

L'éducation civique

Introduction : le guide républicain et le statut épistémologique particulier de l'éducation civique.

En 2004 les enseignants de collège et lycée ont reçu dans leur boîte aux lettres un exemplaire du « guide républicain » censé les aider dans la préparation de leurs cours d'éducation civique et d'éducation civique juridique et sociale. L'ouvrage s'ouvre sur un discours du président de la République de l'époque, Jacques Chirac suivi d'une préface du MEN, François Fillon. Il est ensuite construit en deux parties : un abécédaire et une anthologie. L'abécédaire a été rédigé par des intellectuels de (presque) tous bords politiques et culturels : ainsi Alain Gérard Slama a rédigé l'article « civilité et incivilité » Elisabeth Badinter l'article « distinction du privé et du public », Bernard Stasi l'article « laïcité », Guy Carcassonne l'article « Liberté » Régis Debray l'article « Religion ». La part des historiens est considérable Michel Wierwarka (antisémitisme) René Rémond (civisme) Crime contre l'humanité (JP Azéma) Ecole et République (Mona Ozouf) intégration et contrat (Blandine Kriegel) Nation (P Nora), République (M Winock). L'anthologie comprend des textes de Victor Hugo, de Condorcet, d'Olyumpe de Gouge de Malraux... de Jacques Prévert de Jorge Semprun et de Zebda... l'ensemble est riche et varié, c'est un outil bien pratique pour trouver de « beaux textes » Ce « manuel » du professeur peut vous être fort utile pour vous frotter aux concepts de l'éducation civique, sa lecture présente un intérêt patrimonial : les grands textes qui y sont rassemblés font corps au sens où ils défendent tous les principes républicains (ce qui est la moindre des choses), des valeurs (J Chirac) en se plaçant essentiellement du point de vue éthique, au point qu'on a parfois l'impression d'y retrouver, actualisé bien sûr, la tonalité des « leçons de morale et de civisme patriotique » que vos grands parents et mes parents avaient reçue à l'école de la République. Ce parti pris fait la cohérence du Guide Républicain et aussi sa limite : la question de la mise en œuvre sociale et politique des principes énoncés n'est pas abordée. Des pans entiers de ce qui contribue à la cohésion sociale du pays et, plus encore aux forces centrifuges qui animent notre société sont oubliés, en particulier les questions sociales, par exemple la question de la relation au travail. Mais aussi, ce qui est plus surprenant, la question du politique : institutions et participation citoyenne au politique. Il y manque enfin une dimension critique, les débats y sont feutrés, sous jacents mais non explicite, même la sous-partie intitulée justement « questions et débats » n'est pas construite autour d'argumentaires contradictoire mais plutôt d'interventions « intégratrices » d'intellectuels qui tentent de ramener les questions vives à la conception républicaine, laïque et européenne défendue tout au long de l'ouvrage.

Les ambitions, les qualités et les ambiguïtés de ce livre est à l'image de la matière scolaire qu'il accompagne.

Parmi les disciplines enseignées au collège, la grande caractéristique de l'éducation civique est de ne pas être une « matière » aux contours scientifiques délimités, enseignée à l'université... Ce n'est pas une matière qui bénéficie du soutien des départements universitaires qui délivrent les diplômes de spécialité et entretienne l'illusion d'une sorte de continuité entre la science qui se fait et les savoirs scolaires. A cet égard, l'éducation civique est dans une position inconfortable : elle a toujours rencontré de grandes difficultés à s'installer comme matière scolaire, elle n'a pas de correspondance universitaire claire ; il n'y a donc, de ce côté, aucun groupe de pression pour la défendre.

Cela nous semble avoir une double conséquence. D'abord la multiplicité des personnes qui s'expriment à propos de l'éducation civique (que ce soit sur l'éducation civique en général ou la partie de l'éducation civique qui les concerne : justice, citoyenneté, enseignement, institutions...). Ensuite, au milieu de cette floraison de points de vue et d'écrits (dont certains, contradictoires, émanent de personnalités tout aussi reconnues les unes que les autres au niveau scientifique) on constate, finalement, l'absence de « savoirs savants » clairement établis et communément admis.

C'est une matière particulière puisque c'est la seule qui s'attache autant, et officiellement, à enseigner en plus des savoirs et des méthodes des comportements et des valeurs.

A partir de là, indépendamment des évaluations scolaires, c'est la seule pour laquelle l'évaluation réelle de l'efficacité de l'enseignement soit visible parfois dix ou vingt ans après, dans le comportement des élèves devenus adultes et citoyens de plein droit.

I. D'où vient l'éducation civique ?

A/ Eduquer le peuple à la République

A l'école primaire, l'instruction civique a une histoire vieille de plus de 120 ans, elle n'a que moins de 60 années de présence dans le premier cycle du secondaire et juste quelques années dans le second cycle.

Sans insister sur la période de l'Ancien régime, n'oublions pas que, au cours de ses dernières années, l'École est déjà l'objet de débats très animés qui aboutissent durant la Révolution à l'élaboration de nombreux projets dont les plus célèbres sont signés par Condorcet. Dans tous ces projets la relation entre l'école et la citoyenneté est affirmée avec force. Avant d'être un moyen de formation professionnelle ou de préparation à la vie professionnelle, avant d'être un complément à l'éducation familiale, l'école est conçue comme une institution publique qui forme le citoyen, un être libre et autonome, éclairé par la raison et, par là, apte à participer à ce qui est le plus haut pour un individu, mettre ses compétences au service du bien commun, dans l'espace politique. L'école est là pour introduire les élèves à ce qui est le plus universel dans l'humanité, des savoirs produits par la raison ; elle met à distance tous les particularismes qu'ils viennent de la famille, de la religion ou de toute autre appartenance. Il ne s'agit pas de détruire ces particularismes mais de les laisser à la porte de l'école, le temps de l'instruction. A l'élève, sorti de l'école et plongé dans la vie, de faire lui-même ses choix et de les raisonner. Même si cette orientation est loin de faire l'unanimité, elle marque l'imaginaire scolaire en France. Elle a notamment servi de point d'appui pour défendre une école publique par opposition à une école privée, principalement catholique, sensée enfermer les élèves dans leurs croyances et ne pas les préparer à assumer leur liberté.

L'école primaire d'abord Reprenant ces orientations dans le contexte de la fin du XIX^e siècle, dans une atmosphère de combat pour installer la République, une majorité, politiquement et socialement plutôt conservatrice, met en place une instruction publique primaire obligatoire, gratuite et laïque. La première morale et civique. Celle-ci est installée dans les programmes à raison d'une heure par semaine. Le modèle pédagogique, simple et encore largement répandu, est concentrique en ce qu'il recommande d'aller du local au national et à l'international en élargissant peu à peu l'univers des élèves. Il est complété par l'insistance mise sur les méthodes actives, l'exigence de partir du concret pour aller vers l'abstrait, du simple vers le complexe, de facile au difficile, de l'observable, de tout ce qui peut être perçu par les élèves. Comme si ce qui était local, simple, concret, facile formait un ensemble cohérent. Un accent fort est mis sur les institutions politiques. Il s'agit de 'républicaniser' le peuple en lui enseignant droits et devoirs, en lui faisant aimer sa patrie, le régime républicain qui, avec et grâce à ses institutions, lui garantit ses libertés. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est la référence absolue en termes de principes et de valeurs. Mais, tous les petits français ne vont pas dans cette école. Les enfants de la bourgeoisie républicaine fréquentent les petites classes de lycée où il n'y a pas d'instruction civique ; la bourgeoisie se fait confiance à elle-même pour transmettre ses valeurs. Il faut attendre le milieu des années 1920 pour voir les programmes de l'école primaire être également valables dans les petites classes de lycée, sans que l'on sache vraiment si cela a été suivi d'effets. Le modèle d'enseignement qui prévaut dans ces établissements pour l'élite est celui des humanités fondé sur la fréquentation des grands auteurs anciens. Une troisième école est importante en France, l'école privée, à majorité catholique ; elle aussi échappe à l'instruction civique et développe son propre enseignement des valeurs. Les seules valeurs légitimes y sont les valeurs chrétiennes puisque

fondées sur la parole de Dieu ; elles ne sont pas le fruit d'une délibération humaine. Quant à l'enseignement secondaire, l'instruction civique n'y a pas sa place.

B/ le second XX° siècle former des citoyens libres

L'effondrement de la France en 1940, les comportements honteux du régime de Vichy et l'importance accordée aux cadres de la résistance au moment de la Libération, conduisent les responsables ministériels à promouvoir l'instruction civique dans l'enseignement secondaire. (Texte) En 1945-1947, une heure puis une demi-heure hebdomadaire d'instruction civique est instituée pour le premier cycle. Le modèle est assez proche de ce qui est préconisé dans le primaire ; approche concentrique de la commune en classe de 6° au niveau national en classe de 3°, insistance sur les méthodes actives, avec les enquêtes sur le terrain, les sorties, l'étude de documents, etc. Cela doit s'accompagner de la mise en place de délégués d'élèves, embryon d'une participation lycéenne. Pour le second cycle l'accent est mis sur l'ouverture et les dimensions internationales. Toutefois, si dans le premier cycle il s'avère possible d'ajouter une demi-heure au professeur d'histoire-géographie, dans le second cycle, les disciplines veillent et le baccalauréat impose sa loi. Sans doute, avec des élèves de 16-18 ans y a-t-il des choses plus sérieuses à faire. Aussi, l'éducation civique disparaît-elle rapidement du second cycle.

1976

Cette situation institutionnelle dure jusqu'en 1969 pour l'école primaire et jusqu'en 1976 pour le niveau collège. Entre temps, les institutions scolaires et la société française ont profondément évolué. La scolarité obligatoire a été prolongée, les différentes filières du premier cycle de l'enseignement secondaire sont peu à peu unifiées. D'un autre côté, la société française, comme les autres sociétés d'Europe occidentale, s'ouvre à la société de consommation, aux loisirs, aux voyages; la Communauté européenne se met en place, l'Empire colonial disparaît. Les préoccupations glissent du domaine politique au domaine économique. Il ne s'agit plus de faire des bons français, républicains et patriotes (mais non nationalistes, ce qui est différent), mais des consommateurs avertis, de combattre l'inculture économique dénoncée dans divers rapports officiels et d'adapter l'éducation civique aux évolutions de la société et de la définition du collectif [ex : le corps]

Les préoccupations vont vers les approches transversales, l'interdisciplinarité ; l'heure est plutôt aux sciences sociales, même si les traditions disciplinaires restent très puissantes. Cela aboutit officiellement, pour l'école primaire aux activités d'éveil en 1969, qui prônent des approches liant les différentes disciplines, et pour le collège, en 1976, à des programmes de sciences humaines qui réunissent histoire, géographie, économie, éducation civique. Nous savons ce qu'il en est advenu...

1985

. Au début des années quatre-vingt, l'éducation civique n'est plus une discipline autonome, mais les préoccupations qu'elle exprime n'ont pas disparu. Cette période est marquée par des sensibilités plus orientées vers les droits de l'homme et l'universalisme, orientation qui va de pair avec la montée des travaux sur l'interculturel. On en attend aussi une meilleure appréhension de la vie scolaire, car les soucis liés à l'ordre au sein des établissements commencent leur longue ascension. Moins puissantes et moins fortes qu'aujourd'hui, des voix se font entendre pour le retour des valeurs républicaines, le rappel des principes d'autorité, etc.

Après ces quelques années d'éclipse, l'éducation civique est rétablie en 1985, comme discipline autonome, dans les programmes de l'école primaire et du collège, à raison d'une heure hebdomadaire. Les orientations de ces programmes reprennent les contenus anciens en les adaptant quelque peu; la place des institutions politiques décline, surtout à l'école primaire, au profit des études de questions de société. - La réaffirmation des grands principes républicains et de la nation se fait dans un autre contexte que celui de l'après guerre : le « national » apparaît de plus en plus coincé entre le supra national (CEE/Union Européenne, mondialisation) et les particularismes locaux, d'où l'importance pour l'Etat d'y insister.

Les méthodes actives sont une nouvelle fois proclamées nécessaires. Ces programmes sont diversement accueillis. Les critiques portent surtout sur le maintien trop grand de l'étude des institutions ; le risque demeure de ne pas intéresser les élèves. Les liens avec la vie scolaire sont toujours aussi ténus, surtout au collège. Plusieurs projets sont élaborés pour aboutir aux actuels programmes de collège et d'école élémentaire. Critiques constantes, projets divers, textes soumis à discussion, programmes dépassés dès que publiés, autant de manifestations de la difficile présence de l'éducation civique dans les établissements et dans les classes.

C/ Déplacements

Trois déplacements :

1) avancées et recul de l'EC correspondent à des périodes d'affirmation et de doute quant à la mission de l'école.

Forte mise en avant	Recul de ces thèmes
<ul style="list-style-type: none"> - Révolution française - III République (école comme moyen d'assurer sa pérennité) - Après 1945 (reconstruction et contexte de sortie de la guerre / totalitarismes) - Actuellement où le « consensus national » est non pas menacé mais tiraillé 	<ul style="list-style-type: none"> - Second empire (développement économique... et les régimes plus autoritaires mettent peu l'éducation civique en avant) - 60-70 : retour à la démocratie assurée et périodes des trente glorieuses

2) l'évolution de l'EC correspond à une transformation profonde dans nos conceptions de la citoyenneté. Sans remettre en cause le fondement politique et juridique de la citoyenneté, tous les auteurs soulignent son élargissement constant, vers les dimensions économiques et sociales, depuis longtemps, culturelles plus récemment. Cet élargissement dans les contenus s'accompagne d'une modification plus profonde qui touche les relations du citoyen avec les autres, avec sa communauté d'appartenance. Nous sommes ainsi passés d'une citoyenneté d'obéissance et d'appartenance, à une citoyenneté instrumentale et d'autonomie. La statue s'appelait Helvetia, Germania ou Francia, elle semblait dessiner un avenir à peu près clair, un horizon commun pour une population et un territoire. Elle vacille aujourd'hui ; les uns la rappellent, d'autres la redécouvrent, d'autres s'en éloignent ; quoi qu'il en soit, elle ne suffit plus à profiler l'avenir ; sa forme, sa matière, sa signification changent, se transforment. Pour penser le monde actuel, il est fait appel aux idées de réseau, de mobilité, de pluralité. Même si les appartenances dites nationales continuent d'être les premières pour dessiner les identités collectives liées à la citoyenneté, elles doivent faire place à d'autres données, exprimant d'autres réalités dans lesquelles chacun est plongé et qui contribuent à construire les personnes dans leurs dimensions individuelles et sociales.

L'insistance est moins mise sur les obligations que sur les droits ; avant d'être des moyens au service d'idéaux comme la solidarité ou la justice, les droits sont de plus en plus conçus et perçus comme des moyens à la disposition de chacun pour bénéficier du maximum d'avantages. Quant aux appartenances, l'insistance est mise aujourd'hui sur le fait qu'elles sont diverses, multiples et mobiles ; plus encore, l'appartenance héritée disparaît derrière les appartenances choisies. Rien ne nous permet d'affirmer aujourd'hui que ces tendances vont nécessairement se prolonger. Les appels à la responsabilité, les références à la justice comme horizon de la vie en société tentent de les rééquilibrer avec la prise en compte d'autres valeurs que celle de l'affirmation de l'autonomie de chacun. Des réactions fortes s'expriment, parfois violemment, pour réclamer un retour vers des conceptions plus traditionnelles. Mais le monde a changé.

3) la forme scolaire évolue

Les transformations du monde et de la citoyenneté exigent aujourd'hui de former des citoyens ayant de multiples compétences. Parmi celles-ci, un accent fort est mis sur **le débat**, la capacité à accepter les conflits, la coopération et le travail avec les autres, les capacités de s'informer, de prendre en compte la pluralité des points de vue, à poser des problèmes de société dans leurs multiples dimensions, à évaluer les solutions proposées du point de vue des valeurs fondamentales des droits de l'homme, etc. Tout cela constitue un ensemble de compétences qui vient directement heurter les traditions scolaires les plus répandues qui préfèrent, elles, enseigner des certitudes ou y arriver, clore les thèmes étudiés, laisser de côté la diversité des points de vue, évaluer des savoirs clairement énoncés et non des incertitudes, etc. L'éducation civique est alors une chance pour faire évoluer la forme scolaire, mais celle-ci constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans ses ornières habituelles.

II. l'esprit des programmes de 1995

Les finalités apparaissent clairement dans les I.O et les compléments ou documents d'accompagnement. Reprenons simplement, in extenso et en italique, le début de la présentation du programme d'éducation civique de 6^{ème}.

A. Une formation de l'homme et du citoyen.

L'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen (homme = personne + citoyen),

Elle répond à trois finalités principales :

- *L'éducation aux droits de l'homme (référence à la DDHC) et à la citoyenneté par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois (importance du droit), par la compréhension des règles de la vie sociale (et pas seulement politique) et politique (acquérir des connaissances, des valeurs, des comportements).*
- *L'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives (ce qui passe par des droits et des devoirs).*
- *L'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation (importance de l'argumentation et du débat).*

Ces trois finalités préparent et permettent la participation des élèves à la vie de la cité (« politique » du grec « polis » : cité). Ainsi, l'éducation civique repose à la fois sur des savoirs et des pratiques (pas seulement des connaissances) qui sont eux-mêmes objets de réflexion. L'éducation civique forme le citoyen dans la République française (former un citoyen capable d'agir), au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde international complexe. Compte tenu de l'importance de l'éducation familiale, on s'attachera à ne pas laisser les parents dans l'ignorance de ces objectifs (l'école n'est pas seule à former). »

L'essentiel est là, dès le début de la présentation de l'éducation civique pour la première année du collège. Reprenons les points essentiels :

- Formation de l'homme (individu) et du citoyen (politique)
- Promouvoir les valeurs de la République et de la démocratie.
- Former un citoyen actif et responsable / local / France / Europe / monde.
- Transmission de valeurs, compréhension du monde actuel et autonomie de la personne.
- en filigrane, une dimension intégratrice des futurs citoyens, quelle que soit leur origine, dans la République française et l'Union Européenne.

Le contexte justifie largement ces orientations

Contexte socio-politique

- Des changements socio-politiques et institutionnels se sont opérés : l'abaissement de l'âge de la majorité ; l'accent mis sur les droits de l'enfant (1989) et l'exercice de ces droits ; la représentation officielle, institutionnalisée des élèves dans les établissements (conseil lycéen, importance des délégués dans la vie scolaire)... Tout cela a rendu les élèves davantage citoyens, considérés comme tels ou sollicités comme tels.
- Des changements socio-culturels sont également apparus. Deux exemples suffiront en ce domaine. D'abord une multiculturalité accrue qui ne demande qu'à s'exprimer dans les classes avec la richesse et la complexité parfois que cela peut engendrer. Ensuite, il y a eu un élargissement du domaine de responsabilité de la citoyenneté qui ne s'applique plus seulement au politique mais aussi à l'environnement, au patrimoine, à la sécurité par exemple. Cette dilatation apparaît également dans la polysémie du mot, d'ailleurs aujourd'hui utilisé aussi comme adjectif (initiatives citoyennes, entreprises citoyennes...), qui traduit l'étendue des champs concernés par la citoyenneté et donc par l'éducation civique.
- Enfin l'impact des changements socio-économiques est réel. Tout d'abord, pendant longtemps la dimension politique et morale était privilégiée et le rapport à l'économique délaissé. Surtout, la montée et l'installation durable du chômage ont entraîné une remise en cause de la valeur « travail » avec des phrases telles que « si c'est pour être chômeur travailler à l'école ça sert à rien » et donc une certaine dévalorisation du diplôme voire de l'école. Le travail ne jouerait donc plus le rôle premier dans l'intégration sociale.
- évolution des représentations de la société sur elle-même et sur l'école sentiment d'insécurité, judiciarisation de la société et de l'école (droits des collégiens, règlements intérieurs, cvl).

Contexte « scientifique »

Les programmes des collèges sont en grande partie inspirés d'une série de recherches conduites à l'Institut national de recherche pédagogique entre 1991 et 1995 autour de François Audiger. L'Éducation aux droits de l'homme était davantage une éducation morale qu'une éducation au droit. Or pour ces chercheurs, ce qui fait le noyau dur de la citoyenneté, c'est le fait pour l'individu-citoyen d'être titulaire de droits et d'obligations, et, dans une société démocratique, être titulaire d'une part de la souveraineté ; l'éducation civique est donc une éducation au droit et une éducation au pouvoir.

[L'éducation au droit ne vise pas plus à faire des juristes que l'enseignement des mathématiques ne vise à faire des mathématiciens ou celui de l'éducation physique des champions olympiques, simplement un citoyen initié à ce domaine obligé de la vie sociale qui traite de la loi, des droits et libertés, des obligations, de la résolution des conflits, etc. L'éducation au pouvoir ouvre les questions de la vie scolaire et les relations à tisser entre l'enseignement disciplinaire et les expériences avec les autres que les élèves et les adultes vivent au sein de l'école. La troisième raison est d'ordre didactique. Depuis longtemps les critiques se sont exprimées contre une éducation civique trop abstraite, trop éloignée des réalités sociales, trop axée sur l'étude des institutions, trop factuelle. Le rôle des enseignants est de mettre les élèves en situation de construire des outils de pensée et d'action leur permettant de vivre en société, de comprendre le monde, de prendre des initiatives et des décisions, de coopérer, de résoudre pacifiquement les conflits, de prendre part aux débats publics intéressant les citoyens, etc.]

➔ Tout cela a concouru à insérer l'école dans l'univers du droit et l'a obligée à organiser des pans entiers de la vie intérieure de ses établissements par rapport à la loi ou au droit.

- Une double question clé :

* Quels sont les droits qu'une personne, et notamment un élève, a dans ses rapports avec les autres au sein de notre société et, réciproquement, quelles sont ses obligations ?

* Quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et à l'exercice de la citoyenneté dans une société démocratique ?

- Remplacer l'accumulation d'informations par un travail aidant les élèves à conceptualiser, à construire les outils que sont les concepts à partir de cas concrets.

Il est donc possible formuler l'esprit des programmes de la manière suivante :

- A travers des situations vécues ou concrètes, les élèves identifient leur place en tant qu'homme et en tant que citoyen dans la société et l'Etat et découvrent comment ils peuvent s'y comporter et y agir.
- Leur implication et leur action sont délimitées et légitimées par des références : la loi, le droit et les grands textes fondamentaux.
- Ces références garantissent à tous les mêmes droits et les mêmes obligations au nom de valeurs d'égalité, de justice, de solidarité, de tolérance...

III. les contenus

A/ vue d'ensembl

Cycle d'observation	Cycle central		Cycle d'orientation
Concepts clés 6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Droits et devoirs de la personne	Egalité, solidarité, sécurité	Libertés, droits, justice	Citoyenneté, démocratie
<p>* Le sens de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> - la vie au collège - l'éducation, un droit pour tous <p>* Les droits et les devoirs de la personne</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève, personne qui a des droits, des obligations - l'élève et la citoyen-neté <p>* Responsabilité vis à vis du cadre de vie, de</p>	<p>* L'égalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'égalité devant la loi - les refus des discriminations - la dignité de la personne <p>* La solidarité</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'esprit de solidarité - la solidarité instituée <p>* La sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> - au collège et dans 	<p>* Les libertés et les droits</p> <ul style="list-style-type: none"> - libertés individuelles et collectives - des droits de nature différente - les enjeux de l'information <p>* La justice en France</p> <ul style="list-style-type: none"> - les principes de la justice - les voies de recours <p>* Les Droits de l'Homme et</p>	<p>* Le citoyen, la République, la démocratie</p> <p>* L'organisation des pouvoirs de la République</p> <p>* La citoyenneté politique et sociale</p> <p>* Les débats de la démocratie</p> <p>* La défense et la paix</p>

l'environnement et du patrimoine	la vie quotidienne - face aux risques majeurs	l'Europe - des valeurs communes - des identités nationales - une citoyenneté européenne	
----------------------------------	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fragments de commentaires des programmes par un Inspecteur Pédagogique Régional (académie de Caen)

En 6^{ème} : cycle d'observation.

- Le programme est centré principalement sur les droits et devoirs de la personne et le couple devoirs et obligations. ceux du citoyen (au sens plus politique et social) seront développés en 3^{ème}.)
- On retrouve donc le concept clé de citoyenneté à travers l'élève et la citoyenneté.
- Autres concepts : identité, nationalité, responsabilité et laïcité (cas particulier de ce dernier lié à sa spécificité française).
- Aux concepts sont associées des entrées : ex. Responsabilité par rapport au patrimoine et à l'environnement
- En 6^{ème} à travers droits et obligations l'éducation à la civilité est une composante importante ; civilité au sens de bonnes manières mais aussi respect de soi, des autres, des locaux... de maîtrise de son comportement en classe, dans le collège et à l'extérieur. Cela rejoint nos propos précédents sur les plaintes contre les incivilités actuelles.
- Petite remarque. cet aspect est l'objet de critiques de la part de ceux qui jugent que ce n'est pas le rôle de l'école. A l'inverse, le sens officiel du programme est de favoriser ainsi la socialisation et de familiariser l'élève avec son élément scolaire pour quatre années : le collège et ses règles du jeu.

En 5^{ème}.

- L'ensemble des deux années du cycle central est avant tout centré sur ce qui fait la vie d'une démocratie, ses valeurs et ses principes. De plus, on retrouve, là encore, l'importance de la dimension comportementale.
- Egalité, solidarité, sécurité sont les trois concepts principaux ils montrent que la citoyenneté n'est pas seulement un affaire de droitS mais aussi de responsabilité, de tolérance, de solidarité avec les êtres humains constituant une société.
- Cela ne veut pas dire que « la citoyenneté » où « le sens de la démocratie » ne sont pas travaillés à travers les autres concepts. De même, la référence au droit est en filigrane, par exemple au travers de l'égalité devant la loi.
- L'égalité, justement, est un des fondements d'une société démocratique avec « en négatif » le refus des discriminations ce qui amène à la tolérance.
- La solidarité est présentée avec deux entrées. La solidarité proche (cas concret : venir en aide à un élève malade...) et la solidarité instituée, plus officielle, avec de nombreux exemples au quotidien (« Restos du cœur », « Aide et action »...).
- La sécurité est elle aussi envisagée de différentes manières, dans la vie quotidienne (au collège...), sécurité civile, sécurité routière (qui ne se limite pas à la passation du BSR mais est aussi, en particulier, une éducation à la responsabilité). Ces aspects de la sécurité sont à relier à la sûreté (cf DDHC : droit à la sûreté de sa personne).

En 4^{ème}.

- Le programme est surtout centré sur les valeurs et principes de liberté, droits et justice.
- La DDHC doit être étudiée différemment en histoire et en éducation civique : quels droits y sont présents ? Quelles références se mettent en place ? Précisons qu'il n'est pas nécessaire d'attendre d'étudier la DDHC en histoire pour aborder droits et libertés. Bien au contraire, la lecture préalable de ce texte fondateur sert à justifier que l'on éclaire ensuite les circonstances de sa naissance.
- Pour la Justice : l'institution et ses règles sont à aborder mais surtout ses principes et leur mise en application parfois difficile.
- On ne fait pas du droit civil ou pénal mais on montre aux élèves, par exemple, que les lois précisent les libertés et leurs limites, fixent les sanctions en cas de non respect mais permettent des voies d'appel et de recours et respectent les droits de la personne (présomption d'innocence...).
- Une enquête du ministère montrait, il y a quatre ou cinq ans, qu'une partie des élèves avait une vision ou un rapport à la justice négatifs : « du moment qu'on ne se fait pas prendre », « si on a de l'argent ça s'arrange ». Cela prouve combien il est important de montrer la justice sous un autre jour. De même, elle est souvent vue par les élèves uniquement de manière coercitive et non dans sa dimension de protection.
- Un domaine intéresse particulièrement les élèves : la protection des mineurs.
- Il existe enfin, dans la dernière partie du programme, une dimension européenne qui sera, en partie, reprise en 3^{ème}.

En 3^{ème}.

- Le programme est surtout centré sur l'exercice de la citoyenneté dans la démocratie et la République. Il est l'aboutissement de la progression de la personne au citoyen.
- La dimension politique de la citoyenneté est essentielle mais pas exclusive, il y a aussi la citoyenneté sociale...
- Les formes de la vie politique, les institutions et leurs règles de fonctionnement sont étudiées (NDLR. Attention à la tentation de la multiplication des connaissances en ce domaine).
- Pour les débats de la démocratie : un seul est obligatoire : « l'opinion publique et les médias », par contre « Etat en question », « Enjeux des progrès scientifique », « Place des femmes » sont optionnels. Optionnel signifie que cela ne peut pas tomber au DNB puisque tous les élèves ne l'auront pas obligatoirement étudié. Cela signifie aussi, malheureusement, que dans 95% des cas cette partie du programme risque de passer à la trappe.

• Les références aux textes fondamentaux.

Les valeurs, les principes... sont inscrits dans des grands textes fondamentaux français ou internationaux. Reconnus sur la scène internationale, ils sont, pour la plupart, devenus des références en termes de démocratie et de droits des personnes.

Certains textes de lois font, bien sûr, partie des textes de référence.

Il ne s'agit pas de se livrer à une étude exhaustive, littéraire ou historique de ces documents, mais de mettre en avant leur dimension civique.

Documents de référence en 6[°]

Le règlement intérieur du collège

Le préambule de la Constitution de 1946 (particulièrement le paragraphe 13)
La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 26) (article 15 et 21)
La Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (article 28)
Extraits de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs (1883)
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (article 6)
La Convention internationale des droits de l'enfant
La Constitution de la Ve République (article 3)
Des extraits du Code civil sur le nom et la nationalité
Le plan d'occupation des sols
La Convention internationale concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel (UNESCO 1972)
La loi sur la protection des monuments et des objets classés (1913).

B/ au centre des programmes : les concepts

L'éducation civique diffuse et inculque des valeurs. L'élève aura donc, au fil des programmes, à travailler des concepts liés à ces valeurs : solidarité, égalité, démocratie, justice... Elle doit aussi concourir à fixer la place et le rôle de chacun dans la société. Des concepts liés au statut de la personne et du citoyen seront donc travaillés : identité, Etat, citoyenneté...

Constatons également que certains éléments ou concepts sont, eux-mêmes, au carrefour de tous ces concepts et reviennent à chaque fois ou presque : droits et obligations (« devoir » a une connotation morale qui fait que certains auteurs préfèrent utiliser « obligations »), le droit et la loi. Qu'est ce qu'un concept ?

les concepts sont des outils nécessaires à la pensée, on ne pense qu'avec de l'abstraction toute perception, toute réflexion, toute connaissance passe par le langage (en tout cas à l'école)

Un concept se « définit » par :

- 1) Un mot, une formule... pour le désigner : **c'est le signifiant.**
- 2) Ses caractères permanents qui lui donnent du sens : **ce sont ses attributs** (AUDIGIER préfère parler de domaines). Ex. En histoire. Démocratie => pouvoirs limités, pouvoirs séparés...
- 3) Un ensemble de situations où le concept est pertinent pour décrire, comprendre ce qui se passe. Appelons cela « **j'associe cette situation à ce concept** ».

Un concept se définit donc par plusieurs éléments. Le champ d'un concept est plus ou moins large. Celui de citoyenneté est très large.

Les concepts fonctionnent en réseaux reliés les uns aux autres en particulier par des attributs communs ou voisins.

Juste un exemple : “exclusion”, “intégration”, “étranger”... sont à la fois des attributs du concept “d'identité” et de celui de “citoyenneté”.

Un concept se construit. On parle d'étapes de la conceptualisation.

IV Quelques tensions

la présence effective d'une éducation civique digne de ce nom, c'est à dire qui ne soit pas réduite à de vagues intentions comportementales ou l'objet d'incantations morales fortement normatives, implique que les acteurs soient clairement informés de ces tensions et contradictions, invités à leur faire place aussi bien dans les contenus enseignés que dans les dispositifs mis en oeuvre. Par

exemple, les discours et les textes officiels débordent de propos sur les valeurs qu'il convient de rappeler aux jeunes.

Mais après ? D'une part, on fait comme si ces valeurs inspiraient sans difficultés ceux qui les brandissent, pour les autres ? laissant croire aux élèves que la vie sociale, les comportements des adultes, sont en conformité avec ce qui leur est enseigné voire rabâché en la matière. Il n'est pas de distances qui existent entre les réalités et les paroles ; il serait donc préférable de faire de ces distances des objets de travail et de réflexion.

D'autre part, une fois les généralités énoncées, les valeurs, les principes, les normes, les droits, entrent en conflit les uns avec les autres.. Ce sont ces conflits, les interrogations qu'ils suscitent pour les comprendre, pour les analyser, pour les résoudre, qu'il est utile voire indispensable d'introduire dans l'éducation civique. Les jeunes ont sans doute besoin de certitudes, mais que sont les certitudes transmises si les expériences qu'ils observent ou qu'ils vivent les détruisent ? Enfin, ces valeurs ne sont pas des choses que l'on applique comme une ordonnance médicale, mais des points de vue à partir desquels l'individu citoyen examine la réalité, analyse des situations, organise ses actions.

Le bon citoyen

Une bonne éducation civique est celle qui forme de bons citoyens, ce que l'on ne peut apprécier que 10, 20 ou 40 ans après la formation scolaire. De toute manière, il faudrait au préalable définir un 'bon citoyen'; est-ce celui qui ignore tout ou presque de ce qu'est la citoyenneté, des lois, de la vie politique, des droits économiques, sociaux et culturels, mais qui respecte ces lois, qui est actif dans la vie associative locale, ou celui qui, savant en ces matières, ne respecte guère le code de la route, fraude aux impôts, abuse de son pouvoir, etc.? Pourtant c'est bien le pari de l'école publique, la conviction de ceux qui y travaillent et la défendent, la citoyenneté n'est pas un produit de nature, elle demande une éducation ; plus encore, notre conception occidentale de l'école repose (2) en grande partie sur l'idée selon laquelle les connaissances ont un effet sur les attitudes, les comportements, la vie sociale. Mais la question rebondit : un bon citoyen, est-ce quelqu'un qui obéit sans prendre d'initiative, une personne conforme à une sorte de médiocrité moyenne ou une personne qui prend des risques, qui bouscule les routines, qui cherche à faire évoluer la vie sociale, les lois ?

Ordre scolaire et éducation à l'autonomie

Cette question du pouvoir ouvre directement à la principale des tensions qui traversent l'éducation à la citoyenneté entre la défense de l'ordre scolaire et l'éducation à l'autonomie. Les élèves arrivent dans un monde déjà là; la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme constituent une référence et un corpus patiemment et difficilement construits par les générations précédentes. Les valeurs fondamentales qui leur sont attachées ne se discutent pas quant à leur importance, ceci pour dire que les élèves n'ont pas à établir ces valeurs ; l'autonomie de la personne s'inscrit dans un héritage, dans une continuité, dans une histoire. Mais, cela a déjà été souligné, ces valeurs sont en tension les unes avec les autres, en tension dans la vie sociale ; leur compréhension, leur hiérarchisation, leur usage, leur évolution sont sous la responsabilité des citoyens, donc aussi des élèves, plus fortement encore lorsqu'ils seront adultes. La référence à l'univers juridique, univers à la fois théorique et pratique, est ici d'un grand appui.

La première fonction du droit est de définir un espace de liberté ; la proclamation du principe d'égalité et l'exigence de justice en dessinent l'horizon. D'un autre côté, la loi définit aussi un ensemble de contraintes et d'obligations qui ont leur logique et leur nécessité. Sa troisième fonction est de définir les modes de résolution des conflits. Pourtant, quelles que soient son importance et sa légitimité, la loi n'est pas obligatoirement juste. Il appartient au citoyen de l'examiner selon les principes et valeurs de la démocratie, d'en débattre la nécessité et d'en initier

l'évolution. Il en est également ainsi au niveau plus modeste des règlements scolaires et de leurs usages. Dans une perspective d'éducation, l'autonomie n'est pas un état, une caractéristique du sujet, mais un mouvement de la personne, une construction permanente et jamais achevée, une construction qui se fait toujours en relation avec les autres, qui implique les autres.

Matière centrale ou trou noir ?

- Le champ de l'EC est extensible à l'infini et rien de ce qui l'entoure ne saurait être étranger à l'intérêt ou au champ d'action d'un citoyen éclairé.

- Toute matière a une dimension éducative et civique (transmission de valeurs...), les I.O. le précisent souvent. D'ailleurs, dans le programme d'éducation civique de 6^{ème} trois intervenants étaient initialement prévus : le professeur d'histoire-géographie (pour la moitié de l'horaire), le professeur principal, et celui de SVT par exemple. Ceci dit, l'échec de ce système, avec la demi-heure qui relevait « des autres enseignants » tombée aux oubliettes ou fondue dans les autres disciplines dans nombre d'établissements, montre que le risque de dilution ou de non enseignement de l'éducation civique est plus fort si elle n'est pas attribuée officiellement à tel ou tel : en l'occurrence au professeur d'histoire-géographie.

- Les rapports entre les matières.

Des liens privilégiés existent entre ces trois matières. Les finalités civiques de l'histoire et de la géographie sont clairement et depuis longtemps affirmées tant dans la réflexion épistémologique que dans les recommandations des concepteurs des programmes « l'histoire-géographie au collège... des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles » (extrait des documents d'accompagnement des programmes).

De nombreuses approches et/ou de nombreux thèmes des trois programmes présentent des aspects communs voire s'imbriquent donc il faut bien lire ces parties des programmes à deux niveaux - histoire-géographie et éducation civique - pour leur donner tout leur sens et pour établir des liens qui permettent une progression mieux maîtrisée et parfois un gain de temps. Nous nous bornerons à citer quelques exemples :

- Travail sur les lieux du collège en 6^{ème} ⇔ règles de la cartographie.
- Protection de l'environnement ⇔ tourisme et ses risques, déforestation en Amazonie...
- Solidarité ⇔ Problèmes des pays du Tiers-Monde...
- Citoyenneté européenne ⇔ UE...
- La défense de la paix ⇔ Géopolitique du monde actuel...
- Démocratie... ⇔ Thèmes où intervient le pouvoir, de "la démocratie à Athènes" en 6^{ème} aux régimes totalitaires en 3^{ème}.
- DDHC/droits... ⇔ DDHC /Révolution française...

Si cette orientation a été retenue comme axe central des programmes pour les collèges, de nombreuses pressions ont été faites pour conserver certaines approches plus traditionnelles, jugées indispensables par certains. Ainsi, on retrouve quelques données sur les institutions politiques, depuis la commune en 6^o (la première classe du collège) jusqu'au niveau national en 3^o (la dernière classe). A ces institutions politiques se joignent des études concernant des services publics ou des institutions de solidarité comme la sécurité sociale. Sur de tels objets les programmes sont un peu en rupture avec les approches antérieures ; ils recommandent d'initier les élèves aux questions que ces services et ces institutions devront affronter dans les années à venir. Pour en terminer avec les contenus, retenons d'une part les liens réaffirmés avec l'histoire et la géographie, liens d'autant plus forts que ce sont presque toujours des enseignants d'histoire-géographie qui sont aussi chargés de l'éducation civique, d'autre part le poids considérable de l'évaluation. En effet, l'éducation civique figure aux épreuves du brevet des collèges, examen national qui termine le parcours des élèves à ce niveau. Très normalement, les enseignants préparent leurs élèves à cet examen ; chacun sait que les évaluations finales pilotent

l'enseignement par l'aval et qu'elles sont rarement un lieu favorable à l'innovation ou à l'invention de nouvelles pratiques.

Compléments bibliographiques

Audigier, F./ Lagelee, G. (dir.). (1989): Eduquer aux droits de l'homme. Paris : INRP.

Audigier, F. (1999a): L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques. L'école du citoyen, Iregh, 7, p.11-27.

Audigier, F. (1999b): L'éducation à la citoyenneté. Collection Chercheurs et enseignants. Paris : INRP.

Bauberot, J. (1997): La morale laïque contre l'ordre moral. Paris : Seuil.

Bruner, J. (1991): Car la culture donne forme à l'esprit... Paris : ESHEL.

Canivez, P. (1990): Eduquer le citoyen. Paris : Hatier.

Chervel, A. (1988): L'histoire des disciplines scolaires. Histoire de l'éducation, 38, p.59-119.

Debarbieux, E. (1999): La violence en milieu scolaire, 2 – le désordre des choses. Paris : ESF.

Defrance, B (2000): Le droit dans l'école. Bruxelles : Castells, Paris : Labor.

Droit à l'école (Le) (1998): Cahiers pédagogiques n°364.

Eduquer à la citoyenneté (1996): Cahiers Pédagogiques, n°340, janvier.

Mougniotte, A. (1991): Les débuts de l'instruction civique en France. Lyon : PUL.