

*Formation continue
Publications*

Actes du séminaire national

La citoyenneté par l'éducation

Extraits 2/3

juillet 2006

L'éducation civique dans le premier degré d'enseignement

*Philippe Claus,
inspecteur général de l'éducation nationale*

L'éducation à la citoyenneté, dans les écoles maternelles et élémentaires, relève d'une double ambition. Il s'agit d'une part de permettre aux élèves, souvent de très jeunes enfants, de vivre dans l'école dans une relation de confiance avec tous les adultes et de respect entre tous, enfants et adultes et d'autre part de commencer à former les citoyens de demain, c'est à dire des femmes et des hommes conscients de leurs droits et de leurs devoirs, capables d'agir dans une société démocratique.

L'éducation civique : un objectif prioritaire et transversal des programmes de 2002

Dès l'école maternelle un des objectifs essentiels des programmes concerne les compétences indispensables pour « apprendre à vivre avec des enfants qui ont autant de difficultés que lui à trouver les repères³⁰ ... »

Au cycle 2, les compétences que chaque élève doit avoir acquises sont plus précises. Être capable de : commencer à se sentir responsable ; prendre part à un débat sur la vie de la classe ; respecter les adultes. « Avoir compris et retenu la fonction des règles, quelques principes d'hygiène, quelques règles simples de sécurité routière, celles à appliquer en situation de danger et les principaux symboles de la nation et de la République.

Au cycle 3, il s'agit d'un véritable programme, mais le texte précise que « L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine devra être consacrée à l'explicitation des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large³¹. »

Le programme se décline en quatre ensembles :

³⁰ BO hors-série n°1, 14 février 2002, page 18

³¹ BO hors-série n°1, 14 février 2002, page 71

- 1 - participer pleinement à la vie de son école ;
- 2 - être citoyen dans sa commune ;
- 3 - être citoyen en France ;
- 4 - s'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde.

Les compétences devant être acquises en fin de cycle sont les suivantes :

Être capable de :

- prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école ;
- participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie ;
- participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution ;
- respecter ses camarades et accepter les différences ;
- refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école.

Avoir compris et retenu :

- quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par des contraintes de la vie collective ;
- quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) ;
- le rôle de l'idéal démocratique dans notre société ;
- ce qu'est un État républicain ;
- ce que signifient l'appartenance à une nation, la solidarité européenne et l'ouverture au monde ;
- la responsabilité que nous avons à l'égard de l'environnement ;
- le rôle des élus municipaux dans la commune.³²

Même si l'éducation civique à l'école n'implique pas de savoirs spécifiques, elle se nourrit des acquis que les élèves doivent faire dans différents champs disciplinaires, singulièrement en histoire, géographie et sciences.

Des éléments pour un état des lieux des pratiques

Plusieurs types d'objectifs, regroupés sous les vocables *d'Éducation civique* ou *d'Éducation à la citoyenneté*, ont été relevés par les inspecteurs dans les projets d'école, dans les contrats de réussite des ZEP et REP, au cours de leurs visites dans les classes et durant des animations diverses qu'ils suscitent ou facilitent (forums, rallyes, clubs etc.).

Les écoles s'attachent à faire acquérir aux élèves des règles de vie au sein du groupe, de l'école, voire hors de l'école à l'occasion des sorties scolaires :

- découverte et apprentissage du respect des autres et de leurs différences,
- politesse, civilité,
- respect du matériel.

Cette éducation est pensée le plus souvent comme une réponse à l'incivilité voire à la violence, et cela dès l'école maternelle. Elle se concrétise dans des actions qui visent l'amélioration des comportements et de la vie scolaire.

Aux cycles 1 et 2 de l'école, surtout à l'école maternelle dans les activités relevant de *vivre ensemble*, les enseignants mènent des activités de socialisation, visant le respect des règles de vie communes et le respect des autres. Les activités sont fonction des thèmes abordés. Dans la majorité des cas, il y a échanges oraux de type discussion en

³² BO hors-série n°1, 14 février 2002, page 72

petit ou grand groupe lorsqu'il s'agit d'un thème spécifique (règles de vie collective, événement raconté ou commenté de situation vécue ou fictive). Les séances sont souvent construites à partir d'un support (image, photo, album...). Les activités motrices, la vie quotidienne de la classe lors des moments spécifiques d'apprentissage, et parfois, mais plus rarement, dans les moments éducatifs (exemple : lors de goûters collectifs) sont les lieux les plus fréquents pour ce type de travail.

Aux cycles 2 et 3 : certains enseignants à l'occasion d'un travail en français à partir d'albums ou de courts romans dont foisonne la littérature de jeunesse, insistent souvent sur les problèmes de la tolérance, de la solidarité mais plutôt par évocation que dans le cadre d'un travail approfondi. *"Aussi en reste-t-on au stade des bons sentiments, de l'affectif, du sens commun, et du subjectif sans construction d'outils intellectuels par les élèves pour les amener à terme à réfléchir sur ces questions. Les débats, quand ils ont lieu, restent simplistes sinon moralisateurs"*, mentionne un inspecteur.

Les observations conduites dans les écoles montrent que si le débat réglé existe, il donne très rarement lieu à une préparation spécifique, à des évaluations ou à des formes de remédiation. Les tentatives qui paraissent en être dérivées sous le nom de débat à visée philosophique, avec une organisation des échanges qui permette aux élèves d'acquérir des habitudes d'écoute et de prise de parole portant sur des questions que les enseignants maîtrisent mal. Le débat conduit dans ce cas à l'unique référence à l'expérience personnelle.

Au cycle 3, parfois dès la fin du cycle 2, on trouve fréquemment des règlements de classe affichés dans les salles de classe. Ils mentionnent le plus souvent les droits et les devoirs des élèves au sein de la classe.

Un inspecteur relève qu'il s'agit de textes très normatifs, ne comprenant jamais les droits et obligations des adultes, omettant fréquemment les relations adultes/élèves et toujours les relations entre adultes, et qui sont perçus par les élèves comme comportant essentiellement des obligations. Les élèves y ont rarement recours ; ce sont les enseignants qui s'y rapportent, par exemple lors de situations de conflits au sein de la classe. Au cours des échanges avec les élèves, il apparaît que la mise en place de tels règlements s'est effectuée de façon très formelle et non à partir d'études de situations concrètes vécues dans la classe ou dans l'école.

Ces textes ne sont jamais confrontés au règlement de l'école, encore au moins aux textes fondamentaux pour voir s'ils les respectent.

Familiariser les élèves avec l'exercice de la délégation et de la représentation

- les conseils de délégués. Ces conseils se tiennent avec ordre du jour, respect de modalités d'organisation et de prises de décisions (pour assurer une prise de parole correcte, pour respecter les aspects non négociables du règlement de l'école etc.) selon des règles établies avec les élèves. Ils ont pour objet des éléments de vie collective (problèmes matériels, mise en place de projets, propositions diverses). Dans certains cas, des conseils d'élèves fonctionnent dans les classes ; les problèmes de vie dans la classe et dans l'école y sont débattus ainsi que et la mise en place de projets. Des délégués de classe sont élus (présentation de candidature et vote), ils siègent au conseil des délégués de l'école. Ces conseils sont animés par les directeurs et les maîtres supplémentaires. Les objectifs prioritaires concernent le développement du respect, de la responsabilisation et de la délégation (devenir un représentant qui parle au nom d'un groupe). La prise de parole et la rédaction de notes sont travaillées. Force est cependant de constater que ces diverses formes de conseils sont loin d'être généralisés ;

- coopératives scolaires, qui, parfois un peu tombées en désuétude, sont réactivées dans une perspective d'éducation civique et de développement de l'expression orale ;
- clubs.

Développer les actions d'éducation civique en réponse aux orientations nationales ou locales

- éducation à la santé, incluant aussi bien hygiène de vie, équilibre de l'alimentation ou gestes de première urgence qu'une prévention des maltraitances, notamment sexuelles (*Mon corps est mon corps*), et des conduites à risques (tabagisme surtout) ; approche concrète des règles d'hygiène (avec un appui de la PMI) et d'alimentation ainsi que des règles de sécurité à l'école et en classe, à la maison et dans les déplacements ;
- éducation à l'environnement et au développement durable (EDD) le plus souvent : découverte, observation et description de la nature et de l'environnement proche, prise de conscience de l'importance des déchets et de leur retraitement, repérage de diverses nuisances ;
- à la consommation ;
- à la solidarité (participation à diverses campagnes de solidarité, pièces jaunes etc.) ;
- à la sécurité routière et domestique.

Ces actions ont le plus souvent pour support des projets qui évoluent d'un an sur l'autre. Elles font appel fréquemment à des partenariats avec les acteurs de la Prévention (sécurité, santé, environnement).

Préparer les élèves à participer à la vie de la Cité

- commémorations, connaissance de la collectivité, étude des Droits de l'Homme, Droits de l'enfant surtout par la mise en évidence des infractions, du non-respect de ces droits (travail des enfants, droit à l'éducation, violence et maltraitance, xénophobie et racisme) ;
- également formation à l'information et la communication (journal scolaire et participation à la « Semaine de la presse à l'école », conçue comme élément de préparation à la vie démocratique). Divers projets interviennent également ici : par ex. réalisation d'un document vidéo pour ouvrir un débat contre le racisme, liens avec les associations de défense des Droits de l'Homme ;
- les institutions sont abordées au cycle 3, mais surtout par le biais de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et cela ne semble pas systématique. Sauf lorsque l'école participe à l'opération *Le Parlement des enfants*, l'Assemblée Nationale est rarement étudiée ; la représentation nationale, la souveraineté nationale ne sont abordées (parfois) que dans le cadre des séquences d'histoire portant sur la Révolution française. Les institutions républicaines sont évoquées de façon dispersée et ne permettent pas d'aboutir à un corpus organisé de connaissances, faute d'être construites de façon cohérente dans le cadre du programme d'histoire, trop souvent inachevé ;
- les thèmes liés à l'Europe apparaissent peu, sauf lorsque l'actualité s'y prête (élections, référendum).

La dimension citoyenne et politique est assez rarement abordée. La démocratie est trop souvent simplement entrevue par l'approche du droit de vote ou l'organisation de scrutins dans les classes ce qui peut entraîner des confusions entre les modalités du scrutin et son sens. Les enseignants oublient par ailleurs que l'école n'est pas et ne peut être un lieu démocratique, et que les élèves ne sont pas les égaux en droit des adultes dans cette institution.

Les thèmes de travail repérés sur le terrain sont nombreux et variés, mais ils ne constituent pas toujours un ensemble cohérent et sont loin de permettre aux élèves de maîtriser partout les compétences et les connaissances énoncées par les programmes.

Quelques perspectives

L'éducation à la citoyenneté est reconnue par les textes officiels, et par les acteurs comme étant importante, elle intéresse les élèves et en même temps elle reste aux yeux d'un grand nombre d'enseignants difficile à enseigner. Il y a rarement une « politique d'école » en matière d'éducation civique. On constate plutôt une juxtaposition de nombreux projets menés dans un même lieu. Il en découle une difficulté à établir une programmation et des progressions. Transmettre des valeurs paraît encore plus difficile.

Ce sont cependant les lieux où la difficulté scolaire, sociale, économique est la plus grande (ZEP, REP, quartiers sensibles) qui produisent la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté la plus riche. Les initiatives les plus intéressantes s'inscrivent le plus souvent dans un projet éducatif global. Mais dans ces écoles, la dimension comportementale et sociale de cette éducation l'emporte largement sur la dimension civique.

Faire progresser la réflexion passe vraisemblablement par une recherche de cohérence dans la mise en œuvre des programmes.

Une cohérence d'école

- en invitant les conseils de maîtres à réfléchir au sens réel qu'ils donnent aux valeurs dont chacun se réclame et à essayer de traduire cette réflexion en axes concrets de travail, à concevoir ensemble les façons d'intégrer les élèves à un projet ;
- en invitant les équipes à concevoir de réelles progressions et programmation des activités au sein de chaque classe, cycle et école.

Un accompagnement de proximité

- en accompagnant les équipes, non seulement par un suivi des circonscriptions (stages, animations, participation aux groupes de travail, apport d'experts) mais aussi en développant les échanges entre les écoles (institutionnaliser les échanges autour des pratiques, apprendre à les théoriser) ;
- en traduisant au niveau départemental, la priorité inscrite dans les programmes.

Une impulsion nationale concertée

- un document d'accompagnement des programmes, concret et cohérent mériterait d'être diffusé ;
- enfin, l'éducation civique est aussi une opportunité pour former les élèves au débat réglé. Les observations conduites montrent que si cette forme d'organisation de la vie de la classe existe, elle donne très rarement lieu à une préparation spécifique, à des évaluations ou à des formes de remédiation. Le débat réglé comme l'exposé devraient s'appuyer sur un apprentissage organisé, structuré et progressif : les instructions officielles précisent que « prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? dans quel ordre ? de quelle manière ? en prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ? » Il est donc indispensable de construire progressivement les savoir-faire nécessaires à cette prise de parole pour qu'elle soit au service des apprentissages collectifs : de la réponse individuelle à une question à la recherche collective d'indices puis d'arguments, on se rend bien compte que l'éducation civique offre de nombreuses occasions de participer à cet objectif transversal.

L'éducation à la citoyenneté au collège

*Jacky Desquesnes,
IA-IPR d'histoire et de géographie*

L'éducation à la citoyenneté, au collège, est censée mobiliser l'ensemble des personnels, qu'ils soient de direction, d'enseignement ou d'éducation. Inscrite au cœur de ce que l'on appelle la « vie scolaire », elle constitue la finalité explicite de l'éducation civique. Les instances représentatives des élèves, la vie associative au sein de l'établissement (qui s'incarne dans le foyer socio-éducatif, l'association sportive ou les clubs) en sont des vecteurs tout désignés. Le règlement intérieur, le projet d'établissement peuvent lui donner un cadre précis. Les objectifs du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, récemment modifiés par la Loi d'orientation d'avril 2005, donnent maintenant la première place à la citoyenneté. Enfin, les nombreuses « journées » ou « semaines » thématiques, lancées au niveau national et désormais mises en cohérence sous l'appellation de « parcours civiques » complètent ce vaste domaine, assez informel, où s'organise une éducation à la citoyenneté reposant sur une offre institutionnelle dans laquelle les établissements puisent avec une large part d'initiative.

L'éducation civique, en revanche, s'inscrit dans un mode d'organisation scolaire bien plus courant. En tant que « discipline », elle bénéficie d'horaires, de programmes précis et d'une épreuve au diplôme national du brevet. La responsabilité en est attribuée à des enseignants d'un champ disciplinaire bien identifié (les enseignants d'histoire et de géographie), sauf en ce qui concerne la moitié de l'horaire de la classe de sixième. Comme tout enseignement, elle fait l'objet d'évaluations et offre un support à l'inspection de professeurs. Si on le compare au précédent, ce domaine apparaît bien plus formalisé. S'interroger sur l'éducation à la citoyenneté au collège suppose donc de passer en revue tout ce qui concerne la « vie scolaire », de dresser un bilan de l'éducation civique, et de poser la question de leur relation.

Synthèse des échanges

L'éducation à la citoyenneté (en général)

Le cadre du règlement intérieur

Le règlement intérieur peut se concevoir, dans un sens assez restrictif, comme le simple énoncé de règles de fonctionnement qu'il s'agit de respecter. Dans ce cas, il prend plutôt l'allure d'une sorte de Code pénal, dont la signature par les élèves signifie à la fois qu'ils ne sont pas censés l'ignorer et qu'ils s'engagent à ne pas l'enfreindre. Si nous sommes bien dans une procédure à visée comportementale, une telle conception offre assez peu de place à l'éducation. Cela suppose en effet que l'on travaille sur l'appropriation des règles en vigueur.

Si ce travail trouve assez fréquemment sa place (surtout en classe de sixième), il apparaît largement facilité lorsque le règlement intérieur intègre quelques principes fédérateurs fondés explicitement sur nos valeurs fondamentales. En se référant, par exemple, à des extraits de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ou à d'autres éléments du « bloc de constitutionnalité », le règlement signifie à tous qu'il existe une hiérarchie des normes juridiques. Il contribue ainsi à transmettre le sens de la loi et du droit. De plus, cela permet de bien faire discerner la part de décision appartenant à l'établissement, décision mobilisant évidemment une variété d'acteurs et pouvant évoluer en fonction des circonstances. Entre l'illusion d'une démocratie scolaire directe (où toute décision collective serait permise) et l'imposition de règles non mises en perspective, le règlement intérieur peut bien constituer un vrai cadre pour l'éducation à la citoyenneté en relation directe avec les contenus des programmes d'éducation civique (notion de hiérarchie des normes, réflexion sur le sens du droit, référence permanente aux textes fondamentaux).

Les instances représentatives

L'élection des délégués des élèves constitue un bon vecteur de l'éducation à la citoyenneté, à certaines conditions. Les établissements font généralement des efforts pour donner un caractère solennel à l'opération, en respectant des règles et en mettant en place un environnement aussi proche que possible du cadre obligatoire dans lequel s'exprime le suffrage universel. Il apparaît nécessaire de poursuivre l'effort sur quelques points. Tout d'abord, en travaillant à susciter une pluralité de candidatures permettant d'offrir aux élèves électeurs un véritable choix. L'authenticité et la qualité de la représentation constituent bien un enjeu de la vie démocratique. De la même manière, si la formation des délégués des élèves est souvent mise en place, il importe de ne pas se contenter de la déléguer à des intervenants extérieurs, mais de mettre en place un véritable partenariat entre les intervenants et l'établissement, qui engage sa responsabilité. Sans cela, la formation reçue court le risque de rester ponctuelle, alors que sa continuité apparaît nécessaire. Enfin, il faut veiller à ne pas créer d'écart entre le contenu de la formation des délégués et la réalité de leur exercice. La préparation du conseil de classe, par exemple, peut apparaître parfois décevante lorsque les délégués se retrouvent trop seuls ou ne trouvent pas un cadre d'échanges avec leurs camarades, ce qu'offre pourtant l'heure de vie de classe.

La vie associative

Dans ce domaine, les écarts entre les établissements apparaissent très importants. Sur certains pèsent en effet de très fortes contraintes horaires dues aux transports scolaires. La réduction parfois drastique du temps ménagé entre les cours du matin et ceux de l'après-midi, la nécessaire régulation des flux de la restauration n'offrent que très peu de place à la vie associative. Si, à côté de « l'heure de vie de classe », existait une « heure de vie de collège », elle pourrait contribuer à lever cette difficulté en plaçant sous le signe de l'obligation ce qui est perçu, à l'extérieur, comme ne relevant que du facultatif. L'autre source de fortes inégalités tient à l'investissement des enseignants. Lorsque, au sein du collège, des professeurs particulièrement motivés ont bien perçu les enjeux de la vie associative, le foyer socio-éducatif présente une forte activité. Pour des raisons évidentes, l'investissement dans l'association sportive présente moins d'écarts.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

Porté auparavant par l'assistante sociale et par l'infirmière, le CESC mobilise maintenant une plus grande variété de personnels. Cela répond à l'encadrement réglementaire de cette instance et à son ancrage dans les politiques territoriales. Le domaine de la santé, clairement privilégié dans le titre, a maintenant cédé le pas à la question de la citoyenneté. Mais, selon les académies, la part des établissements dotés d'un CESC apparaît variable. Les orientations actuelles visent à généraliser leur mise en place. Là encore, certains comités offrent un cadre à des initiatives remarquables, dans lesquelles s'investissent des enseignants, tout particulièrement ceux de sciences de la vie et de la Terre. Leur action s'articule directement avec leurs programmes, qui incluent la notion de responsabilité (à l'égard de l'environnement ou de la santé).

Les projets spécifiques

L'atelier a été bien en peine de dresser le moindre bilan des projets éducatifs maintenant rassemblés au sein des « parcours civiques ». La grande variété de l'offre, qui nécessite des choix, rend l'opération quasi-impossible. Pour éviter cette dispersion et pour garantir une vraie mobilisation, l'équipe de direction d'un collège, représenté au sein de l'atelier par son chef d'établissement, a décidé d'organiser une semaine banalisée, au cours de laquelle les élèves s'engagent dans des projets particuliers, sous la responsabilité des personnels d'enseignement et d'éducation, avec l'appui de partenaires. La restitution des travaux constitue aussi un moment d'échange avec les parents.

L'éducation civique

Depuis la mise en application des programmes actuels, l'éducation civique affirme une plus forte présence qu'auparavant. Même si les enseignants accordent de fait plus de temps à l'histoire qu'à la géographie ou à l'éducation civique, les horaires impartis sont mieux respectés. En revanche, seule une minorité répartit cet enseignement sur toute l'année à raison d'une heure par semaine. Le plus souvent, l'éducation civique s'intègre dans une programmation générale faisant alterner de grands chapitres de chacune des

disciplines. Cette présence mieux garantie souffre une exception. En effet, la moitié de l'horaire d'éducation civique de la classe de sixième en principe attribuée aux autres enseignants que ceux d'histoire-géographie a la plupart du temps disparu. Bien évidemment, l'existence de l'épreuve spécifique du diplôme national du Brevet permet de garantir le traitement du programme de troisième. Si la présence de cet enseignement est mieux garantie, en même temps, ses contenus sont, pour l'essentiel, mieux respectés. Ils sont de moins en moins assujettis aux programmes d'histoire, ce qui était particulièrement le cas en classe de quatrième. Il fut un temps en effet où une forte part des enseignants considérait que l'étude des Droits de l'Homme ne pouvait vraiment commencer qu'après celle de la Révolution française. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen faisait alors l'objet d'un traitement essentiellement historique et demeurait privée de sa mise en perspective juridique. Nous en sommes loin aujourd'hui. À cet égard, les contenus du cycle central apparaissent fortement structurants.

Deux questions se posent toutefois. La première tient à la notion d'étude de cas, notion présente aussi dans les récents programmes d'histoire et de géographie de lycée. Les pratiques pédagogiques se fondent assez souvent sur l'analyse de situations plus ou moins inspirées de l'actualité ou de situations virtuelles élaborées pour la circonstance, mises progressivement en relation avec les textes de référence des programmes. Cette démarche inductive, qui conduit d'un cas particulier à un principe général, a montré toute son efficacité. Encore faut-il que la généralisation et la mise en perspective soient clairement établies. D'autre part, les types de sujets de l'épreuve du DNB ne correspondent pas toujours à cette démarche, surtout lorsqu'ils portent sur des points institutionnels. Il serait donc utile d'effectuer un choix clair sur les questions posées et surtout, sur leur démarche. Proposer aux élèves, lors de cette épreuve, des études de cas bien identifiables, fondées sur des situations réelles ou vraisemblables, aurait pour effet de développer et d'approfondir cette pratique en amont.

Malgré tous les progrès constatés, certains freins ou certains blocages demeurent. Le positionnement des enseignants apparaît parfois fragile ou mal assuré. Ainsi, les écarts trop évidents entre les valeurs fondamentales qui structurent les programmes et le non-respect de ces mêmes valeurs dans certains actes de la vie sociale, contribuent à paralyser des professeurs, surtout quand leurs propres élèves apparaissent comme les victimes de ces écarts. Cela prend un caractère encore plus aigu au moment de l'étude des discriminations. Il faut donc encore insister sur le fait que les institutions ne sauraient épuiser les valeurs et que la vie démocratique consiste justement à faire évoluer la loi en fonction des grands choix opérés par les citoyens. De la même manière, la relation à l'actualité, pourtant réellement motivante pour les élèves, embarrasse encore certains enseignants, car ils y voient un objet trop brûlant pour offrir un support de travail serein. Estimant incapables de celer leurs opinions personnelles sur la question, ils préfèrent, au nom du principe de réserve, étudier des situations lointaines. Les mêmes, en général, éprouvent des difficultés à organiser, au sein de la classe, un débat, démarche pourtant prévue dans les programmes. Ces derniers précisent bien qu'il ne s'agit pas de faire du débat le contenu même de l'éducation, mais que son organisation et sa mise en œuvre à propos des thèmes prescrits offrent un support

éducatif efficace. Pourtant, la crainte du vide ou la peur des dérapages contribue à inhiber les initiatives. Il serait donc utile de préciser ce que l'on entend par débat afin de dissiper les confusions existantes. Cette question s'inscrit d'ailleurs dans la réflexion à mener sur la pratique de l'oral, trop souvent posée en termes de « participation ».

Pour terminer, il faut souligner l'intérêt généralement manifesté par les élèves à propos des contenus des programmes. Si les thèmes institutionnels du niveau de troisième semblent un peu moins attractifs que les autres, ils interviennent à point nommé, en étant proposés à la fin du parcours de collège. Pour l'essentiel, les questions du cycle central trouvent un vrai écho dans les classes. L'égalité, la solidarité, les libertés, la justice ne laissent pas les adolescents indifférents. Certains expriment même sur ces sujets des qualités de réflexion et une maturité qui ne se révélaient pas dans les autres disciplines. La pratique de l'étude de cas, la relation raisonnée avec l'actualité entretiennent cet intérêt.

Suggestions

Le caractère très ouvert de l'éducation à la citoyenneté, son omniprésence de principe, en font un objet très difficile à cerner, tant apparaissent importants les écarts entre les établissements ou entre les classes. Pour réduire ces écarts, quelques pistes de travail sont à envisager.

Au niveau académique

Les personnels qui interviennent dans l'éducation à la citoyenneté appartiennent à des catégories diverses, dont les formations initiales apparaissent le plus souvent spécifiques et étanches. Ce cloisonnement se reproduit, sauf exception notable, dans l'organisation de la formation continue. Dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté (comme l'éducation civique) ne peuvent s'identifier à une discipline universitaire, elle a du mal à trouver une place pleine et entière dans l'organisation des IUFM, qui, de fait, privilégie les domaines disciplinaires dans lesquels le lien avec la recherche universitaire apparaît évident. Ou alors, l'éducation à la citoyenneté apparaît fondue dans un très vaste domaine transversal. Ainsi, deux cahiers des charges, deux organisations peuvent coexister : la partie plus informelle de l'éducation à la citoyenneté vit au sein des formations transversales, la partie plus formalisée, l'éducation civique, trouve sa place adossée à l'histoire et à la géographie. Ce clivage transparait aussi à la lecture des sites académiques. Travailler à la mise en cohérence de toutes les forces et de toutes les ressources apparaît comme la première urgence, à l'échelle académique. Cela doit permettre de faciliter les opérations de partenariat, et tout particulièrement les signatures de conventions.

L'absence d'un vrai pilotage à l'échelle académique risque en effet d'aboutir à un renversement de responsabilités, les intervenants extérieurs se retrouvant sans véritable interlocuteur institutionnel. La mise en place d'éléments de pilotage (pôle ou coordination) à l'échelle académique serait facilitée si, au niveau national, étaient énoncés les fondements d'un langage commun, permettant de relier éducation

comportementale et acquisition de savoirs, et de contrebalancer la perte de sens qui guette le terme de «citoyenneté», à cause de l'usage inconsidéré, dans l'univers médiatique, du mot «citoyen», de plus en plus souvent ramené au niveau d'un simple adjectif. Enfin, il apparaît de plus en plus urgent de développer à destination de tous les acteurs une formation aux principes du droit. Sans cela, les personnels intervenant dans l'éducation à la citoyenneté auront de plus en plus de mal à comprendre leur place et à transmettre du sens dans une institution parcourue par un double mouvement de juridicisation et de judiciarisation.

Au niveau de l'établissement

Le tour d'horizon, même rapide, effectué au sein de l'atelier, a bien montré, là encore, le manque de liaison, au sein du même collège, entre les opérations de vie scolaire destinées à éduquer à la citoyenneté et l'éducation civique au sens propre. Remédier à cela passe d'abord par la circulation d'informations. D'autre part, de nombreux projets d'établissement comprennent un volet «d'éducation à la citoyenneté». Mais, il faut veiller à ce que cette finalité soit effectivement partagée, dans un cadre fédérateur, et ne reste pas une sorte de «spécialité» assumée par quelques-uns. En ce sens, le futur conseil pédagogique peut constituer le cadre de réflexion commune, où s'élaboreront des initiatives inter-catégorielles.

Au niveau des élèves

Le manque de cohérence signalé plus haut apparaît encore plus criant si l'on fait l'effort de se projeter dans la situation de l'élève. Peut-on vraiment garantir qu'il sache faire le lien entre sa vie au collège et l'éducation civique ? Fait-on d'ailleurs la liaison entre l'éducation civique au collège et l'éducation civique juridique et sociale au lycée ? Alors que la liaison inter-cycles constitue, au sein des établissements, un sujet de préoccupation permanente dans toutes les disciplines, elle n'est jamais posée dans ce domaine particulier. Certes, ce domaine n'intervient quasiment pas dans les résultats influençant directement le devenir scolaire des élèves, mais cela doit faire réfléchir, car s'il est un devenir ouvert à tous, c'est bien l'accès à la citoyenneté. Qu'un élève de collège se soit particulièrement investi dans la vie scolaire en participant à des projets éducatifs ou en s'efforçant d'être un délégué efficace et représentatif, cela n'apparaît pas sur les documents censés conserver la mémoire de ses acquis. C'est la raison pour laquelle certaines expériences de «passeport-citoyen» ont été ou sont actuellement menées (dans l'académie de Toulouse, tout particulièrement). Il s'agit de mettre en place un document individuel de suivi (de la sixième à la troisième) comprenant à la fois les acquis d'éducation civique et les activités ou initiatives validées (selon des étapes repérées) dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Cet outil, qui s'apparente quelque peu à un portefeuille de compétences, permet de formaliser et de rendre explicite la cohérence de la formation visée. Même si l'opération s'avère complexe, l'utilité de ce «passeport» mérite qu'une réflexion soit lancée à son sujet au niveau national.

L'éducation à la citoyenneté au lycée

Jacqueline Jalta,

IA-IPR d'histoire et géographie académie de Paris

avec la participation de Francis Alin, Rachid Azzouz, Marie-Françoise Cenat,

Guy Lagelée, Jean-Pierre Lauby

État des lieux : réalités, problèmes, propositions

Des textes (programmes et des circulaires d'organisation de la vie scolaire) organisent l'éducation à la citoyenneté au lycée. La note de service parue au le BO n° 42, du 17 novembre 2005 rappelle la définition de l'éducation à la citoyenneté : c'est un « apprentissage en termes de connaissances et de valeurs à transmettre, mais aussi de pratiques et de comportements ». Les savoirs, les pratiques et les comportements à maîtriser se regroupent en trois champs : l'éducation à la civilité (règles de vie pour soi-même, autour de soi), l'éducation à la vie en société (comprendre le fonctionnement de la société, les règles, le Droit), l'éducation à la démocratie (la connaissance des institutions, des formes de la vie politique, le respect des valeurs de l'État républicain et de l'État de droit).

Ce même texte énumère tous les moyens mis en œuvre : « les contenus disciplinaires (ECJS au lycée), les activités de socialisation, de formation aux règles de la vie en société et de connaissance de l'environnement qui sont proposées par un vaste éventail d'actions menées dans la classe et hors de la classe, souvent avec les partenaires : dispositifs transversaux tels que le patrimoine, le développement, environnement et développement durable, l'information, la santé, la sécurité..., dispositifs de la vie participative, associative et représentative, enfin opérations d'information, d'expérimentation ou de valorisation ».

Nous avons donc une demande (multiforme) et une offre (pléthorique), la question qui se pose, à partir de la situation que nous connaissons, est : comment améliorer la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au lycée ? Comment mettre de la cohérence et de la synergie pour plus d'efficacité ?

Car il faut bien admettre qu'en dépit des progrès réalisés depuis la fin des années 1990, l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est mise en œuvre au lycée répond encore bien mal aux attentes des lycéens et de l'institution scolaire. Sans ignorer les réussites ça et

là, les pratiques en classe et hors de la classe restent bien en retrait des objectifs fixés pour de multiples raisons : réflexion et bases pédagogiques insuffisantes, absence de projet collectif, difficultés de l'organisation scolaire, résistance ou réticences des équipes pédagogiques...

L'ampleur du sujet amène à recentrer autour de quatre points : l'enseignement (ECJS), la vie scolaire, un exemple de partenariat : la Défense, le pilotage.

L'éducation civique juridique et sociale au lycée

L'ECJS a été conçu comme « *un apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs et de pratiques* » ; une grande liberté est laissée à l'enseignant et une large autonomie a été accordée aux élèves.

Les programmes : les contenus de cet enseignement

La finalité est clairement exprimée : « concourir à la formation du citoyen ». Cet enseignement allie deux dimensions : savoir et pratiques ; à la lumière de la pratique, quelques remarques méritent d'être pointées pour lancer la discussion. Les programmes des différentes séries sont proches : séries générales, cycle bac pro ; en revanche il n'existe pas d'ECJS dans les séries technologiques STT (STG), SMS.

La conception et l'architecture des programmes

Une originalité mal perçue par les enseignants, un manque de lisibilité d'où des dérives.

Un principe organisateur guide l'architecture des programmes de tous les lycées : les notions et une approche conceptuelle (en continuité avec le collège) :

- 7 notions en seconde, autour et à partir de la vie en société ;
- 7 notions en première à partir des institutions et pratiques de la citoyenneté ;
- 8 notions en terminale, en mettant l'accent sur l'aspect évolutif de la citoyenneté liée aux transformations du monde contemporain.

Cette liste de notions s'articule autour de la citoyenneté ; elles peuvent s'organiser en réseaux pour chaque niveau mais aussi sur l'ensemble du cycle ; une cohérence d'ensemble existe.

Mais, à côté de ces notions se présentent d'autres propositions qui sont offertes aux enseignants avec les thèmes proposés pour les guider, pour le choix des questions choisies par les élèves ; ces questions ont un ancrage sur l'actualité.

Derrière cette lecture du programme se cache une réalité : le manque d'arrimage des notions à la question traitée ; un manque d'articulation de la question et des notions ; de ce fait, les notions et la construction de la citoyenneté restent oubliées. La justification

de la question par rapport à la citoyenneté n'est pas toujours exprimée et perçue par les élèves.

Il existe aussi des oublis fâcheux. La laïcité, par exemple, ne figure pas dans les programmes.

Le second principe est une orientation privilégiée : l'approche juridique de cet enseignement « *le seul savoir nouveau auquel il faut initier les élèves* », BOEN n°6 du 31 août 2000 ; en ce sens, on peut parler d'une continuité avec le collège ; le principe est fondé mais demeure une pierre d'achoppement pour des enseignants insuffisamment formés.

La méthode proposée

Plusieurs points sont à valoriser sur cet état des pratiques : travail de groupe, utilisation des TICE, fréquentation du CDI. Toutefois deux points forts émergent, le dossier et le débat connaissent des fortunes diverses :

- le dossier : ce qui semble prioritaire c'est la forme au détriment du fond. Il s'agit d'une dérive méthodologique. Une question est posée comment travailler à partir de l'actualité ? Son utilité est de préparer le débat et notamment des arguments, mais elle ne peut pas être un prétexte à éducation civique ; elle est contexte de l'éducation civique ;
- le débat, considéré « *comme la méthode pédagogique privilégiée par l'ECJS* », accorde une place essentielle aux arguments : « *support pédagogique naturel* », il « *doit reposer sur des fondements scientifiquement construits, et ne jamais être improvisé, mais soigneusement préparé* ». Force est de reconnaître l'ambition du projet mais les consignes sont restées floues et la difficulté conduit à préparer l'exposé.

L'évaluation

L'ECJS s'est dotée d'une évaluation spécifique ; les textes réglementaires précisent qu'elle doit refléter les particularités de cet enseignement. Quatre critères ont été retenus pour figurer sur le livret scolaire : qualités des productions, recherche et analyse de l'information, maîtrise des connaissances, aptitude à argumenter dans un débat.

En seconde et en première, des dispositifs variés existent mais il existe des difficultés pour évaluer l'ECJS à chaque trimestre

Quelques remarques :

Que signifie le mot « productions » ? Que dire du mot « qualité » ; quels critères pour un protocole ? À propos des connaissances, un constat s'impose, les notions ne sont pas évaluées.

Quelques propositions en vue d'une amélioration, d'un renforcement de l'éducation à la citoyenneté

Autour des programmes : des retouches sont possibles

- Replacer des axes directeurs afin de recentrer l'approche et l'étude de la citoyenneté (Droits de l'Homme, Justice, Défense).
- Une meilleure articulation entre questions et notions est indispensable (hiérarchiser les notions ; insister davantage sur les valeurs).
- Accorder une place à l'apprentissage de la règle à partir de l'analyse du règlement intérieur en classe de seconde ; la réflexion peut être source d'initiatives concrètes de la part des élèves ; il s'agit de donner du sens à des actions.
- Opérer des repérages dans les programmes du lycée : en histoire et géographie, les programmes rappellent la dimension civique ; ne conviendrait-il pas d'aller plus loin en proposant une « lecture civique » de chaque programme ?

Autour de la méthode

- Un principe : ne pas se laisser dominer par la méthode au détriment du fond.
- Une suggestion : encourager le recours à la méthode d'étude de cas. C'est une démarche qui a fait ses preuves, une pratique qui fonctionne au collège et en histoire géographie au lycée et qui a montré son intérêt pédagogique. Elle favorise la généralisation, la construction des notions et l'acquisition de valeurs à la lumière d'expériences vécues ou se référant au réel. Enfin c'est une méthode utilisée par les juristes.

Autour du dispositif

- Introduire des séances (ou des activités de formalisation) où le professeur occupe une place centrale dans le dispositif : le professeur présente, formule des mises au point.
- S'interroger sur de l'arrimage disciplinaire ; un objet de débat à ne pas escamoter ; il convient de dépasser l'axiome « toutes les disciplines peuvent concourir à la formation des citoyens ».
- Réfléchir à la liaison ECJS-TPE en évitant une concurrence entre les deux ?

Repenser l'évaluation

- Évaluer quoi ? Des connaissances, des compétences qui doivent être « instrumentalisées », comment faire ?
- Proposer en fin d'année une étude de cas, la rédaction d'une fiche de synthèse sur la problématique étudiée

La vie scolaire

Souvent perçue comme un lieu de normalisation et d'adaptation au contexte scolaire, elle est aussi considérée comme une unité fonctionnelle, centre de l'action éducative.

En fait à son émergence dans les années soixante la vie scolaire fut d'abord pensée comme une unité assurant les fonctions éducatives, socio culturelles et de loisirs à côté des fonctions d'enseignement. On parle de temps éducatif par rapport à un temps pédagogique. Ce concept va évoluer sous l'impulsion de Maurice Vergnaud, directeur des collèges (circulaire du 2 juin 1982). Ce sont d'abord les établissements en ZEP qui s'empareront de la vision sociale et éducative intégrée aux modalités d'acquisition du savoir.

Nous sommes passés d'une vision de la vie dans les cours et de la vie dans la cour, à la vie de l'élève dans l'établissement (élève perçu comme une personne qu'il faut comprendre dans toutes ses dimensions et qu'il faut conduire à l'état d'adulte).

Actuellement la vie scolaire est considérée à la fois comme un espace et comme une notion portée par un projet politique qui s'appuie sur des finalités du système éducatif (article 1 de la loi du 11 juillet 1975 : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation... Elle favorise l'épanouissement de l'enfant et lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice des ses responsabilités d'homme et de citoyen.* »).

Elle est donc le lieu de régulation de la vie de l'établissement (accueil des élèves, contrôle des absences, dialogue, suivi des élèves, socialisation, animation des lieux de vie, encadrement de l'internat, de la demi-pension...). À ces fonctions traditionnelles viennent se greffer les missions d'éducation avec de multiples facettes ; éducation à la santé : les préventions contre le tabagisme, les toxicomanies, les conduites addictives... La dimension citoyenne : la solidarité, l'envie d'agir, l'aide humanitaire, l'éducation à l'environnement...

La richesse de cette fonction éducative réside dans la mise en œuvre en situation directe, pragmatique où les élèves se retrouvent acteurs de leurs apprentissages (par exemple : aux moments des élections des délégués puis de leur formation).

Quel regard est porté sur la vie scolaire dans sa contribution à l'éducation à la citoyenneté ?

La participation des élèves à la vie des établissements est prévue par l'article 10 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui fixe les droits et les obligations des élèves : « les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement de la vie collective des établissements. Les élèves disposent dans le respect du pluralisme, du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. »

Intériorisation des normes sociales

À tous les niveaux, il s'agit de provoquer la prise de responsabilité des élèves et leur participation aux décisions concernant l'établissement. D'immenses progrès ont été réalisés grâce à la prise de conscience des nécessités de la vie et du travail en commun.

Si on analyse le processus qui a favorisé une certaine cohérence, c'est d'abord ce qui préoccupait le plus directement les établissements à savoir : le bien vivre ensemble, un climat paisible et de respect. Vis-à-vis de ce besoin exprimé, c'est la notion de civilité (thème majeur qu'il faudrait développer par ailleurs pour situer sa place réelle dans l'éducation à la citoyenneté) qui a très souvent servi de support à la réflexion de nombreuses équipes.

On retrouve les traces de cette orientation lors de la refonte des règlements intérieurs : mise en œuvre de contrats éducatifs, de contrats de vie scolaire afin de mettre les élèves en position de « concepteurs » de la loi grâce à leur participation. L'observation nous montre que souvent les principes d'obligation ou d'obéissance, de dépassement de soi, voire de frustration sont prioritairement mis en avant.

En fait, on est plus souvent là dans un apprentissage des structures et méthodes de la démocratie :

- Comment respecter la loi sinon en lui obéissant ?
- Comment développer l'esprit critique au contact de la réalité de la vie de l'établissement, de son contexte à l'aune de la confrontation de ses opinions et de celles des autres ?
- Comment élever à la compréhension de la loi en tant que règle de droit qui dit, interdit, régule et la loi comme obligation que l'on se donne ?

Si cette approche constitue un levier pour la réflexion de l'ensemble des acteurs de l'établissement, elle est peut être beaucoup trop réductrice et porte en elle certains éléments de contradictions :

- très souvent proposée et animée par la vie scolaire, elle se limite à des propositions, des échanges de vues qui sont considérés plus comme des espaces de consultation à l'intérieur desquels la hiérarchie entre élèves, CPE et professeur est (à juste titre) maintenue et les pouvoirs de décisions réservés ;
- le ressenti des élèves, étant d'être quelque peu manipulés, alors qu'ils ont passé une très longue durée à travailler, à réfléchir sur des « actes de démocratie ».

Par extension, nous pouvons questionner la place qui est réservée aux élèves dans les différentes instances de l'établissement ou activités de l'élève ou lieux de régulation :

- conseil de classe (comment les avons-nous préparés, comment comprendre le rôle de la représentation, comment les avons-nous formés une fois élus délégués, avec qui, avec quels objectifs ?) ;
- le conseil de vie lycéenne qui, rappelons-le, prend appui sur des bases proches de la réglementation défection de la sphère publique. Le constat nous montre une très grande désillusion de la part des élus du CVL car ils ont le sentiment que les adultes censés les accompagner dans cette instance ne croient pas eux-mêmes à cette forme d'apprentissage à la vie

démocratique, là, où au contraire, ils souhaitent investir, se confronter à une certaine prise de risque sur des intérêts considérés comme vitaux pour eux ;

- l'heure de vie de classe qui sert le plus souvent à la transmission d'informations à caractère administratif ;

- le domaine de l'expression est plus ou moins bien accompagné par la vie scolaire ;

- il se situe à la charnière des activités périscolaires et de l'action pédagogique où l'on va chercher à développer la responsabilité individuelle tout en faisant évoluer le cadre de la responsabilité collective.

Comment la vie scolaire peut elle évoluer, réfléchir, agir avec les disciplines afin que l'établissement soit porteur d'une culture, d'une éthique, de normes et de valeurs qui bénéficient à chacun individuellement mais aussi collectivement ?

Le droit d'expression comme apprentissage du jugement démocratique

Nous pouvons constater que les jeunes veulent prendre la parole, être écoutés, mettre en évidence des préoccupations communes et des centres d'intérêt partagés : vie lycéenne, peur de l'avenir, du chômage et du sida, politique et musique... ils partagent une même envie irrésistible, celle de s'exprimer.

Ils en ont maintenant le droit, reconnu officiellement par la circulaire de l'Éducation nationale de mars 1991 modifiée en 2002 :

« S'agissant plus particulièrement des droits et libertés des lycéens, il importe que la liberté d'information, la liberté d'expression, la liberté d'association, la liberté de réunion, la liberté de publication et de diffusion des publications lycéennes dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, telles que ces libertés sont définies réglementairement, puissent partout s'exercer, avec le concours de l'ensemble des personnels. »

L'ouverture de ce droit à l'expression demande des garanties, un accompagnement qui reposent sur un cadre porteur de normes et des valeurs communes.

En accompagnant la création de journaux scolaires au sein du FSE ou de la maison des lycéens, la vie scolaire favorise l'appropriation par les lycéens de formes de réalité et notamment celles du monde proche qui les entoure (le comprendre, se forger des avis, des opinions, les confronter aux autres, les exprimer...).

À ce stade, il est juste de déclarer que l'éducation aux médias, pour toutes les disciplines, est un enjeu important pour les années présentes et à venir. Apprendre les médias et leurs lois de fonctionnement (percevoir et comprendre les médias), conquérir une responsabilité de comportement à leur égard (s'exprimer et communiquer par les

médias), savoir choisir parmi eux et en tirer les bénéfices optimaux (être critique face aux médias), tels sont les buts.

Ces dernières années le numérique et Internet se sont imposés dans tous les domaines y compris dans la confection des journaux scolaires. Dans la plupart des établissements, l'engagement est très déterminé : l'équipement multimédia progresse rapidement. Les jeunes y sont particulièrement sensibles. Tel est bien l'évolution d'un alphabet qui de décennies en décennies s'enrichit de nouvelles formes de communication. Pour autant, il semble nécessaire d'apprendre aux élèves le plus tôt possible à naviguer en toute responsabilité sur les réseaux, en sachant apprécier les richesses de ce média, mais aussi ses écueils notamment par rapport aux droits à l'image, aux droits à la création intellectuelle, au respect d'autrui.

Ce droit à l'expression aide à la formation d'une citoyenneté du « vivre ensemble », futur socle de l'apprentissage de la citoyenneté politique. Pour les concepteurs d'un journal, se constitue progressivement, une forme de démocratie dans l'acte d'apprendre, un apprentissage transférable dans la démocratie réelle de la société ; apporter les uns aux autres, développer l'intérêt pour l'action ou les dires de l'autre.

Nous voyons là que le droit à l'expression se pose *de facto* comme un élément fondateur qui demande à être accompagné par les acteurs de la vie scolaire comme par les disciplines. La vie scolaire se pose là comme médiateur de l'expression individuelle ou collective des élèves.

D'un point de vue analytique, *la liberté d'expression, d'opinion, de conscience, de pensée* suppose la reconnaissance du conflit, de la confrontation, du compromis ou du contrat. Tous ces éléments concourent à la mise en place d'éléments constitutifs d'une éducation à la citoyenneté :

- l'expression de l'identité de chacun ;
- la valorisation de ses propres capacités ;
- la découverte de soi, des autres et de leur culture ;
- la mise en commun d'une production, la construction d'un projet collectif, la mise en comparaison ;
- l'apprentissage du respect d'autrui, le développement de l'esprit de tolérance, l'absence de préjugés, la curiosité ;
- la reconnaissance de l'appartenance à un groupe, l'insertion et l'enracinement au sein de l'établissement ;
- l'appropriation de l'accès aux droits fondamentaux et la reconnaissance des devoirs qui en découlent ;
- le développement de la solidarité, de l'autonomie (la construction de l'autonomie du jugement, du raisonnement logique et argumenté), de la responsabilisation.

Quelles complémentarités avec l'ECJS ?

Les diverses disciplines et l'enseignement de l'ECJS participent à l'éducation à la citoyenneté en formant les lycéens à comprendre le bien commun, appréhender les droits et les obligations de tout individu (connaissances des lois, des institutions et des principes sur lesquels reposent l'organisation sociale).

La vie scolaire contribue largement à cet enseignement en développant la dimension morale (*comportements* : respect d'autrui, maîtrise de soi – ou bien de *valeurs* : liberté, égalité, tolérance, démocratie) dans le cadre de l'animation éducative.

Le cadre réaliste de l'apprentissage à la vie démocratique y a toute sa place. Une dérive est à éviter toutefois ; considérer l'établissement constitué en « mini cité » seul dépositaire des normes sociales essentielles.

Quelques pistes

L'étude, la compréhension voire la refonte du règlement intérieur de l'établissement seraient un excellent support commun qui donnerait du sens et permettrait aux élèves de se l'approprier grâce à un savoir construit sur des bases personnelles et collectives.

La représentation et le vote des élèves aux différentes instances de l'établissement (délégués de classe, CVL) pourraient également être un objet d'étude en commun.

L'utilisation de l'heure de vie de classe pourrait être un temps et un lieu complémentaire au travail initié en ECJS. Les deux premiers points peuvent y être abordés comme d'autres liés à la vie de l'établissement.

Le professeur principal, le CPE peuvent être des co-intervenants avec le professeur d'ECJS.

Les liens que les clubs « humanitaire » ou « développement durable » présents dans le cadre du FSE ou de la MDL peuvent tisser avec l'ECJS pour animer une démarche collective au niveau de l'établissement.

La place de l'éducation à la Défense au lycée

L'éducation à la Défense au lycée est un objet d'enseignement difficile à assurer dans les conditions souhaitées par la réglementation. Si elle concerne en premier lieu l'éducation civique, juridique et sociale, elle met aussi en jeu des situations d'apprentissage dans nombre de disciplines. Cette situation d'éclatement soulève des problèmes de lisibilité et de coordination. Elle touche aussi à des sujets complexes, dont la mise en œuvre pédagogique est délicate et butte sur les insuffisances de la formation

des enseignants dans ce domaine, quand il ne s'agit pas de résistances idéologiques récurrentes.

Les difficultés inhérentes à l'enseignement actuel de l'ECJS

L'enseignement de la Défense relève au sein de ce dispositif de la partie 4 du programme de la classe de première : « Exercice de la citoyenneté et devoirs du citoyen ». Cette partie permet d'aborder la problématique des devoirs en traitant du devoir électoral, du devoir fiscal, du devoir de solidarité, et du devoir de défense. Le texte du programme rappelle aux professeurs leur liberté de choix quant aux quatre parties générales proposées à ce niveau, mais aussi l'exigence d'enseigner le devoir de défense, intégré à la quatrième : « Dans le cadre de la philosophie générale de l'ECJS, et conformément à la loi du 28 octobre 1997, l'étude du devoir de défense sera abordée quels que soient le ou les thèmes choisis ».

On voit bien là une ambiguïté forte du programme, et par conséquent une difficulté pour les enseignants d'arbitrer entre l'esprit du programme qui leur laisse une grande liberté de choix entre les quatre parties et l'obligation d'enseigner le devoir de défense. Compte tenu du faible horaire et de la démarche préconisée (recherches des élèves, confection de dossiers, préparation et déroulement d'un débat) les élèves et professeurs n'ont pas d'autre possibilité que d'aborder seulement deux parties dans l'année. Dès lors est-il pertinent d'afficher autant de choix et de le restreindre par ailleurs ?

Autre interrogation : au sein de la partie 4, faut-il traiter seulement le devoir de défense ou tous les devoirs (électoral, fiscal, solidarité, défense). Dans le premier cas, on ne voit pas l'intérêt de proposer tous les devoirs, dans le second, encore une fois compte tenu du temps disponible, cela rend difficile un traitement satisfaisant de toutes les questions posées par le devoir de défense, même si les élèves ont la possibilité de se partager les tâches. Comment le professeur trouve-t-il le temps d'apporter une cohérence notionnelle, qui est indispensable à un tel sujet ? Au final ces ambiguïtés et difficultés font que l'obligation devient diffuse, peu apparente ; les enseignants ne la respectent pas dans les faits, le devoir de défense est souvent non abordé.

L'enseignement de l'ECJS a institué au cœur des apprentissages des lycéens la pratique du débat argumenté, qui doit être lui-même le produit de trois moments forts dans la progression du travail des élèves (étude des circonstances et conditions de l'invention de la règle ou de l'institution ; étude des usages de la règle par les acteurs sociaux concernés ; étude des discours produits sur la règle). Ces objectifs sont louables et correspondent à une démarche pertinente de formation civique des élèves. Nonobstant ces intentions pédagogiques, la réalisation se heurte à la difficulté de cerner un sujet complexe dans un cadre horaire aussi contraint si, comme c'est le choix dominant, au minimum deux thèmes sont traités dans l'année ; le risque de déboucher sur des contenus réducteurs est alors grand et contraire à l'éducation civique. Comment, par ailleurs, débattre de questions qui ont fait l'objet de décisions politiques et de choix de la nation ? Sauf à reprendre l'ensemble des argumentations développées lors de la discussion parlementaire, on voit bien les risques de dérive dans le cadre d'une

acception mal comprise du terme « débat », qui ne saurait conduire à remettre en cause les choix opérés démocratiquement par la nation. L'expression « réflexion critique » du commentaire du programme peut être à cet égard également mal comprise. Sans formation de haut niveau sur les modalités pédagogiques d'un enseignement civique ce sujet, plus que d'autres, peut conduire dans son approche en ECJS à bien des errements.

La difficulté de construire une approche globale satisfaisante au lycée

En dehors de l'ECJS l'enseignement de la défense peut être abordé dans nombre de thèmes et concerne de ce fait différentes disciplines du second cycle (l'histoire, la géographie, la philosophie, les sciences de la vie et de la Terre, les sciences physiques et chimiques, les lettres, etc.). Or, il n'existe pas de réflexion d'ensemble sur cette dispersion notionnelle et factuelle, l'approche globale est virtuelle et ne donne pas lieu à une recherche effective de cohérence dans les enseignements. De sorte que des pans entiers de la défense ne sont pas abordés, alors même qu'ils sont indispensables à la compréhension contemporaine de la défense. Ainsi, la défense économique et la défense civile ne donnent lieu qu'à des approches très partielles et parcellaires.

Si l'on revient à l'ECJS, dans l'hypothèse selon laquelle le thème 4 est bien traité sur le champ du devoir de défense, on peut aussi soulever certaines lacunes. Le commentaire de la partie 4 précise : « Le devoir de défense, depuis la suspension de la conscription et l'instauration de l'Appel de préparation à la défense (APD), ainsi que la mise en place du parcours citoyen, exigent que l'école soit partie prenante d'une réflexion critique sur les moyens de préserver les valeurs de civilisation et de liberté fondatrices de notre démocratie, sur les moyens de préserver les valeurs de civilisation et de liberté fondatrices de notre démocratie, sur la sécurité collective des citoyens, sur le devoir d'ingérence lorsque les droits de l'homme ou le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes sont outrageusement bafoués, sur les engagements humanitaires, et tout particulièrement sur le rôle et l'usage des forces armées dans ces contextes ».

Au regard du devoir de défense, les thèmes proposés ne retiennent pas – la conception du programme et des parties en sont la cause – la réflexion autour du lien défense-nation, importante pour situer le devoir de défense dans le contexte de professionnalisation des armées. Elles n'évoquent pas non plus la défense civile, la défense économique. *In fine* le concept de défense globale énoncé dans l'ordonnance de 1958 est ignoré, tandis qu'on demande aux élèves de réfléchir au devoir d'ingérence, juridiquement flou, ou à l'engagement humanitaire. La notion de défense n'en est que plus brouillée.

Les pistes possibles

En premier lieu il convient de clarifier les contenus et d'éclaircir les démarches. Cela suppose une réécriture du programme d'ECJS pour faire en sorte que l'obligation faite par la loi d'enseigner la défense au lycée soit pleinement respectée. Pour l'heure le flou entretenu par l'ECJS est préjudiciable à la réalisation de cet objectif. La défense doit faire l'objet d'une définition de programme plus claire et plus large qu'en l'état actuel.

Cela ne dispensera pas d'un travail collectif pour baliser les entrées dans les autres programmes concernés, toutes disciplines confondues. Un document d'ensemble fait défaut pour définir les entrées possibles autour de quelques notions fondamentales (menaces, risques, droits, devoirs). Dans le même ordre d'idée cela implique que la codisciplinarité, énoncée comme un des objectifs pédagogiques prioritaires en ECJS, soit effectivement mise en œuvre, ce qui est loin d'être le cas dans les faits puisque très majoritairement cet enseignement est confié à une seule discipline, l'histoire et la géographie étant particulièrement en première ligne. Il apparaît donc nécessaire d'accompagner une éventuelle refonte des programmes par des prescriptions plus explicites sur l'organisation pédagogique.

Les enjeux complexes de l'éducation à la défense impliquent un effort accru de formation sur des points qui ne font pas l'objet d'approches dans les cursus actuels en formation initiale des professeurs. Ces défauts donnent lieu à un malaise diffus, et font obstacle à une forte évolution des représentations des enseignants face aux questions de défense. L'ouverture sur des partenariats extérieurs offre de ce fait une piste intéressante, à la fois pour solliciter des compétences professionnelles, utiles pour compléter le travail des enseignants dans des domaines mal maîtrisés, et pour développer les contacts entre les deux univers de l'éducation et de la défense.

Dans ce domaine, le relais des trinômes académiques « Défense-Éducation-IHEDN » : les trinômes peuvent mettre à la disposition des équipes pédagogiques leurs ressources afin d'organiser des interventions, des visites, ou la présence des professeurs aux Journées d'Appel de Préparation à la Défense. Mais cette ouverture invite à une réflexion sur l'inscription même de ces apports au sein de la démarche pédagogique, au même titre que la formation doit prendre en compte également les modalités et les contenus du débat à visée pédagogique dans le second cycle. En tout état de cause, il ne saurait s'agir de pâles copies de mauvais débats médiatiques ; le débat doit être compris ici sur la compréhension des situations et des arguments qui ont conduit aux décisions démocratiquement adoptées par la nation. Enfin, en termes d'entrées dans les thématiques de défense, il y a tout lieu d'éviter celles qui sont centrées de prime abord sur les institutions, sur la description des forces, des moyens, et de privilégier *a contrario* celles qui peuvent susciter les interrogations ; la démarche d'étude de cas introduite en géographie en seconde peut être valablement transférée pour initier les élèves à l'intelligence des situations.

L'état actuel de l'enseignement de la défense présente certainement un progrès sensible par rapport à la situation connue il y a une dizaine d'années. Cependant faute de textes clairs trop de zones d'ombre subsistent encore, tant les contenus que dans les démarches pédagogiques. Ce constat soulève avec encore plus d'acuité la question du partenariat éducatif, qui ne peut se résoudre à un simple collage d'interventions et visites supplétives. Le professeur demeure pleinement responsable de la démarche pédagogique.

Le pilotage de l'éducation à la citoyenneté

Ont déjà été évoquées les difficultés, les insuffisances, le manque de lisibilité et de cohérence, pourtant les textes officiels sont nombreux et affirment la volonté politique de la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté impliquant tous les acteurs de la communauté éducative.

La question du pilotage se pose à trois niveaux : national, académique, et celui de l'établissement.

Au niveau national

Les textes officiels existent. Ils affirment la volonté politique de sa mise en œuvre et concernent tous les acteurs de la communauté éducative. Cependant, comment améliorer la cohérence entre ces trop nombreux textes ? Qui en dirige l'application et en a la responsabilité effective ? Comment, par des textes clairs, lui donner une place réelle et incontournable ?

Comment repenser l'évaluation des élèves, apporter des réponses satisfaisantes et claires à cette délicate question de l'évaluation, non seulement des connaissances mais aussi des valeurs, des pratiques et comportements ? Comment prendre en compte cette éducation à la citoyenneté dans un parcours civique du lycéen ? Un parcours civique est-il envisageable au même titre qu'un parcours informatique ou linguistique ? Quelle place dans l'évaluation des examens ?

Comment faire évoluer la formation des maîtres pour ce domaine spécifique et en faire vraiment une obligation professionnelle et pas seulement un lieu d'action fondé sur le volontariat et l'incitation ? Un exemple : toutes les disciplines concourent à cette éducation, comment prendre en compte cette affirmation dans les concours de recrutement, y inscrire une dimension citoyenneté, sans oublier les CPE, les documentalistes...puis dans la formation professionnelle (mémoires professionnels, évaluation des connaissances de la vie scolaire...).

Au niveau académique

Dans les rectorats (et les inspections académiques), des initiatives nombreuses, diverses, d'importance variée existent).

Comment relayer la volonté ministérielle, connaître la réalité du terrain, y encourager les initiatives et soutenir les actions ? Comment établir un maillage entre les différents niveaux, mais aussi d'établissement à établissement ? Qui est ou qui sont les pilotes, les correspondants ? Quelle utilité d'un correspondant connu qui puisse assurer la liaison, à la fois avec le ministère, le recteur et son correspondant dans les lycées ? Faut-il une cellule « vie citoyenne » qui coordonne les différents domaines d'action (ECJS, défense, vie scolaire et autres actions ou initiatives citoyennes) ?

Quelles actions concrètes d'animation et formation entreprendre sur le terrain ? Quelle place donner aux visites concertées d'inspecteurs de disciplines et d'EVS ? Comment rendre attractives les formations, faut-il encourager tout particulièrement les actions au niveau d'un lycée, en faire, en quelque sorte, un critère de réussite pour un établissement ? Quel rôle donné aux CRDP, CDDP, aux sites académiques, aux cafés pédagogiques... ?

Au niveau de l'établissement, le lycée

Affirmer que le rôle du chef d'établissement est majeur, que le projet d'établissement est le cadre des actions pour l'éducation à la citoyenneté, sont des évidences. Pourtant, sur le terrain, la situation est diverse.

Comment, dans l'établissement, prendre en compte le parcours civique de l'élève, son engagement éventuel dans la vie lycéenne ? Comment, dans le cadre du lycée et des textes officiels, encourager les élèves à un exercice effectif de la citoyenneté reposant sur des connaissances, des valeurs, le respect de la règle... ? Comment donner une place à part entière à l'ECJS et éviter sa marginalisation (conseil d'enseignement, place sur le bulletin, inscription dans l'emploi du temps...) ?

Comment dans un projet faire le lien entre vie scolaire et ECJS, impliquer tous les acteurs de la communauté lycéenne, prendre en compte dans le cadre des disciplines (concours de la Résistance, par exemple) et/ou du foyer socio-éducatif, une ou deux des journées mentionnées de sensibilisation, quelle place pour les clubs, le journal, le site Internet... ?

Quelle place pour la coordination par une ou deux personnes, enseignant y compris documentaliste, CPE... ? Quel soutien pédagogique apporté ?

Comment valoriser ces actions de terrain, les faire mieux connaître aux parents, aux partenaires, au grand public, aux collectivités territoriales... ?

Comment, de manière cohérente, mettre en œuvre cette mission essentielle de l'école qui repose sur une conception élargie de la responsabilité éducative, dans le cadre d'une réflexion d'ensemble et d'un travail collectif entre les différents responsables et acteurs du système éducatif ?

Quelques propositions

- Mettre en relation dans les textes officiels les différents volets de l'éducation à la citoyenneté pour montrer la cohérence d'ensemble.
- Définir plus précisément le parcours civique pris en compte dans la scolarité de l'élève, évaluer les élèves dans le cadre du baccalauréat, valoriser les actions de terrain, les réussites citoyennes .

- Construire un maillage entre les différents niveaux d'action et de décision avec des responsables identifiés.
- Aider les établissements, dans le cadre du projet d'établissement, à construire le parcours civique de l'élève, à impliquer tous les acteurs de la communauté éducative dans la réussite de l'éducation à la citoyenneté, à définir les axes d'action.

La formation des enseignants. Perspective pour la citoyenneté par l'éducation

*Jacques Durand,
président de la Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), directeur de l'IUFM de
l'académie d'Orléans-Tours*

Au cours des dernières décennies, la France, à l'image des autres pays de l'Union Européenne, a changé. Avec elle, les conceptions théoriques et les applications pratiques de la citoyenneté ont évolué. Au fur et à mesure que les styles de vie et les modes de relation avec autrui se diversifient, le concept de citoyenneté se transforme et s'élargit. En réponse à ce que d'aucuns qualifient de crise du lien social et de la cohésion nationale, l'éducation à la citoyenneté est de plus en plus citée pour tenter de réorienter les pratiques éducatives dans le cadre scolaire : en premier lieu, les enseignements qui sont la raison d'être de l'école ; mais également la vie scolaire, c'est-à-dire ce qui se réfère à l'école comme lieu de vie collective, caractérisée par ses règles et ses relations sociales ; enfin, les temps d'initiatives et de responsabilités dans un espace public où règne, en principe, l'égalité des personnes.

Le 7 mai 1999, le comité des ministres du Conseil de l'Europe a approuvé une déclaration et un programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens. Le paragraphe 11 de ladite déclaration fait notamment état de l'« *apprentissage tout au long de la vie* », de l'importance de la participation de chacun pour façonner les destins individuel et collectif, du respect et de la compréhension d'autrui, du renforcement de la cohésion sociale, du développement des comportements solidaires, de l'acceptation des différences dans une société multiculturelle.

À l'évidence, on ne peut parler de la citoyenneté dans la pure abstraction. Ce terme prend des significations diverses qui sont tributaires du contexte politique, social et culturel, quand ce n'est pas celui de l'environnement immédiat. L'éducation à la citoyenneté fondée sur des valeurs que chaque Nation voudrait universelles prend sens par rapport aux exigences et aux besoins d'un État particulier. En visant l'intégration du futur citoyen dans le cadre politique et sociétal d'un pays, elle assigne à tout éducateur l'objectif suprême d'inclure et non d'exclure, de faire participer et non de marginaliser, de favoriser l'émergence d'une pensée, l'élaboration de choix autonomes au détriment de la consommation passive de services et produits culturels d'une économie de marché.

Dans ce contexte, l'institution scolaire est saisie d'une urgence : former les élèves afin d'en faire de « bons citoyens », c'est à dire doter les jeunes de capacités leur permettant de contribuer au « vivre ensemble » selon les valeurs et la loi communes.

En France, dans l'offre de formation initiale et continue des enseignants, la dimension de l'éducation à la citoyenneté est prise en compte. Si d'un établissement à l'autre, elle peut prendre des formes diverses, elle repose néanmoins sur un certain nombre de caractéristiques communes. En particulier, dans le cadre des valeurs de la République, le professeur par son enseignement et ses actions éducatives contribue à ce que ses élèves acquièrent une culture politique, développent une pensée critique et certaines attitudes, participent activement à la vie démocratique de l'école et, le moment venu, de la cité.

Objectifs et cadre général de la formation des enseignants

Dès lors que l'on parle formation initiale des enseignants, une remarque préalable s'impose : la formation professionnelle universitaire des lauréats des concours du professorat des écoles et de celui des lycées et collèges est limitée, hors périodes de stages, par réglementation ministérielle : les premiers (PE2), dans le cadre de la polyvalence du maître du premier degré, bénéficient en seconde année d'une formation à hauteur de 450 heures, ceux du second degré (PLC2) d'une formation à hauteur de 216 heures. Comme ne cessent de le dire les directeurs des 31 IUFM depuis plusieurs années, cela est bien peu pour développer, en complément des enseignements disciplinaires, didactiques, pédagogiques et des autres priorités nationales (éducation à la santé, sécurité routière, culture de la défense, etc.) une véritable formation du fonctionnaire d'État en charge de l'éducation à la citoyenneté de ses élèves.

Malgré ce cadrage national strict, si l'on s'appuie sur les différentes actions de formation initiale conduites par les formateurs des IUFM, l'accent mis sur l'acquisition d'une culture politique comprend généralement : l'apprentissage des droits de l'homme, la connaissance des institutions politiques, sociales et civiques, l'étude des conditions dans lesquelles les individus peuvent vivre en harmonie, la connaissance du patrimoine culturel et historique, la promotion de la reconnaissance de la diversité culturelle, la préparation des jeunes à l'exercice de leurs droits et de leurs responsabilités, tels qu'ils sont définis et peuvent s'exercer à tous les échelons de la société.

Le développement d'une pensée critique et d'attitudes citoyennes repose principalement sur : l'apprentissage de la responsabilité morale et sociale, la consolidation de comportements permettant de prendre en compte la pluralité des points de vue, la construction de l'esprit de solidarité, le développement du respect de soi et des autres, la lutte contre le racisme et la xénophobie, la promotion de l'égalité des chances.

La participation active des élèves peut être encouragée de différentes manières, notamment par : l'acquisition de compétences nécessaires à l'engagement dans la vie

démocratique, la participation à des projets d'intérêt général, la découverte des partenaires immédiats de l'école ou relevant d'autres échelons (sur le plan local, régional, national ou international).

L'éducation à la citoyenneté est, au demeurant, le fait de tous les champs disciplinaires et de chaque enseignant. Cette dernière est fondatrice d'une démarche visant l'intégration de tous: il s'agit bien de vivre en harmonie avec autrui selon la « loi commune », d'agir en concitoyen, c'est-à-dire en tant que personne vivant avec d'autres personnes. Dans la classe, pour ne prendre qu'un exemple, le respect entre élèves et professeur, la valorisation des idées, le développement des compétences de négociation entre élèves, peuvent être mis en avant aussi bien dans un cours de mathématiques que dans un cours d'anglais. En France, l'éducation laïque devrait permettre la coexistence paisible ou pacifiée de multiples appartenances sociales, culturelles, mais aussi idéologiques, politiques, religieuses, ethniques. À l'examen, cet apparent consensus est-il partagé sur le fond ?

Cette question appelle trois remarques :

1) une formation des lauréats des concours de recrutement de professeurs et une éducation à la citoyenneté spécifique sont-ils nécessaires ? D'aucuns les mettent en doute au prétexte qu'il n'y a pas véritablement de cadrage national sur ce sujet s'imposant aux IUFM et que, de surcroît, l'horaire d'éducation civique est loin d'être respecté dans un grand nombre d'établissements scolaires. Mais si les instituts universitaires de formation des maîtres ne connaissent pas de prescriptions en la matière - encore une fois dans un temps de formation initiale en seconde année trop court - si l'école ne connaît plus de volume horaire et si un nombre de plus en plus important d'enseignants dans les classes la délaisse, l'éducation à la citoyenneté ne risque-t-elle pas de disparaître pour de bon ?

2) N'y a-t-il pas nécessité d'un savoir universitaire de référence, d'un champ disciplinaire clair pour « l'éducation citoyenne » comme le soulignait le doyen de l'inspection générale D. Borne (Journées de l'INRP, Lyon, 14-15 janvier 2005) ? C'est, selon lui, l'un des problèmes : le champ disciplinaire de rattachement n'est pas clairement identifié... Dans la construction, la transmission, l'évaluation des connaissances et des compétences, un problème subsiste chaque fois qu'il n'y a pas de savoir de référence universitaire. Alors, ne pourrait-on pas enseigner avant tout ce que dit le législateur comme seul ressort du « vivre ensemble » ? Mais cette question entraîne une autre : la citoyenneté par l'éducation ne relèverait-elle essentiellement que du droit ?

3) La question de la laïcité : un accord, sur ce principe de base de la vie démocratique, est nécessaire. Considérant l'émergence exclusive du communautarisme, de revendications identitaires, d'affirmations ethniques, le Parlement français a fixé des objectifs clairs à l'école de la République : « La loi du 15 mars 2004 est prise en application du principe constitutionnel de laïcité qui est un des fondements de l'école

publique. Ce principe, fruit d'une longue histoire, repose sur le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation de valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières. L'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République parmi lesquelles l'égalité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie. Il appartient à l'école de faire vivre ces valeurs, de développer et de conforter le libre arbitre de chacun, de garantir l'égalité entre les élèves et de promouvoir une fraternité ouverte à tous. En protégeant l'école des revendications communautaires, la loi conforte son rôle en faveur d'un vouloir-vivre-ensemble. Elle doit le faire de manière d'autant plus exigeante qu'y sont accueillis principalement des enfants. L'État est le protecteur de l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience. La neutralité du service public est à cet égard un gage d'égalité et de respect de l'identité de chacun », (BOEN n° 21, 27 mai 2004).

Pour ne se situer que dans cette dimension de l'éducation citoyenne, la formation des enseignants, dans les 31 IUFM qui la dispensent, inclut pleinement cet aspect de la laïcité. Ainsi, dans la mesure où les IUFM organisent des formations à caractère professionnel qui comportent des stages dans les établissements scolaires, l'interdiction de port de signes d'appartenance religieuse s'impose aux étudiants (PE1, PLC1, PLP1, CPE1). Compte tenu de la mission assignée à l'IUFM, il est fréquent de lire dans un règlement intérieur, au principe de l'application de la loi de 2004 : « *L'institut a pour mission de transmettre les principes de laïcité et de neutralité de l'enseignement public et de former les publics qu'il accueille au respect de ces principes. En conséquence, le port de tout signe d'appartenance religieuse par les personnels de l'institut et par les personnes accueillies en formation en son sein est interdit* ».

Considérant le contexte d'exercice de leur métier, certains professeurs développent cependant des réponses pragmatiques : on ne peut pas enseigner partout la même éducation citoyenne. C'est l'une des leçons possibles à retenir des phénomènes de violence et d'incivilités observées dans des écoles, collèges ou lycées, en particulier « *où il n'y a aucune égalité des chances, où on vit dans un ghetto et où toutes les valeurs de la République sont bafouées* » (D. Borne, Journées de l'INRP, Lyon, 14-15 janvier 2005).

Si certains doutent aujourd'hui de la pertinence et de la difficulté de mise en œuvre de cette question, ne faut-il pas précisément, encore plus que naguère, éduquer à la citoyenneté ? Dans une société démocratique et républicaine, à la recherche d'une stabilité et d'une cohésion sociale, il appartient à chacun - *a fortiori* lorsqu'il exerce le métier d'enseignant - de favoriser l'épanouissement personnel, de permettre l'intégration sociale de tout élève pour que celui-ci puisse occuper, dans la société qui le voit grandir, une fonction. C'est le sens des instructions officielles de 1985 qu'il convient de rappeler ici : « *on naît citoyen ; on devient un citoyen éclairé* ».

En d'autres mots, il s'agit donc de :

- dispenser les connaissances instrumentales indispensables à l'exercice des droits et des devoirs du citoyen et contribuer à développer les compétences appropriées. Un citoyen informé est un citoyen agissant, c'est-à-dire capable d'agir sur son environnement. À ce niveau, il s'agit bien d'une éducation « opératoire ». Ainsi, l'enseignant veillera à développer l'apprentissage des comportements individuels et des pratiques sociales des élèves en matière d'exercice des droits et des devoirs. Parce qu'il bénéficie à l'école d'une éducation « pratique », le futur citoyen pourra être un acteur de la vie en société. Dans le cadre d'actions éducatives locales, réalisées conjointement par des municipalités et des écoles élémentaires, des collèges ou des lycées, c'est par exemple l'une des missions assignées aux conseils municipaux de jeunes (CMJ) ;

- introduire, chaque fois que nécessaire, les valeurs qui fondent le sens de l'intérêt général et qui instruisent l'élève sur le système européen et français des droits et des devoirs. C'est sur le socle commun de ces valeurs que pourra se construire le consensus politique, au premier rang desquelles la démocratie et la république.

Aujourd'hui, dans la perspective tracée, quels sont les principaux problèmes auxquels sont confrontés les enseignants débutants ?

Les problématiques de l'éducation à la citoyenneté

Processus continu, le développement de l'éducation à la citoyenneté, dans les établissements scolaires, doit distinguer plusieurs éléments :

Éducation et instruction

La question est apparemment réglée depuis la publication, par Jean-Pierre Chevènement, des instructions officielles de 1985 relatives à l'éducation civique : c'est bien d'une éducation civique qu'il s'agit et non plus d'une instruction civique : « *Il s'agit d'édifier la citoyenneté en utilisant des savoirs* ».

Vérité raisonnée et opinion

Comment enseigner ce qui relève d'une vérité raisonnée quand l'éducation à la citoyenneté peut relever d'abord d'options personnelles ou d'opinions ? L'école ne peut pas être un lieu où se propagent des options partisans ou des choix qui relèvent de l'exclusive liberté de chacun. « *Parce que l'intolérance et les préjugés se nourrissent de l'ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion* », (BOEN n° 21, 27 mai 2004).

Il convient de distinguer éducation et propagande : la propagande impose des idées sans que le citoyen n'ait les moyens de les évaluer ou de les mettre en cause. Eduquer c'est

raisonner et non pas militer ; la difficulté étant bien, dans le respect de la neutralité du fonctionnaire, d'inculquer des comportements sans peser sur les choix des élèves. Il appartient donc au professeur de n'enseigner que ce qui est « connaissable », c'est-à-dire une vérité sur laquelle l'élève ne peut hésiter, que sa raison ne peut refuser. Tout l'art de l'éducateur réside dans sa capacité à favoriser l'expression d'opinions qui soient respectables tout en veillant à ce que les sujets de stricte opinion ne soient pas du ressort de l'école.

Mais comment le professeur stagiaire met-il en pratique les notions de vérité et d'opinion ? Dans sa formation initiale, à l'occasion des expériences de stage dans la classe, le professeur stagiaire est invité à distinguer deux positionnements dans les situations d'enseignement, d'apprentissage et de dialogue avec les élèves : d'un côté, la raison, le discours, la démonstration, les faits ; de l'autre, la révélation, la croyance, la superstition, l'opinion.

Comment l'école peut-elle, entend-on souvent, enseigner le « connaissable » ? Elle doit, pour cela, s'en remettre à la science politique (définition française) ou à la philosophie politique (définition anglo-saxonne) qui n'imposent aucune idée, mais qui sont l'art de poser les problèmes et de pousser les analyses le plus loin possible. Si la propagande, dans un processus de conditionnement, s'évertue à favoriser la réponse au détriment du questionnement, la science et la philosophie politiques s'intéressent, à l'inverse, au questionnement de l'élève et le laissent libre de ses réponses. Ainsi posée, la construction de la citoyenneté par l'éducation repose sur un entraînement à l'exercice de la pensée, libre de tout dogme et de toute croyance.

Morale et civisme

La montée des incivilités et des actes de violence – particulièrement médiatisée depuis le début des années 2000 - conduit certains à prôner, en guise d'éducation à la citoyenneté, le retour d'une morale à l'ancienne. Cette vision des choses est aujourd'hui abandonnée dans les actions de formation initiale des enseignants car la morale édifiante par l'exemple a échoué : le maître modèle de vertu, désignant d'un seul geste, sans que cela soit raisonné, les bons comportements et dénonçant les mauvais... Dans une société multiculturelle en mouvement, il ne peut être question, aujourd'hui, de leçons de morale, à l'image de ce qui se pratique dans certaines madrassa, mais plutôt de référence aux valeurs. La préoccupation morale de l'enseignant se situe à ce niveau là : « *éminemment morale, l'éducation civique...* » (Instructions Officielles de 1985).

Pourquoi la morale édifiante a-t-elle échoué ? Kant avait déjà apporté des réponses : « *Il ne serait pas possible de rendre à la moralité de plus mauvais service que de vouloir la faire dériver d'exemples... en aucune façon on ne peut tirer de l'exemple tout d'abord le concept de la moralité...* ». La morale est a priori, elle est une création de la raison. Ainsi, en réaction à l'incivilité, aux mauvais résultats ou comportements de l'élève, la pédagogie de la honte ou la méthode du « bonnet d'âne » a montré que l'on obtenait rarement, dans le temps, les résultats éducatifs escomptés.

Cette vision des choses est également à proscrire parce que la question du devoir ne doit pas entraîner de confusion avec celle des obligations civiques : l'élève ne doit pas confondre les deux. Dans bien des situations, il y a eu, à travers la notion de devoir, dissolution du « civique » dans le « moral ». Il faut donc apprendre à distinguer les *devoirs moraux*, intemporels (en morale, l'élève s'oblige personnellement à faire ce à quoi aucune spontanéité ne l'inciterait mais que cependant il fait parce qu'il estime, a priori, que c'est bien), des *obligations civiques* où c'est l'État qui crée l'obligation elle-même sous peine de sanction. Au cours de l'histoire, voire même de leur propre carrière, les professeurs ont pu observer que les obligations civiques ne reposaient pas sur des valeurs permanentes, universelles, car celles-ci pouvaient changer au gré des politiques nationales, dans le temps et selon les lieux. Patrie, que de crimes n'a-t-on pas commis en ton nom ?

Pour sortir de la confusion entre ces deux notions, civique et morale, nombre de formateurs préfèrent abandonner le mot civique au profit de celui de politique. Pour eux, l'éducation à la citoyenneté doit se fonder sur une éducation politique. Cette éducation est possible car il existe, quelles que soient les options de chacun, des positions fondamentales qui sont communes à tous ou presque. Cette approche valorise le parti pris de la démocratie et des droits de l'homme. « *L'amour de la République, la vertu citoyenne* » constituent alors le noyau dur, le consensus fondamental (dans cette perspective, il n'est pas inutile de rappeler que le seul article de la constitution de la 5^{ème} République qui ne soit pas révisable est celui relatif à la forme républicaine du régime politique de la France).

En pratique, cette éducation politique fait la part entre : *la liberté de l'élève* (cas général : éclairer la raison pour qu'à terme la liberté soit possible, sans préjuger du choix que l'élève fera quand il sera devenu autonome : notion de « laïcité passive ») et *l'intolérable* (cas particulier de contre-valeurs, qu'à l'école et dans la société, il n'est politiquement pas possible de ne pas combattre, des opinions qu'on ne peut pas tolérer : notion de laïcité active). La loi du 15 mars 2004 l'énonce clairement : « *Parce qu'elle repose sur le respect des personnes et de leurs convictions, la laïcité ne se conçoit pas sans une lutte déterminée contre toutes les formes de discrimination. Les agents du service public de l'Éducation nationale doivent faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme ou de sexisme, de toutes les formes de violence faite à un individu en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe ethnique ou religieux. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une nationalité (actuelle ou d'origine), à une apparence physique, appelle une réponse. Selon les cas, cette réponse relève de l'action pédagogique, disciplinaire, voire pénale. Elle doit être ferme et résolue dans tous les cas où un élève ou un autre membre de la communauté éducative est victime d'une agression (qu'elle soit physique ou verbale) en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe donné* ».

Comment, sur le plan pratique, faire le partage entre les deux ? Selon quelle règle l'enseignant peut-il agir afin, à la fois, de respecter les consciences et de ne pas tolérer ce qui n'est pas tolérable ? En s'interdisant d'influencer les élèves... sauf dans deux cas : quand les droits de l'homme sont bafoués et quand les principes de la démocratie - État de droit, organisation politique respectant la séparation des pouvoirs, système s'obligeant au respect des droits de l'homme et du citoyen - sont menacés.

Pour atteindre les objectifs que le Parlement et le Gouvernement assignent à l'École, une forte réévaluation de l'évolution de l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté doit être opérée, en particulier dans le champ des contextes, des contenus et des exigences des processus d'apprentissage. Si la question du cadre institutionnel premier de « *l'apprentissage de la citoyenneté par l'éducation* » demeure bien celui du ministère de l'Éducation nationale dans son ensemble et de l'École en particulier, il n'en demeure pas moins que les professeurs, acteurs du service public d'éducation, doivent travailler, pour mener à bien leur mission, en interaction étroite avec la société civile, au premier rang de laquelle se situent les parents d'élèves.

Conclusion

Depuis les années 1990, l'Europe connaît des changements notables : les transitions postcommunistes, la mondialisation de l'économie, la crise de l'État providence, le développement des technologies de l'information et de la communication, l'émergence des identités radicales. La France entre, à son tour, dans une période caractérisée par de nouveaux défis à relever. Face à la dépréciation des valeurs de la modernité, confrontée à un avenir incertain, la société française se cherche et tente de concilier les exigences contradictoires de la montée de l'individualisme et de la nécessaire cohésion sociale. Un nouveau contrat social s'élabore : la citoyenneté par l'éducation. Certes, l'apprentissage humain est illimité mais rien n'est donné d'avance et les exigences de la démocratie moderne, dans un environnement international conflictuel, sont fortes : droits de l'homme, connaissance, liberté, égalité, laïcité, participation, coopération, responsabilité, respect, solidarité, paix. Au niveau de l'École et des IUFM, tout cela demande l'engagement résolu des enseignants et des formateurs... et un soutien sans faille des pouvoirs publics et de la société française tout entière.

Les pratiques européennes de la citoyenneté

Agneta Derrien,

administratrice principale à la Division Education à la citoyenneté et aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe

avec la participation des coordinateurs du projet « Éducation à la citoyenneté démocratique » (ECD) suivants : Pol Dupont (Belgique), Reinhild Otte (Allemagne), John Christiansen (Norvège), Katarzyna Zakroczymska (Pologne), Maria Helena Salema (Portugal), César Bîrzéa (Roumanie), Rosario Sanchez (Espagne)

L'objectif de cet atelier a consisté à donner un aperçu sur les activités du projet ECD qui se sont déroulées dans quelques Etats membres dans le cadre de l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation. Les thèmes suivants ont été abordés : la place de l'ECD dans le système éducatif (curriculum formel), le rôle de l'éducation non formelle, les bonnes pratiques, la formation des enseignants, la participation, les partenariats.

César Bîrzéa, dans son discours introductif, a présenté les objectifs de l'« Année », notamment le lien entre les politiques et la pratique et comment réduire l'écart entre les deux. Agneta Derrien a fait une brève présentation du projet ECD lancé en 1997 par le 2^e sommet des chefs d'État et des gouvernements du Conseil de l'Europe. Depuis 2001, un réseau des coordinateurs ECD a été créé pour faire le lien entre le Conseil de l'Europe et les activités dans les États membres. L'année 2005 lancée par le Comité des Ministres a suscité un grand intérêt dans les États membres, ainsi qu'à l'intérieur du Conseil de l'Europe avec la participation de tous les secteurs : cohésion sociale, culture, jeunesse, enseignement supérieur et également l'Assemblée parlementaire et le Congrès des Pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe. La coopération avec les ONG et d'autres organisations et institutions internationales s'est intensifiée et sera maintenue lors de la prochaine phase du projet ECD.

Étude paneuropéenne sur les politiques ECD dans les États membres

En 2002, la division ECD avait lancé une étude paneuropéenne sur les politiques d'ECD afin de dresser un tableau des politiques nationales de l'ECD en Europe. L'étude finale de César Bîrzéa s'est basée sur des études régionales faites par des experts en coopération avec les coordinateurs ECD. Quatre questions clés ont été posées : Quelles

sont les politiques existantes ? Quelles sont les mesures de mise en œuvre existantes ?
Quel est le point de vue des praticiens ? Dans quel contexte s'élaborent les politiques ?

L'étude, même s'il y a des différences entre les pays, tire trois grandes conclusions :

- il existe un véritable fossé entre les déclarations et la pratique ; la situation présente deux risques : ne tenir aucun compte des déclarations d'intention, d'une part, et ne pas fournir les ressources adéquates, d'autre part ;
- à l'heure actuelle, le programme d'enseignement formel est le principal pilier de l'ECD, étant donné qu'il existe déjà un programme d'enseignement offrant un cadre tout prêt et permettant de mettre en œuvre une approche structurée, en ce qui concerne plus particulièrement le transfert de connaissances ;
- une approche plus diversifiée allant au-delà du programme d'enseignement et la nécessité de mettre en place des partenariats entre les parties intéressées et les praticiens commencent à se dégager.

Le résultat de ces conclusions a été la déclaration par les instances politiques du Conseil de l'Europe de l'Année européenne 2005 de la citoyenneté par l'éducation ».

Place de l'ECD dans le curriculum formel

L'étude paneuropéenne présente dans un tableau annexé la situation dans tous les Etats membres qui comprend les thèmes suivants :

- terminologie (par exemple : éducation civique, sciences sociales, compétences de la vie courante, démocratie et éducation aux droits de l'homme) ;
- niveau éducatif (primaire, secondaire) ;
- approche (matière distincte, matière intégrée et trans-curriculaire, obligatoire ou optionnelle) ;
- temps alloué.

Lors du débat, les points suivants ont été présentés :

- le curriculum formel veut offrir une connaissance de base de la démocratie et permettre l'acquisition des compétences civiles et sociales ;
- un travail sur la citoyenneté, à savoir porter des connaissances sur les institutions, compréhension des événements publics et politiques, connaissance des droits et des devoirs ;
- un enseignement dans... à savoir vivre la citoyenneté par des expériences concrètes, mise en pratique des règles démocratiques au sein de la communauté scolaire ;
- un enseignement pour... préparer les jeunes à la vie dans la société, avoir un savoir-faire pour participer dans des débats, apprendre à argumenter et respecter l'autre.

Ces approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Mais, comme César Bîrzéa l'a souligné dans son exposé: « Quelle que soit la voie choisie, ces moyens sont insuffisants pour atteindre les objectifs d'une participation effective à la vie politique et sociale. »

Éducation non formelle

Le rôle de l'éducation non formelle est largement reconnu dans la plupart des Etats membres. Il est évident qu'une éducation à la citoyenneté ne s'arrête pas à la porte de l'école. Les ONG et d'autres acteurs promeuvent la citoyenneté et les droits de l'Homme par des activités, des campagnes et diverses actions. Quand nous abordons le sujet « bonnes pratiques », il s'avère que très souvent ce sont ces acteurs qui sont cités. Il est pourtant un fait que la participation est relativement faible dans la vie associative. Deux exemples intéressants qui lient l'éducation formelle et non formelle, et pourront être appliqués dans d'autres pays ont été mentionnés ci-dessous :

- en Belgique existent des groupes-écoles d'Amnesty International. Les enseignants comme les élèves s'engagent sur une base volontaire parce qu'ils ont envie de participer à des actions concrètes et notamment d'agir pour le bien-être des autres. Le résultat est une implication plus importante dans la vie de l'école et une satisfaction du devoir accompli. Toutefois, les personnes qui s'engagent participent déjà dans d'autres activités extra-scolaires. Pour la réputation de l'établissement, cela démontre une ouverture sur la société ;
- en Norvège, les écoles ont lancé le projet « Opération Jour de travail » Les activités durant cette journée ont comme objectif de promouvoir le civisme, l'inclusion et combattre la xénophobie. Les causes choisies sont des préoccupations de la société : le SIDA, les handicapés, l'environnement. etc.

Bonnes pratiques

Comme il a été indiqué ci-dessus, il y a souvent une difficulté de distinguer les bonnes pratiques et l'éducation non formelle. On trouve des exemples dans tous les pays. M. Sanchez a présenté au panel une série d'exemples particulièrement actuels étant donné l'augmentation des actes de violence et de harcèlement dans les établissements scolaires. À titre d'exemples :

- un élève de quatorze ans victime du harcèlement des ses camarades classe s'est suicidé. Un vidéo clip a été réalisé, appelé « Les miroirs des tableaux noirs » dont le texte a été inspiré par un poème « L'enfant mort ». Le but a été d'encourager les jeunes à contribuer à ce que cela ne se produise plus.

Formation des enseignants

La formation des enseignants est un domaine clé pour l'éducation à la citoyenneté. Les politiques de l'ECD ne peuvent être mises en œuvre sans la participation effective des enseignants. Il est donc important de fournir une formation initiale, mais également continue pour les enseignants. Afin de contribuer à cet objectif, la division ECD/EDH a développé un outil pour la formation des enseignants qui est testé pendant l'« Année ».

Une grande conférence sur ce thème a été organisée par le Conseil de l'Europe en juin 2005.

Les participants au panel ont eu l'occasion de discuter de la formation des enseignants mais également de la formation des formateurs d'enseignants qui sont de plus en plus importantes. Cette formation devrait être regroupée sous un même dispositif. Outre diverses formations internes volontaires, un programme obligatoire est indispensable. Le caractère un peu particulier de la matière de l'éducation à la citoyenneté a inspiré des programmes de formation sur l'éducation aux valeurs, les perspectives d'apprentissage tout au long de la vie, les activités d'éducation non formelle, les nouvelles aptitudes et compétences de base.

Participation

Quand nous faisons référence à la participation dans le domaine scolaire, il s'agit surtout de l'existence des structures - conseils de classe, conseils des parents d'élèves. Une étude paneuropéenne, commanditée par la division de l'Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) sur la participation des étudiants, a été réalisée par M. Dürr. L'étude a mis en évidence la nécessité de structures, mais également la nécessité d'examiner l'influence réelle des élèves et des étudiants sur ces structures et quels sont les sujets à l'ordre du jour. En tout état de cause, une école démocratique et participative est une bonne école pour la vie hors de l'école.

Partenariats

Même s'il existe des partenariats entre les écoles, les municipalités, les associations et les fondations, il y a encore trop de cloisonnement. Des efforts sont à réaliser pour obtenir une reconnaissance dans le domaine du partenariat.

Conclusion

Cet atelier a été l'occasion pour les participants de procéder à un échange de vues approfondi sur cette question. Chaque sous-thème introduit par deux coordinateurs a donné l'occasion aux participants de poser des questions ou de demander des éclaircissements.

Les participants ont également été invités à consulter le site Internet (www.coe.int/edc/fr) qui communique des informations sur le projet EDC/EDH et l'« Année » ainsi que sur les activités des États membres.

Les thèmes structurants de la citoyenneté. Le rôle de l'enseignement

*Michel Hagnerelle, inspecteur général de l'éducation nationale,
doyen du groupe histoire et géographie*

Jacky Desquesnes, IA-IPR d'histoire géographie,

Jean-Pierre Lauby, IA-IPR d'histoire géographie,

*Joëlle Dusseau, inspecteur général de l'éducation nationale,
groupe histoire et géographie*

Jean-François Phan, professeur d'histoire-géographie

Claire Calderon, IA-IPR d'histoire géographie,

*Chantal Dauphin, chargée de mission, ministère de l'Écologie
et du développement durable*

Guy Lagelée, professeur d'histoire-géographie

Les travaux de cet atelier s'inscrivent dans un cadre plus large. Nourris des éléments de la réflexion de l'inspection générale sur la formation à la citoyenneté par l'éducation et de l'état de ce qui se fait dans les classes, ils doivent contribuer à émettre un avis sur le socle de connaissances fondamentales, à réfléchir au cahier des charges des IUFM et enfin à une meilleure efficacité de l'éducation à la citoyenneté.

Précisément, la réflexion de l'inspection générale a fait émerger plusieurs types de problèmes. D'abord le manque de cohérence d'ensemble des enseignements du primaire au lycée ce qui pose aussi la question des pratiques qui sont les mieux adaptées. Il existe également une coupure trop forte entre les enseignements (valeurs et connaissances) et la vie scolaire (davantage ancrée sur la pratique), la liaison avec la vie scolaire apparaissant très en deçà de ce qu'elle pourrait être. Enfin, l'ancrage sur la vie quotidienne, la vie démocratique ainsi que l'ouverture vers l'extérieur sont parfois très insuffisants. Si beaucoup d'actions existent, elles sont dispersées, ce qui conduit à une dilution des objectifs.

Cet atelier doit être centré sur le rôle de l'enseignement : que peut apporter l'enseignement dans l'éducation à certains thèmes structurants de la citoyenneté ? Pour cela, trois thématiques résument bien les questions qui se posent à l'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté : les Droits de l'Homme, la Défense et la Sécurité, la

Justice. Pour chacun de ces thèmes il s'agira de cerner les enjeux à partir d'une réflexion présentée par les invités, puis des échanges permettront de s'interroger sur la validité des pratiques et de faire des propositions concrètes pour faire plus et mieux.

En quoi les thèmes abordés sont-ils à la fois structurants et complémentaires ?

Jacky Desquesnes

Les Droits de l'Homme, la Défense et la Sécurité, la Justice sous-tendent toute l'éducation civique enseignée, en particulier au collège. Toutefois, les programmes s'appuient sur des textes qui ont des statuts juridiques différents : des arrêtés pour la Justice ou les Droits de l'Homme, d'une loi pour ce qui est de la Défense, de la Constitution pour la Sécurité liée à l'Environnement. Ces trois thèmes sont également indissociables tant dans leur substance (comme le prouve la DDHC où ils sont présents explicitement ou implicitement) que sur le plan pédagogique, à la fois supports de savoir et principes éducatifs (relation individus-société, droits-devoirs). Ils sont enfin tous les trois liés aux valeurs de la République mais également indissociables du politique.

L'enseignement des Droits de l'Homme

Jean-Pierre Lauby

Les Droits de l'Homme ne sont pas un contenu d'enseignement défini par des thèmes de programmes et un horaire précis, ils sont un objet d'enseignement, un concept fédérateur horizontal et transversal, que les élèves rencontrent durant toute leur scolarité secondaire, dans plusieurs champs disciplinaires. Cette richesse est cependant source de brouillages notionnels et pédagogiques, révélateurs eux-mêmes de l'incapacité foncière de notre système éducatif à mettre en oeuvre un enseignement de la citoyenneté renouvelé et cohérent.

Les obstacles pédagogiques majeurs

Un enseignement repose sur une très grande diversité de textes historiques lesquels définissent des valeurs, des principes fondamentaux et placent la dignité de l'Homme au dessus de tous les particularismes. En cela ils ont une portée universelle. Ces textes ont éclairé les décisions politiques, donné naissance à des institutions ; ils ont ainsi produit du droit et posé progressivement les règles de fonctionnement des sociétés humaines, à l'échelle du monde comme à celui des Etats, dans ce qu'elles ont de plus élevé puisqu'ils concernent la personne dans l'exercice de ses libertés individuelles ou collectives, tant au plan physique, qu'intellectuel et moral.

Ce statut supérieur dans la hiérarchie des normes est consacré en France par le rappel dans la Constitution de 1958 du préambule de la constitution de 1946, lequel associe la

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 et l'énoncé de nouveaux droits. Cet ensemble forme le « bloc de constitutionnalité » auquel se réfère le Conseil constitutionnel pour apprécier la conformité des lois votées par le Parlement. Ces textes sont cependant d'origines diverses (religieuse, philosophique, politique), et sont de natures multiples (déclarations, actes, lois). La DDHC a cependant marqué une rupture essentielle, car elle est de fait la première déclaration de principes, valable en tout temps et en tout lieu à la différence des textes antérieurs, de la Grande Charte de 1215 à la Déclaration d'indépendance américaine de 1776, qui, par exemple, faisait une discrimination entre hommes et femmes. Progressivement ils ont investi toutes les sphères de l'activité humaine : par essence droits politiques, ils ont énoncé des droits civiques, économiques, sociaux et culturels.

Il y a là une première source de difficulté importante du point de vue pédagogique car, outre l'extrême variété, la complexité des sources et des domaines des Droits de l'Homme et des passages de ces Droits au droit tout court, il s'agit de faire le grand écart, un va-et-vient incessant, en passant du singulier à l'universel, du fait historique au concept. Cette démarche est délicate à mettre en œuvre, elle requiert une solide maîtrise pédagogique, a fortiori lorsqu'on s'adresse à des élèves de collège.

Le passage de l'éducation civique - qui renvoie parfois, à tort, à l'instruction civique de la III^e République - à l'éducation à la citoyenneté, terminologie contemporaine dominante dans les textes officiels, a donné lieu à des interprétations pédagogiques se traduisant à l'excès par des pratiques dites « citoyennes » ; celles-ci sont conçues comme des apprentissages concrets de la citoyenneté, ancrées sur des domaines divers, de la santé à l'environnement, en passant par l'éducation à la sécurité routière. À bien des égards l'école, l'établissement, sont pensés comme le modèle réduit de la cité, où le futur citoyen se forme à l'exercice de la responsabilité. Les règles de l'établissement sont trop rapidement assimilées aux lois, la vie scolaire à la vie en société.

Ces actions, au demeurant louables, interrogent cependant au plan des finalités pédagogiques car elles sont souvent déconnectées de réflexions de fond sur les valeurs, les libertés, la manière dont elles se sont construites, par la pensée, par le combat, par la production de droit. De sorte que l'enseignement civique navigue difficilement entre une éducation traditionnelle dédiée aux savoirs formalistes (le fonctionnement des institutions avant tout) et des apprentissages privilégiant les pratiques (agir avant tout). Ce malaise est entretenu par la multiplication des journées éducatives nationales ou internationales, par la multiplication des concours ou sollicitations diverses, qui renforcent l'état de dispersion en ce domaine. Dès lors le nécessaire passage par le concept des Droits de l'Homme devient tâche encore plus ardue.

L'éclatement des contenus

Les textes fondamentaux, notamment la DDHC et la DUDH ou la DDDE sont des références fréquentes dans les programmes d'éducation civique au collège, ainsi qu'au lycée dans le cadre de l'ECJS, à tous les niveaux de ces deux cycles. Le seul chapitre

portant explicitement la mention des Droits de l'Homme concerne le programme d'éducation civique de quatrième (les Droits de l'Homme et l'Europe). En même temps, ces textes ont des résonances dans beaucoup d'autres disciplines du secondaire (l'histoire, la géographie, les lettres, la philosophie, les SVT, les disciplines artistiques, etc.).

Il y a là une seconde source de difficulté, car ces multiples occurrences font que l'on parle partout des Droits de l'Homme, sans que l'on sache très bien qui et comment on en parle. Il n'y a pas de visibilité globale, et si parcours de citoyenneté il y a autour de ce concept, c'est largement un parcours dans le brouillard. Les approches disciplinaires demeurent cloisonnées, sans références notionnelles communes. Paradoxalement le seul moment où cet obstacle pourrait être levé, c'est dans le cadre de l'ECJS puisque cet enseignement nouveau du second cycle, qui permet de prolonger l'éducation civique du collège, a institué comme principe pédagogique la codisciplinarité. Mais dans les faits, les établissements ont majoritairement confié l'ECJS à un seul champ disciplinaire, les historiens et géographes étant les plus souvent sollicités ; de sorte que la réflexion collective n'a pu s'engager autour des notions et concepts clés de l'exercice de la citoyenneté.

Les croisements disciplinaires fonctionnent peu ou pas du tout. L'institution scolaire énonce depuis fort longtemps que l'éducation civique relève de l'ensemble des disciplines. Cela demeure lettre morte, les cloisonnements l'emportent. Ainsi les Droits de l'Homme, concept fédérateur majeur de la formation civique des élèves n'a qu'une faible visibilité, et est noyé dans une multitude d'entrées, plus ou moins maîtrisées, faute de formation dans ce domaine. Il n'est donc pas certain, en l'absence d'une réelle évaluation en la matière que les élèves parviennent à identifier parfaitement tous les enjeux et soient à même de faire des liaisons, si ce travail n'est pas réalisé en amont par leurs professeurs.

Les pistes

Décloisonner et ouvrir

Pour dépasser ces obstacles il conviendrait en premier lieu de se livrer à une analyse conceptuelle et programmatique d'ensemble, du collège au lycée, toutes disciplines confondues et de fournir un outil de lecture cohérent aux équipes pédagogiques. Celles-ci pourraient ainsi réfléchir à des actions collectives dans les établissements, en retenant quelques axes communs, à mettre en exergue dans les enseignements disciplinaires ou transversaux (IDD, ECJS, TPE, options des lycées). Ainsi, par exemple, dans un lycée qui propose un enseignement optionnel artistique il serait intéressant de travailler autour des droits liés à la propriété intellectuelle.

Cette démarche suppose des conseils d'enseignement transversaux, rarement mis en œuvre dans les établissements, voire une réflexion dans le cadre du projet d'établissement. L'autre volet à déployer consiste à faire appel au partenariat et donc aux ressources et compétences extérieures à l'établissement. Les associations œuvrant dans les multiples domaines touchant aux Droits de l'Homme sont légion, mais il serait

utile de dresser des listes académiques des associations agréées. Dans quelques académies des relations fructueuses ont été nouées avec les ordres des avocats afin de développer des actions et des interventions dans les classes consacrées à la connaissance du droit.

Repenser la pédagogie

Il est vain de poser et d'énoncer les Droits de l'Homme sans les contextualiser, de développer le rôle et le fonctionnement des institutions, tout autant, on l'a dit, qu'il peut être stérile de multiplier les pratiques impliquant l'engagement des élèves sans un travail foncier sur la genèse des Droits et des principes dont ils sont porteurs. Il y a tout lieu au contraire d'instaurer des pratiques pédagogiques fondées sur des études de cas, à l'instar de ce qui a été initié en géographie, à un moindre degré en histoire dans le second cycle avec les nouveaux programmes de ces disciplines.

Cette démarche exige un travail pour renouveler les sources, les approches, les situations d'apprentissage, à partir de situations historiques ou puisées dans l'actualité. Il va de soi qu'on ne peut plus faire l'économie non plus d'une formation au droit pour les professeurs comme pour les élèves. Il s'agit de faire comprendre comment ces droits sont présents dans notre univers quotidien, de mieux en saisir la substance, en différenciant les droits « libertés » et les droits « créances », les droits individuels et les droits collectifs, le droit naturel et le droit positif, en confrontant les droits et les devoirs. Faute d'une meilleure connaissance du droit, de mises en perspective et de contextualisations, l'approche des Droits de l'Homme risque de se limiter à des jugements moraux misant avant tout sur l'affectivité des élèves et leur enthousiasme à s'engager dans des causes généreuses. On voit bien également, dans le même ordre d'idées, qu'il apparaît nécessaire de ne pas démultiplier les journées ou concours divers, facteurs de dispersion, et souvent de dépense d'énergie sans lendemain. Néanmoins on ne peut que regretter le faible écho du concours René CASSIN ces dernières années ; ce concours permet précisément aux élèves de collège et de lycée de travailler, avec des approches décroisées, à des situations mettant en œuvre une réflexion sur l'actualité et la diversité des Droits de l'Homme.

Les réactions et la discussion qui s'ensuivent permettent de dégager les axes suivants. Il est nécessaire de lier, d'articuler les textes théoriques avec des activités et une ouverture vers l'extérieur. À travers l'exemple de l'académie de Grenoble est rappelée l'existence de partenariats entre l'Éducation nationale et des associations, ministères... Cette articulation théorie-activités est fondamentale pour que les élèves puissent s'approprier réellement des connaissances.

La DDHC est plutôt mal utilisée, souvent abordée sous l'angle historique dans le contexte de la Révolution mais avec un manque de recul vis-à-vis de son statut juridique. Par manque de formation, les enseignants ne sont pas toujours sûrs d'eux par rapport aux valeurs qu'ils énoncent surtout dans le contexte actuel. On sort d'une génération de la déconstruction des valeurs et/ou de la relativité : chacun a un peu ses propres valeurs et semble pouvoir accommoder le droit, la loi, les institutions. De ce

fait, et plus que jamais, des concepts sont à clarifier, à refonder. Pour cela, il apparaît souhaitable de préciser plus explicitement aux enseignants les enjeux actuels qui accompagnent ces domaines. À cet égard, la formation initiale devrait intégrer une dimension juridique et aborder le droit et les Droits de l'Homme. Quant à la formation continuée elle devrait aller de soi mais ce n'est pas assez le cas.

La Sécurité et la Défense

Joëlle Dusseau

Les trois maîtres mots en ces domaines sont « complexité », « obligation » et « enjeu ».

« Complexité » est devenu un mot clé alors qu'auparavant on trouvait plutôt « frontière » « relation » ou encore « voisin ». Cela est lié au changement de nature de la guerre, à la complexité d'alliances où on ne défend plus seulement ses frontières mais aussi celles des ses alliés, aux entités qui se chevauchent mais également à l'évolution du droit d'ingérence, au rôle du TPI... La question clé devient aujourd'hui : qu'est-ce que la Défense de la France dans ce cadre là ? À cela s'ajoutent la complexité technique de la Défense mais aussi la complexité des relations entre les enseignants et la Défense.

« Obligation » doit être rappelé. En 1997, le Service National est suspendu au profit d'une armée de métier mais, souvent oublié ou évacué, cela implique aussi le parcours citoyen, le recensement à la mairie, la JAPD et une obligation d'enseignement à l'école (surtout en éducation civique).

Pour ce qui est de « l'enjeu », il convient de se pencher sur la réalité de cet enseignement de la Défense. Cette réalité apparaît contrastée (ce qui ne va pas sans inquiéter le ministère de la Défense). La présence effective d'un enseignement en collège est indubitable (dont des sujets de DNB) mais beaucoup plus floue au lycée. Les trinômes académiques qui pilotent ce domaine sont, de plus, d'une inégale efficacité.

Il faut rappeler deux des aspects de la liaison armée/nation : le contrôle et la responsabilité de ce contrôle sont assurés par le politique mais aussi le regard des citoyens et futurs citoyens sur la Défense qui « contrôle » ce que fait l'armée. Le partenariat entre Éducation nationale et Défense apparaît donc bien essentiel.

Jean-François Phan

(s'exprimant en tant qu'enseignant et en tant qu'officier de réserve)

La Défense est une des bases du pacte républicain ; la société est consommatrice de Défense mais c'est une société non-armée, ce qui peut induire une dilution de son rapport à la Défense ; les élections sont un acte de défense (ce qui n'est pas ou peu perçu par les élèves mais aussi par beaucoup de citoyens) dans la mesure où les députés

votent le budget de la Défense; si l'antagonisme diminue, il demeure beaucoup d'indifférence vis-à-vis de l'armée dans le corps enseignant.

Les difficultés actuelles sont de plusieurs ordres. Tout d'abord l'enseignement de la défense n'est pas assuré partout, ensuite c'est un thème dilué dans tout le programme (guerres...) et pas seulement à aborder en éducation civique. Les trinômes académiques sont très variables dans leur ancienneté et leur dynamisme. Enfin, point essentiel, les valeurs et le système de fonctionnement de l'armée ont évolué et la question clé peut se formuler ainsi: que veut défendre la République aujourd'hui ?

Les propositions formulées sont d'inclure dans la formation initiale et dans la formation continue une initiation aux valeurs et aux aspects techniques de la Défense ainsi que de travailler à l'homogénéisation des trinômes.

Remarques et points de discussion

J. Desquenes précise que l'approche de la Défense varie en fonction de la distance avec le présent. La mauvaise préparation de la France des années trente est de fait dénoncée par nombre d'enseignants dans leurs cours d'histoire. Ainsi, avec du recul, ils n'hésitent pas à donner des leçons de défense mais les mêmes ont manifestement certaines préventions (de l'antagonisme au pacifisme) envers la Défense d'aujourd'hui. Il y a là un paradoxe qui pourrait être une approche intéressante pour nos disciplines. La méconnaissance par les enseignants de ce qu'est la Défense et une certaine méfiance réciproque enseignants/militaires est confirmée même si certaines interventions font état de progrès en ce domaine.

Une enseignante de SES précise que selon leur formation initiale les enseignants n'ont pas les mêmes approches et que il faudrait donc aussi des aspects transversaux à la formation.

La sécurité

Claire Calderon

Qu'est-ce que la sécurité du point de vue des élèves ? Pour eux la sécurité est morale et physique ; être en sécurité implique ainsi à leur yeux qu'on leur fasse confiance, d'être respecté, l'existence d'espaces personnels identifiés et d'adultes référents, l'exercice de responsabilités, le sentiment d'appartenir « à quelque part » tout autant que l'absence de risques physiques. Trois pistes semblent pouvoir être explorées. D'abord la sécurité morale, peut-être oubliée ou négligée jusqu'à présent. Ensuite, les conditions matérielles où il y a un travail important à faire avec les collectivités territoriales (et pour les relations avec l'extérieur des établissements avec le ministère de l'Intérieur). Enfin il faudrait se pencher sur le déficit actuel de formation des « surveillants » et des jeunes adultes au contact des élèves ; ceux-ci participent directement à la transmission de valeurs aux élèves mais, en l'absence de formation, on peut s'interroger sur cette transmission voire sur la nature des valeurs transmises.

La Sécurité et les risques majeurs

Chantal Dauphin

L'éducation à la prévention des risques majeurs vise à réduire la vulnérabilité des personnes et des biens. Trois mots clés sont ici à considérer : « sécurité », « sûreté » et « santé ». Il existe dans ce domaine un cadre réglementaire. Le code de l'environnement impose en effet le droit à l'information des citoyens et la loi de modernisation de la sécurité civile précise que toute personne concourt par son comportement à la sécurité civile et que les élèves doivent y être sensibilisés. C'est d'ailleurs un sujet mis au cœur des programmes scolaires. Quels en sont les enjeux ? Ils sont triples : faciliter la mise en place de plans, sensibiliser et informer les élèves, à terme réduire la vulnérabilité.

Quelles pistes sont à explorer pour faire mieux encore ? D'abord, il faudrait former les enseignants en donnant un référentiel commun intégrant des objectifs à la croisée de plusieurs disciplines. Ensuite il serait bon de généraliser cette éducation et de la rendre progressive de la 6^e à la Terminale. Enfin il faut se pencher sur la manière d'évaluer les compétences et les comportements des élèves face aux risques.

La Justice

Guy Lagelée

Pourquoi enseigner la Justice ? Tout d'abord à cause de l'importance de l'image de la justice dans la société (rôle des médias...) et de sa mission à réguler la société sans anéantir autrui. De plus, la Justice est au service de valeurs et elle représente un excellent indicateur de l'état de droit d'une société. Enfin les modifications liées au contexte de l'Europe (droit de recours au niveau européen) renforcent l'intérêt de cette question.

Comment l'enseigner ? Si l'optimisme est plutôt de rigueur (la justice intéresse les élèves et le travail en classe fonctionne plutôt bien) la situation doit être nuancée ; au collège l'essentiel est dispensé mais la situation au lycée laisse sceptique. D'autre part, il faut souligner tout l'intérêt des partenariats dans la mise en œuvre de l'enseignement. Quels problèmes se posent ? La dimension technique ou technicienne ne doit pas prendre le pas sur l'essentiel et la justice ne doit pas être présentée comme une machine pour pouvoir aller du général au sens particulier et que les élèves puissent l'appréhender. Ainsi, on méconnaît l'importance de certains événements (exemple : le centenaire du Code Civil) et le recours à l'actualité est à améliorer.

Quelques solutions sont envisageables. Il apparaît souhaitable de faire de la Justice un fil directeur transversal et de renforcer les partenariats. Ensuite, une meilleure formation initiale et continuée est absolument nécessaire. Enfin une réflexion sur l'articulation vie scolaire/justice dans un contexte actuel de « judiciarisation » de la vie scolaire (voir les principes régissant les conseils de discipline par exemple) apparaît de plus en plus urgente.

Les ressources pour l'éducation à la citoyenneté

*Solange Ewencyk,
Centre national de la documentation pédagogique (CNDP)*

Les ressources sont au cœur de l'éducation à la citoyenneté. Elles en sont le fondement et la finalité. Non seulement elles permettent sa mise en œuvre mais leur analyse participe de la formation du citoyen. Néanmoins face à la foultitude et au foisonnement des ressources, il apparaît important de réfléchir à leur place et à leur statut dans la démarche d'éducation à la citoyenneté.

Elles sont tout d'abord des moyens matériels mis à disposition, ressources documentaires les plus diverses (écrites, audiovisuelles...). Elles sont aussi des moyens humains, personnes ressources qui interviennent comme acteurs, à la fois proposant des ressources préalablement recherchées et choisies par eux, mais aussi personnes témoins par leur vécu, ou leur activité professionnelle exercée par exemple dans le cadre d'institutions (personnels de justice, élus locaux...). Elles sont enfin le produit d'actions réalisées par les élèves, dans le cadre d'un engagement relatif à la citoyenneté (exposition, DVD, création d'un journal...). Ces ressources trouvent leur place à la fois dans et hors de l'établissement scolaire.

Elles mobilisent adultes et élèves. Elles s'inscrivent dans des temporalités et des espaces différents, temps de la préparation du cours (information et formation des enseignants), temps du cours, de l'horaire annuel, de la vie scolaire, de la période concernée par la (les) ressource(s); lieux de la classe, du foyer, du CDI, espaces des programmes (local, national, européen...), lieux institutionnels (palais de justice, Assemblée nationale...). Ces types de ressources sont la plupart du temps mobilisés en simultanéité, de sorte qu'une orchestration est nécessaire pour véritablement les exploiter et faire appréhender, par leur mise en convergence, les différents attributs de la citoyenneté.

Analyse de l'offre

Quels que soient les niveaux d'enseignement, les programmes officiels et les documents d'accompagnement disponibles constituent la ressource première pour les enseignants et sont au fondement de leur réflexion didactique et pédagogique.

Sur le terrain, les enseignants disposent de matériaux divers et d'utilisation variée : des documents bruts, des outils composés ainsi que des documents à élaborer à partir de sources d'informations. On peut opérer une distinction entre supports informatifs et documents. Les documents sont utilisés à des fins didactiques. Ils sont de nature différente, d'une extrême diversité et sur tous supports. Les supports écrits restent les plus utilisés en particulier les textes fondateurs qui constituent la base de cet enseignement voire le règlement intérieur et bien évidemment les manuels et la presse (*cf. annexe 2*).

Les supports audiovisuels

Leur origine est diverse, ils sont particulièrement bien adaptés à une utilisation en collège où l'étude de cas est au centre de la démarche pédagogique. (*cf. annexe 2*)

Les sites

La généralisation de l'Internet a introduit l'ère de « la pédagogie numérique » ; l'objet du savoir devient interactif. Les nouvelles technologies représentent une véritable révolution pour l'accès à l'information ; les possibilités nouvelles offertes par internet, qui est - à lui seul - une plate-forme documentaire très riche ; les principaux sites proposent des ressources en ligne, certains documents proposés sont librement téléchargeables (*cf. annexe 2*).

Les lieux et les personnes ressources

La fréquentation de certains lieux et le contact avec certaines personnes ressources peuvent permettre une approche active, complémentaire avec ce qui est effectué en classe, des différentes questions étudiées dans les programmes (*cf. annexe 3*).

Les spécificités des ressources utilisées dans le primaire

Le vécu et l'environnement proche de l'enfant constituent ici un cadre de référence important (des situations de la vie quotidienne, des albums, de courts romans, le règlement de classe...). L'abondance des ressources n'est pas nécessairement synonyme de qualité, d'information fiable et immédiatement utilisable ; par ailleurs, bon nombre de documents ou de sources de documentation restent ignorés des enseignants pour des raisons multiples. Les problèmes se posent en des termes différents selon les utilisateurs qui ont des points de vue ou des besoins différents selon leur situation (*cf. annexe 1*).

Préconisations

Informer et former les enseignants

- publier les documents d'accompagnement pour le primaire
- produire des outils destinés à former à la démarche documentaire, à l'analyse critique des ressources et la mise en place des parcours civiques

Comblent certaines lacunes de l'offre

- Dimension européenne de la citoyenneté
- Dimension juridique qui mérite d'être approfondie face à des enseignants non formés au droit
- Projets éditoriaux en partenariat à tous les niveaux en particulier avec les associations (exemple : site droits partagés), les collectivités locales et territoriales, les institutions (Sénat...) et ministères concernés (Défense, Justice)
- Constitution d'une base de données sur les pratiques.

Faciliter l'accès aux ressources

- Organiser au CDI un lieu de ressources spécifiques
- Élaboration d'un guide autour de quelques axes privilégiés après avoir identifié les thèmes prioritaires.
- Proposition de la création d'un site national avec de nombreux liens et interconnexions
- Enrichissement de la carte des ressources locales du réseau SCÉRÉN par l'ouverture d'une dimension « éducation à la citoyenneté » le recensement des lieux de mémoire et patrimoniaux pourrait être dressé avec des pistes d'exploitation pédagogique.
- Mise en place d'un réseau de personnes-relais formées spécifiquement à l'aide et au conseil à la documentation, au niveau académique.
- Créer des pôles de spécificité au niveau des CRDP.

Produire en adéquation avec les besoins

- Actualisation, en particulier en matière législative et juridique
- Des ressources mieux adaptées au niveau de élèves notamment pour le primaire
- Des documents aisément exploitables en classe. Exemple : pour les DVD, le format des modules ne devrait pas excéder quinze minutes.

La citoyenneté par l'éducation hors temps scolaire

Jacques Henrard,
secrétaire général de la Jeunesse au plein air (JPA)
Jean-Louis Colombies,
délégué national de la JPA

Si tout le monde s'accorde, aujourd'hui à reconnaître que le temps scolaire n'a pas le monopole de l'éducation à la citoyenneté, il reste encore à préciser la place et la réalité de celle-ci dans l'éducation non formelle et plus particulièrement dans les loisirs éducatifs mis en œuvre durant le temps libre des enfants et des jeunes par les associations complémentaires de l'enseignement public. Constituant seulement une partie du temps libre, les temps de loisirs éducatifs peuvent parfois représenter pour un enfant le double du temps scolaire. Et, s'ils sont loin de concerner, comme l'école, tous les enfants et les jeunes, les seuls Centres de Vacances et de Loisirs en accueillent près de 4,5 millions tous les ans.

Pour appréhender la citoyenneté par l'éducation dans l'éducation non formelle, il était d'abord nécessaire de tenter de faire un rapide inventaire des diverses formes qu'elle peut prendre en France au travers des actions des grands réseaux associatifs confédérés à la JPA avant de porter un regard sur deux autres réalités européennes (le Portugal et l'Italie) et de finir par une présentation de deux types d'expériences : l'accompagnement des conseils d'enfants et de jeunes par l'ANACEJ et un exemple de complémentarité école-loisirs éducatifs au service d'un projet local d'éducation citoyenne dans la région de Rouen.

Jean-Louis Colombies

« La démocratie n'est pas dans les gènes.... » (François Dubet) et la citoyenneté non plus... elle peut se construire partout.

De quoi parle-t-on ?

- C'est un terme banalisé confondu parfois avec civilité et civisme.
- Il vaut mieux plutôt parler d'acquisitions de valeurs, savoirs êtres, compétences sociales qui concourent à l'exercice d'une citoyenneté active (droits-devoirs, partie d'une souveraineté politique fondant l'appartenance sociale).

- Cette notion ne fait pas consensus dans la société : la démocratie représentative est en crise et la démocratie participative se cherche.

Des spécificités hors temps scolaire

- Temps de loisirs moins contraint.
- Institutions plus souples.
- Influences pédagogies nouvelles :
 - a) reconnaître « la place de l'enfant », la parole du jeune
 - b) prise en compte des réalités, possibilités des enfants et des jeunes dans la réalité du « pouvoir » qu'on leur confie
 - c) importance de l'agir, d'une démarche de participation, d'implication par rapport à la parole.
- Souci d'efficacité... l'expérience fonde les valeurs, les compétences.
- Sur de vrais enjeux pour eux.

Quelques exemples significatifs de mise en œuvre dans l'éducation informelle

Du choix des activités au conseil d'enfants en CVL (influence pédagogie institutionnelle)

Des situations ludiques (reporters /proposition activités) et/ou sérieuses (réunions collectives décisions VQ et VC).

Apports : écoute, initiative, prise parole, débat, conflit, décider, être minoritaire.

De la citoyenneté dans la vie quotidienne en CVL ou en classe de découverte

Faire de la recherche de la cohérence un outil d'éducation citoyenne

Activités découverte de l'environnement sur le territoire, petits déjeuners ou goûters solidaires avec produits du commerce équitable, pratique du tri des déchets, économies d'eau et d'énergie, exemple : les 30 centres labellisés CED Ligue Enseignement.

Apports : responsabilité, solidarité, comportements respectueux individuels et collectifs.

Gérer l'aventure en CVL

Permettre et accompagner des temps en autonomie pour des groupes d'enfants ou de jeunes

Exemple : les « explos » des EEDF quelques jours en autonomie totale dans le cadre d'une préparation sur l'année.

Apports : vraie petite tranche de vie qui nécessite beaucoup d'apprentissages ; organiser, décider, faire avec les contraintes, respecter les règles.

Permettre l'accès au fait associatif

1 - Cadre formel : CA des MJC pour les moins de 16 ans hors Président et Trésorier.

2 - Cadre informel : les juniors associations (Ligue, MJC, Centres Sociaux, Défi J, J presse) *Se regrouper autour passion, idée... RNJA habilitation 1 an fonctionnement association de fait avec assurance et possibilité ouverture compte bancaire.*

Progressivité vie associative : fonctions utiles, notion de membre/ statuts .

En 2004-2005 : 907 dont 541 en activité environ 6000 jeunes.

3 - Cadre temporaire : les ATEC (Francas)

Sur le temps de vie du projet pour garantir authenticité engagement enfants, qualité accompagnement adulte, éviter institutionnalisation.

Exemple : projets nés en CLSH et parfois lien école.

Faire vivre un skate-park, créer un spectacle musical en CLSH, sensibiliser un quartier / problème d'enfants handicapés, échange de correspondance avec des enfants maliens.

4 - Favoriser l'engagement des jeunes dans la vie sociale

Des « rites » passages vers monde adulte par accès à des responsabilités sociales reconnues, utiles...

Plus de 70000 jeunes en BAFA animation vol, engagement éducatif en CVL.

6000 jeunes étudiants volontaires AFEV pour l'accompagnement à la scolarité.

Quelques centaines jeunes (trop peu) 18-25 SVE projets internationaux d'intérêt général.

Conclusion

Il n'y a pas un âge pour l'éducation citoyenne... mais des situations selon les âges...

C'est un continuum de moments avec parfois des sauts qualitatifs souvent irréguliers dans l'accroissement des compétences et des responsabilités. Il doit se réaliser dans une continuité éducative (Famille, École, Loisirs Educatifs, Temps Libre informel) d'où l'enjeu des CEL/PEL pour sortir du cloisonnement des institutions.

Risque de clivages entre deux jeunesse :

- Jeunesse difficile, en difficulté, stigmatisée où la pénalisation remplacerait une éducation défailante

- « Bonne jeunesse », creuset d'une élite qui goûterait les charmes de l'apprentissage démocratique.

Interventions diverses

L'éducation à la citoyenneté au Portugal et l'éducation non formelle

José Brito Soarès,

vice-président de l'association Échange intereuropéen des jeunes

(www.iejportugal.org)

Un professeur a analysé les conditions au Portugal : « pays situé dans la semi-périphérie européenne, le Portugal a été, du point de vue sociologique caractérisé comme un État fort, avec un faible marché et une société civile à la fois forte et faible. Faible du point de vue de l'organisation des intérêts et de l'espace de citoyenneté démocratique, mais forte en ce qui concerne les réseaux sociaux de support, les réseaux familiaux et la solidarité de voisinage dans différents points du pays ». C'est dans ce contexte qu'il est essentiel que l'école, mais aussi tout ce qui se passe dans le cadre de l'éducation non formelle, renforce la démocratie participative et la citoyenneté active. IEJ Portugal a mené une enquête auprès d'une partie des 1 200 associations agréées jeunesse en posant 20 questions. Ensuite, les réponses ont été croisées avec les informations des institutions suivantes :

1. Le Conseil National de la Jeunesse (CNJ) possède cinq commissions de travail. Mais le thème n'a pas été travaillé.
2. Le département animation du Centre d'Information Jacques Delors a travaillé exclusivement avec des écoles.
3. La Plateforme des ONG pour le Développement a constitué un groupe de travail de quatre associations. Sujet : l'éducation au développement.
4. Le GAERI – Bureau des Affaires Européennes et Relations Internationales du Ministère de l'Éducation a coordonné l'année au Portugal. Il n'a pas soutenu des activités pratiquées hors école.

Il ressort de l'ensemble de notre enquête que la presque totalité des associations n'a pas mené d'actions en rapport avec l'année européenne 2005.

Maurizio Disoteo,

enseignant à l'École européenne Bruxelles III, membre du comité scientifique du Centro Studi Maurizio Di Benedetto, Lecco (Italie)

Je veux centrer ma contribution sur le concept de citoyenneté dans les arts et notamment en musique. Il est vrai que la musicologie n'a jamais considéré sur le même niveau les

différentes cultures musicales, et dans la musique européenne elle établit aussi des hiérarchies entre les différents genres et répertoires (classiques, folklorique, pop...). Il s'agit, sans doute, d'un problème de citoyenneté niée. Cependant, le problème le plus important est que notre société nie à la plupart des hommes et des femmes le droit à l'expression artistique, que l'on considère réservée à une petite élite de talentueux et de privilégiés. Au contraire, l'expression artistique est une exigence primaire pour la réalisation de la personne et de son identité. Elle nous permet de connaître et de nous connaître, et se base sur la pensée esthétique où les émotions deviennent expression rationnelle. L'art est un exercice de subjectivité, il nous permet d'exprimer notre vision du monde et de la réalité. Par conséquent, l'art et la musique peuvent être un domaine privilégié pour les ateliers destinés aux jeunes, notamment dans la prévention des conduites à risques. Pour ces raisons, notre centre de recherches a fondé, il y a désormais dix ans, une école qui forme des animateurs qui agissent dans les ateliers musicaux pour les jeunes, avec surtout l'objectif de les aider à exprimer leur identité avec la musique, de leur faire vivre des expériences et des émotions esthétiques plutôt que *d'enseigner* la musique.

Mikaël Garnier-Lavalley,

Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes

Pour nous, éducation et éducation à la citoyenneté sont liées et l'une ne va pas sans l'autre. L'éducation est l'affaire de tous : école, famille mais aussi espaces tiers dans lesquels les enfants et les jeunes passent : centres de loisirs, colonie de vacances, associations et conseils de jeunes.

Par les activités, les actions et les projets qu'ils y mènent, ils jouent un autre rôle aux enjeux bien différents que dans le cadre de l'école ou de la famille. Notre rôle en tant qu'éducateurs est de permettre à leur parole d'émerger et de rencontrer celle des autres : des jeunes, des acteurs sociaux et bien sûr des décideurs publics. Passer ainsi de l'individuel au collectif. Une fois exprimée, cette parole ne doit pas rester sans réponse, il s'agit alors de faire en sorte qu'elle ait des conséquences.

Répondre positivement ou non avec explication et en suscitant le débat, c'est considérer la parole de l'enfant comme importante. Ne rien faire c'est la déconsidérer, ce qu'ils comprennent très vite. Par cela, ils changent de regards sur eux-mêmes. Les parents, les enseignants, leur entourage également. Il en est de même avec les élus locaux et les décideurs publics dans le cadre des conseils de jeunes. Un enfant pourra être un cancre au lycée tout en étant un « leader positif » dans le cadre d'un conseil.

Les études nous montrent également que ce type d'expérience leur permet de s'ouvrir aux autres, de sortir de leur territoire de vie (souvent le quartier), de démystifier des espaces institutionnels, de découvrir le monde et l'actualité. Ils deviennent plus sensibles à l'action collective, à l'intérêt général et aux débats.

C'est ainsi qu'ils peuvent apprendre à se projeter dans leur vie et devenir des adultes émancipés, libres – en capacité de faire des choix – et responsables – en capacité de les assumer, des citoyens.

Fabien Pujervie,
directeur d'école d'application, IUFM Rouen

« Vivre et travailler ensemble », c'est aussi « construire et partager le meilleur ». Il y a plus de dix ans, pour réduire de manière volontariste l'échec scolaire de leurs élèves, les enseignants ont cherché à en identifier les causes sans parti pris. Un film documentaire retrace cette histoire³³.

« Vivre et travailler ensemble » voici ce qui pourrait être écrit au fronton de l'école primaire des Cerfs Volants de Val de Reuil (27), situé en ZEP. Il s'y est développé un projet original qui associe tous les acteurs de la vie de l'enfant. La commune a été le premier partenaire grâce à la mise à disposition de personnels motivés, de matériels et de moyens. Puis elle a été rejointe par de nombreuses associations complémentaires et des partenaires actifs dont les bailleurs sociaux.

Le centre de loisirs municipal est installé dans les locaux de l'école. Les professionnels ou non de l'animation partagent le même projet éducatif et affichent les mêmes valeurs de respect de l'enfant et de sa réussite quelle que soit sa situation. Ce travail d'accueil se prolonge toute la journée. Cette action concertée et cohérente, sans cesse revisitée, a peu à peu apaisé les comportements et facilité l'action des adultes dont les parents. Pour les enfants tous les adultes de l'école sont des référents que ce soit le maître ou un intervenant extérieur.

Identifiés et reconnues, les familles ont un rôle social auquel elles associent à leur tour d'autres familles. Investie d'une tâche et d'un rôle, elles reprennent confiance en elles. Ce fort investissement s'est traduit par la naissance de l'association de quartier avec l'aide d'associations culturelles partenaires, et par la création d'une fête annuelle multiculturelle très attendue de tous. Tout le quartier, toutes les structures, tous les individus volontaires et l'école peuvent ainsi se projeter vers l'année suivante dans le cadre de leurs objectifs particuliers.

« Vivre et travailler ensemble », c'est aussi « construire et partager le meilleur », toute structure et tout âge confondu. Cette mobilisation de plusieurs années, qui perdurent aujourd'hui a eu pour effet, entre autres des initiatives pédagogiques et la création d'un ouvrage³⁴ sur l'apprentissage à vivre ensemble.

³³ Quand l'élève est aussi un enfant, film de 55mn, diffusé par Non Violence Actualité www.nonviolence-actualite.org

³⁴ *Les mots à dess-e-ins, parcours civique*, ouvrage collectif, préface de Philippe Mérieu, livre et CD-Rom édité par le CRDP 76, www.ac-rouen.fr/crdp

Les médias, vecteurs de citoyenneté

France Renucci,

directrice du Centre de liaison de l'enseignement et des médias de l'information³⁵

avec la participation d'Ivan Levai, journaliste, Patrick Berthelot, délégué académique du Clemi pour l'académie de Créteil, Didier Burtzbach, professeur, Maguy Chailley, maître de Conférences à l'IUFM de Versailles, Chris Trabys, documentaliste

On sait aujourd'hui que l'école n'est plus le « précepteur principal » d'un enfant. Ivan Levai nous rappelle qu'un jeune Français passe deux heures quarante minutes devant la télévision et un adulte trois heures trente-deux. Il est donc nécessaire de donner aux jeunes, aux élèves, les outils indispensables pour comprendre le monde qui les entoure et aussi le système des médias, tous les médias, leur organisation, leur diversité et leur évolution.

Dès les années 60, enseignants, parents, journalistes se préoccupent du rôle des médias dans la formation du citoyen. Ivan Levai, alors à l'Express, Jean-Marie Dupont au Monde, Albert Duroy, Maryse Bascher... fondent alors une association, l'APIJ, « association Presse Information Jeunesse » dans le but de décloisonner l'école, de favoriser les liens entre l'enseignement et les médias, notamment en faisant entrer la presse écrite dans les établissements scolaires.

En 1983, le Clemi*, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information est créé par Jacques Gonnet et Alain Savary, au sein du ministère de l'éducation. Il forme désormais chaque année, environ 20 000 enseignants de toutes disciplines, en France et à l'étranger, à l'éducation aux médias et par là-même à l'éducation à la citoyenneté.

De la nécessité de l'éducation aux médias à l'école

Peut-on évoquer la citoyenneté sans évoquer les médias, sans prendre appui sur eux? Le Clemi a fait de la citoyenneté son enjeu principal, et c'est sous cet angle qu'il aborde les questions de l'éducation aux médias. Pourquoi éduquer aux médias ? Pour former le « citoyen de demain ». L'information fait à ce point partie de notre vie quotidienne qu'il devient difficile de se repérer sans avoir acquis quelques notions simples et

³⁵ <http://www.cleми.org>

fondamentales sur la manière dont cette information se fabrique et dont elle peut être reçue.

Aborder l'éducation à la citoyenneté en prenant appui sur les médias, c'est créer des liens naturels entre des acceptions différentes de la notion de citoyenneté, entre le civisme, la civilité et la citoyenneté. La citoyenneté, c'est la participation active à la vie de la cité, c'est le respect de l'autre et l'acceptation de ses différences, c'est la connaissance des règles de fonctionnement de la démocratie à ses différents niveaux et le désir d'y apporter une contribution éclairée.

Les médias sont à la fois le reflet du pluralisme des opinions qui forme l'assise d'une démocratie, le moyen d'accès à ces opinions, le moyen d'accès à l'information se rapportant au fonctionnement des institutions, le lieu où l'on peut prétendre exprimer ses propres opinions (que ce soit en créant son propre média, ou en proposant sa contribution aux médias existants). Qui dit pluralisme, dit débat, invitation à y participer, initiation à ses règles pour faire la part entre débat argumenté et débat à grand spectacle. Qui dit média, dit parole publique, et connaissance des règles qui s'attachent à celle-ci.

Synthèse des échanges et états des lieux

Au sein de l'école aujourd'hui, des classes maternelles à l'université, les projets sont nombreux.

Dans le premier degré

Maguy Chailley, auteur de *Télévision et apprentissages*³⁶ analyse la relation complexe entre l'école et les médias dans la formation à la citoyenneté, relation faite tout à la fois d'opposition et de complémentarité. D'où vient, pour les écoliers contemporains, leur formation à la citoyenneté ? Quelle influence exercent d'autres sources que l'école, en particulier les médias, sur cette formation ?

On peut observer ce qui, dans les relations entre télévision et école, pourrait jouer dans le sens de la complémentarité avec le projet d'éducation à la citoyenneté et notamment en ce qui concerne les transferts d'apprentissage : qu'apprennent les enfants par la télévision qui pourrait leur être utile à l'école ? Parviennent-ils à s'en servir en classe ? C'est surtout dans le champ de l'éducation civique que ces apports sont le plus visibles. Ainsi, par exemple : Les élections présidentielles sont l'occasion de s'interroger à partir des acquis télévisuels et d'organiser la recherche, de la télévision vers l'école et de l'école vers la télévision.

³⁶ Maguy Chailley, *Télévision et apprentissages*, (vol.1 : école maternelle ; vol.2 : école élémentaire), Paris, L'Harmattan 2003

Cette recherche a été effectuée dans une classe de CM1. La démarche utilisée, à l'occasion des élections présidentielles de 1988, illustre bien comment on peut amener les enfants à opérer des rapprochements entre ce qu'on apprend à la télévision et ce qu'on apprend à l'école. Ceci en effectuant un va-et-vient régulier entre des activités de prélèvement d'information devant la télévision à la maison, entraînant des recherches documentaires à l'école, recherches qui viennent à leur tour nourrir et étoffer la quête d'information à la télévision.

La collecte de textes d'élèves en réponse à la consigne donnée par l'enseignante « *j'écris ce que j'ai appris, en regardant la télévision à la maison* » a besoin d'être fréquemment relancée pour produire quelques effets. L'enseignante décide alors de concentrer cette relance et de l'intensifier sur une courte période, au cours de laquelle chaque jour il sera demandé à *tous* les élèves de répondre à cette consigne. Ainsi concentrée sur une semaine, cette incitation à écrire ce qu'on apprend par la télévision risque de fournir plus de sujets communs aux différents textes et donner ainsi l'occasion de choisir parmi ces sujets deux ou trois d'entre eux pouvant donner lieu à un travail de recherche complémentaire. Ce prolongement par des recherches documentaires est lui-même initié par une autre consigne qui se rajoute à la précédente, fournissant le cadre du tableau que remplissent les élèves chaque jour pendant une semaine.

J'ai vu	J'ai appris	Je me demande
---------	-------------	---------------

Sur 23 élèves, 4 seulement évoqueront la campagne électorale. L'enseignante décide tout de même d'utiliser ces quelques textes comme point de départ d'un questionnement de toute la classe sur les élections présidentielles. Après avoir lu ces textes à haute voix et s'être assurée que ce sujet est bien familier à tous les élèves (bien que peu d'entre eux l'aient évoqué dans leurs textes) elle demande à chaque élève de rédiger les questions qu'il se pose au sujet du président de la République. La collecte est importante : 50 questions sont formulées, dont beaucoup manifestent à la fois la fréquentation par ces enfants du journal télévisé et leur difficulté à intégrer ce qu'ils y entendent, en l'absence d'un système de références suffisant en éducation civique.

L'ensemble de ces questions aborde des sujets divers : l'issue du scrutin, l'organisation de la campagne électorale et des élections, le mode de suffrage et la durée du mandat présidentiel, les fonctions et les pouvoirs du président de la République, F. Mitterrand (et sa maladie), la constitution du gouvernement, l'Élysée. À partir de ces questions un travail de recherche documentaire est organisé prenant appui principalement sur un dossier de « Infos Junior », qui permettra de répondre à bon nombre des interrogations des enfants.

Dans le second degré

Chris Trabys insiste sur le rôle des documentalistes dans la diffusion des projets d'éducation aux médias concernant toutes les disciplines enseignées dans un établissement.

Chaque enseignant articule le travail sur les médias avec celui qu'il mène en cours. En histoire, c'est apprendre à distinguer les différents types de documents : témoignages, textes de lois, analyses, discours politiques, confrontations de points de vue, mise en relation du texte et de l'image... Décrypter les photographies de presse, c'est aussi apprendre à lire des documents historiques comme témoignages d'événements. En mathématiques, un projet pédagogique orienté sur le traitement médiatique des violences urbaines a donné l'occasion d'étudier les sondages publiés dans la presse et de les présenter ainsi comme des outils pertinents de la vie courante. Chiffres, statistiques et sondages sont généralement présentés comme une base scientifique indispensable dans de nombreuses argumentations. Puiser dans la presse, plutôt que bâtir des exercices plus abstraits, permet de se rapprocher des préoccupations des élèves. Ils doivent par ailleurs réaliser eux-mêmes un sondage au sein du lycée sur le rôle de l'école comme facteur d'intégration. En langues étrangères, lire la presse étrangère, réaliser une revue de presse internationale, écrire en anglais, allemand, espagnol ou portugais des critiques de films vus en version originale c'est développer des compétences linguistiques, c'est réunir autour d'un même projet les langues enseignées au lycée et faire vivre l'Europe par le biais d'un projet pédagogique.

Mais l'éducation aux médias permet aussi de décloisonner les disciplines. La réalisation des projets pluridisciplinaires montre aux élèves qu'ils utilisent les mêmes démarches intellectuelles dans toutes les disciplines. Ainsi prennent-ils conscience qu'analyser une image conduit à utiliser les mêmes outils que l'analyse de texte, que l'argumentation se retrouve dans le débat télévisé ou l'écriture d'un éditorial. Toutes ces compétences acquises se retrouvent dans des projets fédératifs, et particulièrement dans les ateliers en ECJS où sont organisés des débats, où l'on doit écouter l'opinion de l'autre, argumenter, défendre un point de vue.

En lycée professionnel, comme le souligne Didier Butzbach, les élèves ont souvent l'impression de ne pas avancer. Travailler avec les médias permet de donner un sens aux apprentissages. Ces adolescents seront, très vite après le lycée, dans la vie active, l'éducation aux médias leur donne des outils pour mieux comprendre les questions sensibles liées à l'actualité, pour mettre une distance, pour exercer leur esprit critique. Regarder en classe un journal télévisé, étudier les dispositifs scéniques de l'information, le rôle du présentateur, comparer les journaux des différentes chaînes, recevoir ensemble les images violentes de l'actualité et les commenter, permet à chacun et chacune de se faire une opinion et d'affiner son point de vue.

Découvrir, analyser, commenter, les médias, en classe, dans un Club-presse, au Centre de documentation et d'information est une activité désormais relativement classique à l'école. Mais étudier les médias, c'est aussi être capable de produire son propre média : journal scolaire ou lycéen, radio d'établissement ou de quartier, site Internet... Le journal lycéen est un magnifique tremplin pour l'apprentissage de la citoyenneté.

Depuis février 2002, le Clemi a été désigné par le ministère de l'Éducation pour être le dépôt pédagogique des journaux scolaires et lycéens³⁷. Durant l'année scolaire 2004-2005, 836 titres (305 provenant d'écoles, 329 de collèges, 202 de lycées), venus de toutes les académies ont été recensés. Le Clemi publie chaque année, depuis 2000, une revue de presse thématique reprenant les principaux extraits d'articles et dessins de ces journaux.

Un moment fort : « la semaine de la presse et des médias dans l'école »

En 1989, le Clemi a lancé la première «Semaine de la presse dans l'école ». Cette semaine, qui se déroule chaque année en mars dans les établissements primaires et secondaires, permet aux enseignants qui le souhaitent de pratiquer avec leurs élèves des activités d'éducation aux médias. Ils reçoivent pour cela un lot de journaux « frais » offerts par les éditeurs et peuvent travailler dans les classes avec des journalistes volontaires, venus de la presse écrite, de la radio, de la télévision, de la presse en ligne, qui se mettent à la disposition des élèves.

Les activités pratiquées sont nombreuses, du kiosque de présentation des journaux et feuilletage par les écoliers, aux débats d'actualité avec les lycéens, visites des chaînes de télévision, rencontres avec des photographes et dessinateurs, expositions... C'est l'occasion de réaliser un numéro spécial du journal, de participer à un concours de unes ou de s'ouvrir à l'international en découvrant la presse européenne ou en éditant, sur papier ou sur Internet, un numéro de fax ! ou cyberfax!, « le journal junior à distance » qu'ils réalisent en une journée à partir d'articles venus de tous pays.

Quelques chiffres : en 2005, 4325 323 élèves, de la maternelle à l'université ont participé à la SPE. Pour mars 2006, 13 320 établissements primaires et secondaires et 1391 médias se sont inscrits pour participer à cette manifestation qui aura pour thème cette année : « Découvrir le monde avec les médias ». C'est, pour de nombreux enseignants et leurs élèves, l'occasion de découvrir ou d'approfondir l'éducation aux médias dans leurs classes. Dans ces nombreux projets, se retrouvent à la fois les deux objectifs de mieux connaître les médias et de mettre en place des activités citoyennes.

Nos suggestions

Ivan Levaï le souligne avec force : il faut donner priorité à la formation.

a) Former les futurs enseignants, en formation initiale, dans les Instituts universitaires de formation des maîtres à l'analyse de l'image (fixe ou animée), montrer que la radio et la télévision sont, paradoxalement, des médias où prédomine l'écrit. Cette formation devra se prolonger « tout au long de la vie » : par la consultation autonome des sites Internet spécialisés, la publication d'ouvrages de référence.

³⁷ Les Cahiers du CREDAM, « L'expression lycéenne : enjeux et contenus des journaux produits par les jeunes », n°5, 2002

b) Insister sur la pluridisciplinarité : l'éducation aux médias, comme l'éducation à la citoyenneté, constitue un axe transversal présent dans toutes les disciplines. C'est l'occasion d'enseigner autrement et d'enseigner ensemble. Être élu délégué de classe, réaliser un journal, animer un débat, conduire une interview... demande des compétences variées que l'élève peut trouver dans différents cours, auprès de différents enseignants. Pour construire des projets, le professeur ne peut rester seul, il a besoin de ses collègues, des documentalistes, des techniciens..., de constituer une équipe de « personnes-ressources » auprès desquelles les élèves viendront s'informer. Le transfert des connaissances se fera naturellement dans le cadre de l'école et à l'extérieur.

c) Développer des partenariats sur des thématiques citoyennes : inviter des parents, les professionnels de médias, (comme cela se fait depuis dix-sept ans, lors de la Semaine de la presse), des professionnels de la justice, des élus... Permettre aux jeunes de les écouter, de poser des questions, de les rencontrer dans leur cadre de travail... leur montre concrètement une plus grande diversité de voies possibles pour leur avenir et les ouvre au monde qui les entoure.

d) Diversifier les activités extra-scolaires et les rendre possibles durant toute l'année scolaire, comme le propose Patrick Berthelot : « L'éducation à la citoyenneté à l'école passe d'abord par les enseignements et, traditionnellement, par l'éducation civique. Les modes d'apprentissages transversaux, les activités éducatives complémentaires, en dehors de la classe, sont cependant particulièrement intéressants en matière d'éducation à la citoyenneté...et trop insuffisamment exploités. La participation des élèves aux instances représentatives : élections des délégués, clubs, éditions de journaux scolaires...est, pour eux, et pour elles, la première expérience de leur vie de citoyen(nes) ».

e) S'ouvrir à l'international : la formation du jeune citoyen se construit à l'échelle européenne, et au-delà. Réfléchir ensemble, par exemple, dans le cadre des projets européens, à l'utilisation d'Internet par les jeunes de la même tranche d'âge dans différents pays, réaliser des journaux internationaux sur des thèmes d'actualité (l'environnement, les discriminations, les droits des femmes...), comparer la presse française et étrangère... permet aux élèves, quel que soit leur âge de se projeter à la fois dans l'espace et dans l'avenir.

Conclusion

Nous pouvons reprendre une analyse réalisée dans le cadre des formations du Clemi intitulé « Journaux de lycéens et de collégiens : les enjeux d'une éducation à la citoyenneté³⁸ » qui souligne avec clarté les relations étroites qui existent entre les différentes dimensions du concept de citoyenneté et les différentes dimensions du journal (on pourrait tout aussi bien dire des médias).

³⁸ <http://www.clemi.org/formation/stages/pnf1198.html>

Dans cette perspective, le journal est défini comme « un acte de vie publique », « un organe d'information et une occasion d'instruction pour celui qui le lit ou celui qui le construit », « un travail d'équipe, chacun devant y respecter le travail de l'autre ; un puissant vecteur pour le combat pour le respect des droits de l'homme », le produit d'une activité qui « doit respecter la loi », une occasion permanente d'aiguiser « l'esprit critique », une invitation sans cesse renouvelée d'aller « à la rencontre du monde », enfin, un vecteur pour des actions de responsabilité.

Pour terminer, Ivan Levaï insiste sur un nécessaire mouvement de va-et-vient entre l'école, la famille et les médias dans la construction du jeune citoyen. L'école est le lieu qui permet une mise à distance indispensable où l'actualité, souvent bouleversante pour un jeune, peut être expliquée. Si les médias travaillent de plus en plus dans l'immédiateté, dans le direct, l'école est le cadre privilégié de l'analyse et de l'échange.

Synthèse des ateliers. État des lieux et perspectives

*Jean-Yves de Longeau,
sous-directeur des Relations internationales et de la coopération,
Alain Bergounioux,
IGEN, groupe Histoire et Géographie,
Laurent Bazin,
direction de l'Enseignement scolaire*

Nous allons procéder à l'état des lieux et dresser les perspectives que ce séminaire aura permis de dessiner. Avant de donner la parole à l'inspecteur général de l'éducation nationale et au directeur de l'enseignement scolaire qui se livreront à l'exercice difficile de procéder à la synthèse des ateliers, je suis heureux de saluer au nom du directeur des Relations internationales, du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche les participants français et les experts étrangers qui ont bien voulu contribuer à ce séminaire. Je remercie également le Conseil de l'Europe qui, lui aussi, a contribué très activement à l'organisation de séminaire.

2005 est l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation et il était important qu'une grande manifestation nationale comme le Salon de l'Éducation nourrisse de façon visible une réflexion sur ce thème. L'éducation à la citoyenneté est une préoccupation nationale forte, partagée par tous les pays européens, comme les débats de ces deux jours l'ont montré. Par exemple, la première priorité de nos amis écossais est d'avoir des échanges sur cette problématique. La Commission européenne, de son côté, travaille sur un registre des compétences qui pourraient être requises de tout élève européen. Ce registre prévoit une rubrique intitulée «le savoir être citoyen ou la citoyenneté active».

Ce matin, dans ces espaces, notre ministre, Gilles de Robien, a rencontré le commissaire européen Jan Figel, chargé de l'éducation. Ils se sont demandé s'il n'était pas possible d'enrichir le socle des connaissances par un registre sur le savoir être citoyen. En tant que représentant de la direction des Relations Internationales de ce ministère, je ne peux pas m'empêcher, pour conclure ce préambule, de souligner que les échanges internationaux peuvent contribuer à l'éducation à la citoyenneté, qu'il s'agisse d'échanges scolaires ou d'échanges dans le cadre de la mobilité. De tels échanges permettent de prendre mieux conscience, en se regardant avec les yeux d'une autre

culture, en s'écouter parler avec les mots d'une autre langue, à la fois des spécificités de notre culture mais aussi du fait qu'elle ne constitue qu'une culture parmi d'autres dans le patrimoine culturel.

La citoyenneté par l'éducation : les réalités

Alain Bergounioux

Les réalités et les problèmes

L'éducation à la citoyenneté est aujourd'hui une préoccupation commune dans tous les États membres du Conseil de l'Europe. Une réflexion sur la « qualité » de la démocratie est menée sous des formes diverses. Les problèmes sont le plus souvent communs, la discordance des valeurs entre l'individualisme et l'intérêt général, la recherche de points de repère dans la mondialisation le relâchement des liens entre l'école et l'emploi, une tendance à un plus grand isolement des adolescents, la part d'influence des familles etc... tout cela est constaté et discuté. En France, où l'École et la République sont historiquement liées, le problème est fortement ressenti. La distance qui existe entre les jeunes citoyens, de 18 à 25 ans, avec la politique, révélée dans la participation électorale et toutes les études d'opinion, interroge les éducateurs. L'éducation civique, en effet, a pour finalité la participation à la vie de la cité. Elle ne se confond pas avec la civilité – même si celle-ci en est une dimension. C'est dans cet esprit, que les participants des quatre premiers ateliers ont voulu faire le point sur les réalités existantes dans les différents niveaux du système éducatif pour dégager un certain nombre de propositions.

L'état des lieux

L'éducation civique dans notre système éducatif apparaît comme une nébuleuse complexe, mêlant éducation formelle et informelle, qui nécessite que soit mise en œuvre une double cohérence, entre les trois niveaux scolaires, et entre les disciplines d'enseignement et la vie scolaire. Telle est l'idée principale qui sort d'un examen de la situation actuelle.

À l'école maternelle et à l'école primaire, l'ambition des programmes est de permettre aux jeunes enfants de nouer des relations de confiance avec les adultes et les autres enfants par l'apprentissage de règles et de jeter les bases de la formation du citoyen. L'évaluation des pratiques montre que dans les cycles I et II, les activités de socialisation dominent, avec la plupart du temps, des échanges oraux partant de la vie quotidienne en classe. Les valeurs enseignées tournent largement autour des problèmes de tolérance et de solidarité, qui donnent lieu à des évocations souvent émotionnelles, plutôt que de s'inscrire dans un cadre de travail approfondi. Les grandes institutions sont abordées au cycle III essentiellement dans le cadre de l'Histoire et de la Géographie, sans que cela soit systématique. Les élèves sont familiarisés avec les exercices de la délégation dans la vie de classe. Il est à noter, enfin, que les professeurs

sont appelés à répondre à de nombreuses injonctions (dans un certain désordre) : éducation à la santé, à l'environnement, à la sécurité routière, à la consommation, etc...

Au collège, les programmes ont été rénovés dans les années 1994-1997. Ils ont correspondu à des intentions qui demeurent justes. Ils sont bâtis sur un socle incontestable, les Déclarations des Droits, celles de 1789 et de 1948, les principes de la Constitution. Ils concernent, à la fois, l'élève en tant que personne et le futur citoyen. L'idée de responsabilité constitue le fil directeur. Le concret, éclairé par des principes, a été privilégié notamment à travers des études de cas. Une épreuve d'éducation civique figure au brevet.

Après une période de discussions avec les enseignants, les nouveaux programmes ont été finalement bien accueillis. Mais des problèmes existent. L'hétérogénéité entre les établissements, voire entre les classes est une donnée. Une minorité d'enseignants utilise les horaires dévolus à l'éducation civique pour boucler d'autres programmes. En classe de sixième, l'idée de confier une moitié des programmes à d'autres enseignants que ceux d'histoire et géographie a été un échec. Il ne reste plus qu'une demi-heure effective. Les programmes eux-mêmes ont tendance à se scléroser. L'intention initiale de construire une progression de la sixième à la troisième n'est pas mise en oeuvre – faute d'une réflexion d'ensemble dans l'établissement. La réflexion pluridisciplinaire souhaitable est quasiment absente. Enfin, l'épreuve inscrite au brevet est trop ambitieuse pour les élèves. Une révision de ces programmes s'impose.

Au lycée, l'éducation civique, juridique et sociale a été mise en place en 1998. Elle a correspondu à un besoin. C'est à la même période que le législateur a demandé à l'Éducation nationale d'assurer un enseignement relatif aux principes généraux de la Défense ainsi qu'aux principes fondamentaux de la nationalité.

La finalité de l'ECJS est de permettre aux élèves d'apprendre à maîtriser l'argumentation politique. Ce qui explique la forme choisie, celle de débats argumentés (trois au quatre dans l'année le plus souvent). Le programme est étalé sur trois années et est composé de notions et de thèmes. Les évaluations montrent que l'ECJS ne fonctionne pas bien. Le programme lui-même consiste en un empilement de notions où il y a malgré tout des manques (ainsi la notion de laïcité). Surtout, l'ECJS apparaît trop dans de nombreux établissements comme une variable d'ajustement. Elle tend aujourd'hui à s'éroder. Elle a ainsi disparu de la classe de Terminale dans de nombreux établissements. L'interdisciplinarité ne marche pas non plus. La méthode du débat argumenté n'est pas suffisamment maîtrisée par nombre d'enseignants et elle apparaît comme une pédagogie trop exclusive. Enfin, le choix de ne pas évaluer cet enseignement – malgré quelques intentions initiales – achève de le minorer. Il apparaît donc que cet enseignement mérite d'être fortement repensé dans ses programmes, sa méthode, dans son dispositif même.

Hors le temps scolaire. Plusieurs ateliers de ce séminaire ont montré la diversité et le foisonnement des initiatives de toute nature qui peuvent concourir à une éducation à la

citoyenneté. L'école proprement dite, en effet, ne peut pas porter seule cet objectif. Elle a besoin du concours des parents, des associations d'éducation populaire, des collectivités locales, des autres administrations. Un constat unanime a été fait : le trop grand cloisonnement entre l'éducation formelle et l'éducation informelle. Cela est vrai dans les établissements entre la vie scolaire et les enseignements disciplinaires, cela est encore plus vrai avec l'éducation à la citoyenneté hors le temps scolaire. La question est donc posée d'une part de reconnaître, d'une manière ou d'une autre, les engagements des élèves dans ces actions, d'autre part, de porter à la connaissance des enseignants – peut-être dans leur formation – la diversité des partenariats possibles.

Les propositions

De tout cela, plusieurs propositions peuvent ressortir pour établir de la cohérence entre des dispositifs qui se sont ajoutés sans qu'une vision d'ensemble ait été formulée. Les réussites actuelles reposent trop sur la rencontre du volontarisme d'une équipe de direction, la motivation d'enseignants et le soutien d'inspecteurs, ce qui demeure trop du domaine de l'aléatoire.

1) La mise en place d'un pilotage national, académique, local semble indispensable afin de prendre la mesure des réalités et d'évaluer les besoins, de donner les impulsions, de proposer des actions de formation. Dans chaque académie un « pôle civique » pourrait être mis en place auprès du Recteur regroupant les différents niveaux et les différentes dimensions de l'éducation. Autour du responsable désigné par le recteur, ce pôle pourrait regrouper, outre corps d'inspection et enseignants, le PVS, le trinôme académique, les correspondants concours de la Résistance et concours René Cassin, le DAC. Dans les établissements, différents outils existent déjà pour penser un enseignement cohérent, les « conseils des maîtres » à l'école primaire, les « conseils pédagogiques » au collège, le « projet d'établissement » au lycée peuvent permettre de réfléchir à « l'efficacité » de l'éducation civique.

2) Il est important de repenser notre enseignement, en liant plus nettement dans les programmes, l'acquisition des savoirs nécessaires et la vie scolaire. Un travail conjoint pourrait être mené par les deux Inspections générales de la vie scolaire et d'Histoire et géographie pour mettre en œuvre des Assises académiques ou des stages inter-académiques pour réunir les personnels enseignants concernés, les chefs d'établissement, les conseillers d'éducation.

3) Concernant les programmes, l'effort doit être différencié selon les niveaux scolaires. L'école primaire aurait un urgent besoin, surtout, d'un texte cadre pour mettre en perspective les objectifs des disciplines et ceux de l'éducation civique.

Au collège, une refonte complète du programme n'est pas nécessaire, mais une relecture et des aménagements seraient utiles pour mieux mettre en évidence ce qui est fondamental. Il serait par contre indispensable de redéfinir l'épreuve du brevet pour la rendre plus accessible.

Au lycée, une révision complète des programmes s'impose pour recentrer l'approche et l'étude de la citoyenneté politique, pour hiérarchiser les notions, insister davantage sur les valeurs, opérer des « repérages » dans les autres programmes pour donner corps à une vue disciplinaire, pour encourager le recours à la méthode des cas. La question de l'évaluation, enfin, doit être posée.

4) La formation doit être le théâtre d'un effort important. La refonte en cours du cahier des charges des IUFM en offre l'occasion pour définir des modules spécifiques permettant de prendre en compte les différentes dimensions de l'éducation civique – dont celle de la vie scolaire pour tous les enseignants. Dans chaque concours de recrutement des personnels de l'éducation nationale, enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'éducation, une épreuve doit être définie pour vérifier que chaque candidat ait réfléchi à la dimension civique de ses fonctions et aux problèmes déontologiques que pose l'éducation et le métier de fonctionnaire.

5) La définition d'un « passeport citoyen » pour prendre en compte, reconnaître et valider les différents engagements, entendus au sens large, que les élèves ont l'occasion de mettre en œuvre tout au long de leur scolarité.

Il se fait beaucoup de choses dans nos établissements pour l'éducation civique. Mais, pour avoir plus d'efficacité et plus de visibilité, nous devons forger une plus grande cohérence. Le temps est venu de définir un véritable parcours civique. L'école ne peut certes pas remédier seule aux déficiences de la société. Mais, elle est désormais le seul lieu où pendant plusieurs années, les jeunes français se retrouvent. Elle ne peut donc pas faire l'économie d'une explicitation de la manière dont elle s'y prend et doit s'y prendre pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté. L'objection qui est souvent faite qu'il est difficile « d'enseigner des valeurs » que la réalité dément parfois est faible – même si elle est répandue. Elle peut s'appliquer à toutes les périodes de l'histoire... Ce sont justement les valeurs et les principes qui permettent de juger la réalité et de faire des choix citoyens. Une éducation réelle à la citoyenneté suppose que soit affrontée par les enseignants les tensions que crée inévitablement cette ambition éducative. « La tâche primordiale d'un professeur capable, écrivait Max Weber dans *Le Savant et le Politique*, est d'apprendre à ses élèves de reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu ; en effet il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne ».

Perspectives pour la citoyenneté par l'éducation

Laurent Bazin

Les ateliers de la première journée étaient construits sur une typologie verticale, par juxtaposition des différents paliers concernés ; ceux de la seconde matinée ont été agencés autour d'approches transversales à partir d'entrées privilégiées. Le principe en

restait le même : analyse de l'existant, diagnostic et propositions de développement ou d'amélioration.

Le premier atelier portait sur les « *thèmes structurants de la citoyenneté* », envisagés comme autant de constantes traversant de façon privilégiée l'éducation à la citoyenneté. Les trois thèmes retenus (droits de l'homme, défense et sécurité, justice) peuvent être dits structurants à plusieurs égards :

- ils se posent à la fois en tant que supports de savoirs, que valeurs essentielles et que principes éducatifs ;
- ils se posent en termes de relation (l'individu et autrui, l'individu et la collectivité, l'individu et les institutions) ;
- ils permettent de montrer l'articulation entre droits, devoirs, responsabilités.

Ces thèmes, éminemment politiques, correspondent donc à des problématiques civiques majeures et, à ce titre, il convient d'en réaffirmer la place dans le cadre de l'enseignement. Reste que leur exploitation reste souvent brouillée par leur très grande complexité, avec tous les risques de réduction, de dilution et de méconnaissance que cela comporte. Cette exploitation gagnerait dès lors à être optimisée de plusieurs façons :

1. Chacun de ces thèmes renvoie à une histoire politique, à des niveaux éducatifs et à des statuts juridiques distincts ; pour autant ils restent profondément indissociables et devraient donc être traités comme tels.
2. Cette cohérence doit être consolidée tant dans les offres de formations (initiale et continue) que dans les parcours d'enseignement (en encourageant notamment les approches transversales).
3. Leur apprentissage ne peut se fonder sur la seule éducation civique et doit prendre appui sur la vie scolaire.
4. Leur développement passe par la rencontre des partenaires extérieurs qui en sont aussi partie prenante.

Le deuxième atelier concernait « *les médias, vecteurs de citoyenneté* ». Les participants sont partis de l'impact qu'ont aujourd'hui les médias sur les jeunes en insistant sur l'importance du temps d'exposition d'un jeune aux médias d'information et d'actualité. Ainsi l'élève, loin d'être une cire vierge en attente d'impression, arrive-t-il dans l'institution éducative riche d'un grand nombre de représentations dont certaines engagent l'image qu'il se fait de la citoyenneté. Le premier devoir d'éducation consiste donc à tirer parti de ce donné, souvent reçu de façon passive voire sans accompagnement familial ; de le mettre en scène pour favoriser chez l'élève une première prise de conscience de la complexité du jeu citoyen ; de le compléter, de le nuancer et de l'enrichir à travers les enseignements de l'École pour permettre à l'élève une adhésion réfléchie ; enfin, de le mettre en perspective pour doter l'élève de la distance critique qui lui permettra de mettre en pratique cette citoyenneté jusque dans son quotidien.

L'atelier considère en somme que l'éducation aux médias ne doit pas être considérée comme un segment de plus dans le paysage éducatif, mais bien une modalité privilégiée d'éducation à la citoyenneté qui doit pénétrer de part en part l'École. Plusieurs pistes d'amélioration sont proposées à cet effet : travail sur projets, valorisation des approches transversales, inscription dans le projet d'établissement, didactique de l'analyse des médias et, partant, formation des enseignants et mobilisation des personnels d'encadrement.

L'atelier suivant abordait la question des « *ressources pour l'éducation à la citoyenneté* ». Un premier état des lieux met en évidence un foisonnement extrême qui ne va pas sans une certaine dispersion : dans les genres (ressources documentaires, éducatives ou institutionnelles) comme dans les publics (ressources pour les élèves ou pour les enseignants). Cette abondance n'est pas nécessairement synonyme de qualité ni de fiabilité ; elle ne se traduit pas non plus par une diffusion ni une utilisation massives. Il en résulte une exploitation sans doute insuffisante, avec certains écarts entre l'offre et les besoins et d'importantes lacunes (notamment dans le premier degré).

L'atelier a donc évoqué un grand nombre de préconisations parmi lesquelles :

- mieux adapter l'offre en fonction des programmes et des niveaux ;
- inscrire l'éducation à la citoyenneté dans le projet d'établissement de façon à favoriser la collecte des ressources de proximité ;
- *mutualiser les initiatives en encourageant les co-productions avec des partenaires extérieurs ;*
- développer des réseaux s'appuyant sur des personnes-relais ;
- *enfin et surtout impliquer l'élève dans une appropriation de la ressource de façon à ce qu'il n'en soit plus seulement le consommateur, mais bien le producteur.*

On voit par là que les ressources sont bien plus que des outils : engager l'élève dans une relation construite à la ressource, c'est déjà l'aider à construire sa citoyenneté.

L'atelier sur « *la formation* » s'est intéressé plus particulièrement à la formation initiale des enseignants. Cette formation a d'abord été abordée à travers la question de sa légitimité : faut-il rapporter l'éducation civique à un savoir universitaire constitué, voire certifié, et en ce cas lequel ? Cette difficulté de tomber d'accord sur le cadre référentiel, qui explique entre autres chose la position ambiguë de l'éducation civique dans les enseignements, a conduit à déplacer la problématique vers la question de l'efficacité : comment un organisme de formation peut-il préparer efficacement le jeune enseignant à transmettre à ses élèves les connaissances, les pratiques et les comportements indispensables à l'exercice des droits et des devoirs ? Un examen de l'existant tend à porter un diagnostic plutôt mitigé à cet égard : trop souvent en effet les nouveaux enseignants peinent-ils à ajuster les acquis de leur formation aux réalités de la vie de la classe ; trop souvent en écho les personnels d'encadrement ont-ils à regretter le faible

engagement du corps professoral dans la construction d'une citoyenneté à l'échelle de l'école ou de l'établissement.

Dans ce cadre la refonte en cours du cahier des charges des IUFM constitue une opportunité décisive, dans la mesure notamment où la tripartition des missions qu'elle propose répond à la tripartition bien connue des savoir, savoir-faire et savoir être. La nouveauté la plus intéressante à ce titre sera sans doute le troisième volet de cette formation en gestation, celle qui porte sur la pleine appropriation par l'enseignant de sa position de fonctionnaire. L'atelier a en effet considéré, en s'appuyant sur des exemples empruntés à l'histoire (les maîtres de la troisième République) ou à l'actualité (autour de la question du droit de réserve), qu'outre les savoirs indispensables et l'aptitude pédagogique à les véhiculer, la formation devait rappeler à l'enseignant l'exemplarité qu'il doit représenter. Pour le dire autrement : l'enseignant n'est pas là seulement pour présenter la citoyenneté ; il doit aussi la représenter.

Le dernier atelier, enfin, correspondait à la volonté du séminaire de s'inscrire dans une Année européenne invitant à approfondir la problématique dans un cadre plus large que celui du seul Hexagone. Dédié aux pratiques européennes de citoyenneté, cet atelier s'est donc tourné vers d'autres contributions pour étudier la place que nos voisins accordent à cette éducation. Les différents pays représentés ont donc procédé à une rapide présentation de leurs systèmes respectifs en matière d'éducation à la citoyenneté, en s'efforçant de mettre en évidence les spécificités et les originalités par rapport au modèle français.

S'il est difficile d'en dégager une leçon unique compte tenu de la spécificité de chaque pays, du moins est-il possible d'en dégager quelques constats qui seront autant de propositions :

- tous les pays ayant choisi d'inscrire l'éducation civique ans leur curriculum considèrent qu'il s'agit d'une réponse nécessaire - mais pas suffisante ;
- dans ce domaine plus encore que dans d'autres il n'est pas d'apprentissage qui ne passe par une pratique ;
- la tâche des institutions éducatives doit donc être à la fois d'encourager les « pratiques » de terrain, tout en veillant à en assurer la valorisation et la démultiplication pour le plus grand nombre ;
- la priorité absolue doit s'exercer sur la formation des acteurs, des enseignants aussi bien que des cadres ;
- toute pratique gagnant toujours à être envisagée de façon partenariale, il conviendra enfin de réconcilier autant que faire se peut les systèmes d'éducation formelle et les réseaux d'éducation non-formelle.

La conclusion de ces diverses réflexions passe par un constat : la République Française est une construction. C'est une construction intellectuelle qui se bâtit sur le postulat qu'il peut, et doit, y avoir des citoyens capables de comprendre la Loi et de la discuter. À la racine du projet républicain il y a ce postulat que tout individu est un citoyen en

devenir – pour peu qu'on se donne les moyens de l'y préparer. De là sans doute que la République Française soit si indissolublement liée à son Ecole : c'est que, précisément, il n'est pas de République sans éducation à la République. En ce sens appartenir à la République Française et être éduqué sont une seule et même chose ; ou, pour le dire autrement : il n'y a pas de citoyenneté sans éducation à la citoyenneté.

De là ce constat très simple, mais qui gagne à être rappelé au terme du séminaire : la citoyenneté n'est jamais un donné, elle se construit sans cesse et avec elle, les dispositifs chargés d'y préparer. Remettre sur le métier ces dispositifs ne veut en somme pas dire remettre tout en question mais, au contraire, accepter de regarder en face ce qui fonctionne autant que ce qui manque ; interroger l'existant sans complaisance ni flagellation ; faire de ce chantier permanent une responsabilité autant qu'une finalité du système éducatif.