il sera nécessaire de s'interroger sur les principes supposés régir cet enseignement. Au vu de l'objectif de s'unir « dans la diversité », il est certain que l'éducation à la citoyenneté européenne suppose l'adhésion à un certain type de neutralité ; il convient pourtant d'y apporter une précision quant à son sens spécifique (cf. par exemple Costa 2004).

Un dernier enjeu est celui de la voie de l'éducation civique. Étant donné la présence de systèmes éducatifs nationaux, la coexistence de l'UE et de ses pays membres, l'importance réservée à ces États et le refus de construire l'Europe à partir d'une logique stato-nationale, il ne s'agit évidemment pas de soumettre les écoles nationales au contrôle intégral des institutions de l'UE, en se contentant de déplacer le « monopole d'éducation légitime » du niveau national à une échelle plus haute. Une autre solution doit être trouvée pour éduquer à la citoyenneté européenne. Présumer que l'un des buts consiste à européaniser les sphères nationales conduit à reconsidérer les écoles dans les États membres. Si elles occupent une place dans l'intégration politique européenne, cela ne peut pourtant être que dans le cadre d'un programme, qui ne sera pas imposé, mais tout au plus coordonné au niveau européen (*soft law*), et qui laissera place tant aux diverses traditions éducatives nationales qu'aux différentes cultures et manières d'apprendre. Cependant, la perspective de véhiculer la citoyenneté européenne par le biais des écoles nationales ne tiendrait pas suffisamment compte de son caractère transnational, et devra donc être complétée par une autre dimension. Parmi les buts de l'éducation à la citoyenneté européenne, on peut compter notamment l'ouverture des sphères nationales les unes aux autres. Un deuxième volet devra donc consister à appuyer des structures et initiatives, qui promeuvent l'échange entre les citoyens de différents États membres et qui permettent de réfléchir ensemble aux façons de réaliser des projets partagés, et cela – comme proposé par les travaux-post-nationalistes – dans le cadre d'un débat et en intégrant le point de vue des autres.

Conclusion

Généralisée dans divers pays autour du monde, l'éducation à la citoyenneté compte parmi les enseignements auxquels est accordée une importance accrue dans un contexte de faible participation civique, de désintérêt, voire d'aliénation des citoyens à l'égard de la politique, ou d'un manque de cohésion sociale. Censé contribuer à répondre à différents problèmes politiques et sociaux, ce programme peut se voir mobilisé comme véritable politique d'intégration civique, notamment en temps de crises. À la lumière des multiples défis décelés pour l'UE, il n'est guère étonnant de voir apparaître à l'échelle européenne des propositions, telles que celle du Comité économique et social, suggérant

d'implanter un programme d'éducation civique commun. Si l'idée d'une éducation à la citoyenneté européenne ne pose pas problème en soi, nous avons montré dans cet article que la transposition de cette formation du contexte national et étatique au cadre européen n'est pourtant pas évidente. Cela tient, d'une part, au fait que le processus de l'intégration européenne bien comprise, incluant sa logique sous-jacente, ne correspond pas à celui qui caractérisait autrefois la construction des États-nations modernes. D'autre part, les questionnements et problèmes formulés dans la littérature scientifique à l'égard de l'éducation civique s'inscrivent, pour la plupart, dans un contexte national, avec une seule citoyenneté, un État, un *demos*. Or, l'étude de l'intégration européenne suggère qu'une éducation à la citoyenneté européenne suppose de prendre congé de certains de ces présupposés théoriques. Bien qu'il ne soit pas évident de sortir des « cadres d'analyse » stato-nationaux prédominants (Kohler-Koch 2000, Leggewie 2001, Magnette 2010), une telle réadaptation, d'ores et déjà proposée pour d'autres concepts (Leclerc 2014), semble toutefois s'imposer au regard du fait que la constitution d'une entité semblable au niveau européen n'est ni réaliste, ni désirable, ni d'ailleurs souhaitée. Ce texte proposait quelques pistes pour penser une éducation à la citoyenneté européenne qui refléterait la nature transnationale du projet politique de l'Europe, prendrait en compte l'importance réservée aux États membres et les particularités du cadre non-étatique de l'UE, et s'accorderait avec sa « diversité profonde » (Pélabay). Sa vocation n'est guère – comme indiqué par le Comité économique et social – de forger « un réel *sentiment* d'appartenance »¹³ comparable à une identité nationale. Il ne s'agit pas non plus de créer des Européens, avec comme seul objectif de légitimer *a posteriori* l'UE dans sa forme actuelle ; une tentative qui a déjà été critiquée par Bellamy, Castiglione et Shaw (2006 : 1, 26). Le vrai potentiel d'une telle éducation civique semble plutôt consister à servir de cadre pour ouvrir les sphères nationales les unes aux autres, à soutenir le débat public sur la citoyenneté européenne et la finalité de ce projet, un peu perdue avec la « crise de sens » identifiée par Leclerc (2016 : 416), et à contribuer à ce que les citoyens et les peuples vivent ensemble dans le respect mutuel de leur diversité.

¹³ Je souligne.

Bibliographie

- Archard, D. (1999). « Should We Teach Patriotism? », *Studies in Philosophy and Education*, vol. 18, pp. 157-173.
- Bellamy, R., Castiglione, D. et J. Shaw (dir.), « Introduction: From National to Transnational Citizenship », dans R. Bellamy, D. Castiglione et J. Shaw (dir.), *Making European Citizens: Civic Inclusion in a Transnational Context*. New York, Palgrave MacMillan, 2006.
- Besson, S. et A. Utzinger (2007). « Introduction: Future Challenges of European Citizenship – Facing a Wide-Open Pandora's Box », *European Law Journal*, vol. 13, n° 5, pp. 573-590.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- Brighouse, H. (1998). « Civic Education and Liberal Legitimacy », *Ethics*, vol. 108, n° 4, 1998, pp. 719-744.
- . (2003). « Should We Teach Patriotic History », dans K. McDonough et W. Feinberg (dir.), *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford, New York, Oxford University Press, pp. 157-175.
- . (2015). « Faith Schools, Competent Citizenship, and the State », présentation dans le cadre du cycle de conférences « Les défis du pluralisme », Conférence 5 « Civic Education in a Pluralistic Context: Potential and Limits », Université de Montréal, 12 février 2015.
- Brubaker, R. (1997). *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, traduit de l'anglais par Jean-Pierre Bardos, Paris, Belin.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford, Oxford University Press.
- Costa, M. V. (2004), « Rawlsian Civic Education: Political not Minimal », *Journal of Applied Philosophy* 21(1), pp. 1-14.
- De Beus, J. (2001). « Quasi-National European Identity and European Democracy », *Law and Philosophy* 20(3), pp. 283-311.

Etzioni, A. (2004). *The Common Good*. Cambridge, Polity.

—. (2005). « Affective Bonds and Moral Norms: A Communitarian Approach to the Emerging Global Society », *International Politics and Society*, vol. 3, pp. 127-143.

—. (2007). « The Community Deficit », *Journal of Common Market Studies* vol. 45(1), pp. 23-42.

Ferry, J.-M., « Pertinence du postnational », dans J. Lenoble et N. Dewandre (dir.), *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*. Paris, Éditions Esprit, 1992, pp. 39-57.

—. (1997). « Quel patriotisme au-delà des nationalismes ? Réflexion sur les fondements motivationnels d'une citoyenneté européenne », dans P. Birnbaum (dir.), *Sociologie des nationalismes*. Paris, PUF, pp. 425-446.

—. (2000). *La Question de l'État européen*. Paris, Gallimard.

—. (2002). *Valeurs et normes : la question de l'éthique*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

—. (2003). « Face à la question européenne, quelle intégration postnationale ? », *Critique internationale*, n° 23, pp. 81-96.

—. (2005). « L'État européen », dans R. Kastoryano (dir.), *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*. Paris, Presses de Sciences Po, 2^e édition, pp. 231-290.

—. (2006). « Du politique au-delà des nations », dans O. Costa et P. Magnette (dir.), *Le patriotisme constitutionnel et l'Union européenne, Politique européenne*. Paris, L'Harmattan, pp. 5-20.

—. (2010). *La république crépusculaire : comprendre le projet européen « in sensu cosmopolitico »*. Paris, Les Éditions du Cerf.

Galtson, W. A. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*. Cambridge, Cambridge University Press.

Gellner, E. (2006). *Nations and Nationalism*, préface par John Breuilly, Malden (Mass.), Blackwell.

- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). « Citoyenneté et identité nationale. Réflexions sur l'avenir de l'Europe », dans J. Lenoble et N. Dewandre (dir.), *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*. Paris, Éditions Esprit, pp. 17-38.
- . (1998). *L'intégration républicaine: essai de théorie politique*, traduit de l'allemand par Rainer Rochlitz. Paris, Fayard.
- . (2000). *Après l'État-nation: une nouvelle constellation politique*, traduit de l'allemand par Rainer Rochlitz. Paris, Fayard.
- . (2012). *La constitution de l'Europe*, traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme. Paris, Gallimard.
- Hobsbawm, E. (1983a). « Introduction: Inventing traditions », dans E. Hobsbawm et T. Ranger (dir.), *The Invention of Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-14.
- . (1983b). « Mass-Producing Traditions: Europe, 1870-1914 », dans E. Hobsbawm et T. Ranger (dir.), *The Invention of Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 263-307.
- Joppke, C. (2010). *Citizenship and Immigration*. Cambridge, Polity Press.
- Kohler-Koch, B. (2000). « Framing: The Bottleneck of Constructing Legitimate Institutions », *Journal of European Public Policy* 7(4), pp. 513-531.
- Lacroix, J. (2004). *L'Europe en procès: quel patriotisme au-delà des nationalismes ?* Paris, Éditions du Cerf.
- . (2006). « Pertinence du paradigme libéral pour penser l'intégration politique de l'Europe », *Politique européenne* 2(19), pp. 21-43.
- . (2008). « Europe des valeurs ou Europe des droits ? », dans S. Besson, F. Cheneval et N. Levrat (dir.), *Des valeurs pour l'Europe ?* Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, pp. 27-39.
- . (2009). « Une citoyenneté européenne est-elle possible ? », *La vie des idées*, www.laviedesidees.fr.

- Lacroix, J. et K. Nicolaïdis (2004). « Quelle justice au-delà de l'État-nation ? Deux paradigmes pour l'Europe », *Mouvements* 35(5), pp. 105-113.
- Leclerc, A. (2014). « Prendre l'Europe au sérieux », dans Q. Landenne (dir.), *La philosophie reconstructive en discussions. Dialogues avec Jean-Marc Ferry*. Éditions Le Bord de l'Eau, pp. 121-176.
- . (2016). « Conclusion. La citoyenneté européenne en temps de crises », dans M. Catala, S. Jeannesson et A.-S. Lamblin-Gourdin (dir.), *L'Europe des citoyens et la citoyenneté européenne. Évolutions, limites et perspectives*. Berne, Peter Lang SA, Éditions scientifiques et internationales, pp. 415-433.
- Leggewie, C. (2001). « Gibt es eine transnationale Bürgergesellschaft? », *IPG*, vol. 2, pp. 154-164.
- Le Gloannec, A.-M. (2003). « La citoyenneté européenne ou les apories du modèle impérial », dans A.-M. Le Gloannec et al., *Entre Kant et Kosovo*. Paris, Presses de Sciences Po, pp. 49-450.
- Macedo, S. (1990). *Liberal Virtues: Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford, Clarendon Press.
- Magnette, P. (1999). *La citoyenneté européenne : droits, politiques, institutions*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, Collection Études européennes.
- . (2007). « Comment peut-on être européen ? », 2010, <http://www.raison-publique.fr/article258.html>, publié dans *Raison publique*, n° 7, octobre, pp. 99-114.
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. Oxford, Clarendon Press / Oxford University Press.
- Nicolaïdis, K. (2004). « We, the Peoples of Europe... », *Foreign Affairs* 83(4), novembre-décembre, pp. 97-110.
- . (2006). « Notre Démocratie européenne : la constellation transnationale à l'horizon du patriotisme constitutionnel », *Politique européenne* 2(19), pp. 45-71.

- Nicolaïdis, K. et J. Pélabay (2007). « Comment raconter l'Europe tout en prenant la diversité narrative au sérieux ? », *Raison publique*, n° 7, « Démocratie : la voie européenne », pp. 63-83.
- Nóvoa, A. (1998). « L'Europe et l'éducation : analyse socio-historique des politiques éducatives européennes », dans T. Winther-Jensen (dir.), *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*. Paris, Peter Lang.
- Pélabay, J., Nicolaïdis, K et J. Lacroix (2010). « Echoes and Polyphony: In Praise of Europe's Narrative Diversity », dans J. Lacroix et K. Nicolaïdis (dir.), *European Stories: Intellectual Debates on Europe in National Contexts*. Oxford, Oxford University Press, pp. 334-362.
- Pélabay, J. (2013). « Vers une Union post-unanimiste ? Réflexions sur le sens de la devise européenne », dans J.-M. Ferry (dir.), *L'Idée d'Europe : prendre philosophiquement au sérieux le projet politique européen*. Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, pp. 55-92.
- . (2015). « Identifier l'Europe ? Un retour critique sur la quête d'Européanité », dans M. Auffray-Seguette, J.-M. Ferry et A. Leclerc (dir.), *Europe. Crise et critique*. Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, pp. 223-243.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York, Columbia University Press.
- Taylor, C. (1992). « Quel principe d'identité collective ? », dans J. Lenoble et N. Dewandre (dir.), *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*. Paris, Éditions Esprit, pp. 59-66.
- Union européenne, « La devise de l'UE », http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_fr.htm (04/05/2015).
- Union européenne, Eur-Lex, *Éducation et formation 2020*, 23 octobre 2009, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1428639112828&uri=URISERV:ef0016> (07/04/2015).

Union européenne, Eur-Lex, « Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », *Journal officiel* n° C 27 du 3.2.2009.

Union européenne, Versions consolidées du traité sur l'Union européenne et du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne, *Journal officiel* n° C 83 du 30/03/2010.

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris, Seuil.

Weber, E. J. (1976). *Peasants into Frenchman: The Modernization of Rural France 1870-1914*. Stanford, Stanford University Press.

Weiler, J. H. H., « To be a European citizen – Eros and Civilization », *Journal of European Public Policy* 4(4), pp. 495-519.

Weinstock, D. (2008). « Une philosophie politique de l'éducation », *Éducation et francophonie* 36(2) : pp. 31-46.