

# L'éducation civique dans l'école française



## François Audigier

Rendre compte de l'éducation civique (1) en France en ce début du III<sup>e</sup> millénaire relève du défi impossible. De quelle éducation parler ? Celle qui est définie et prescrite par le Ministère de l'éducation nationale, celle qui est relayée par les inspecteurs, organisée par les chefs d'établissements scolaires, mise en œuvre par les enseignants, reçue par les élèves, etc. ? Convient-il d'en préciser les orientations et les conditions institutionnelles ou de tenter d'en évaluer les résultats ? Dans ce dernier cas, par exemple, la tâche devient particulièrement ardue, car, après tout, une bonne éducation civique est celle qui forme des bons citoyens, ce que l'on ne peut apprécier que 10, 20 ou 40 ans après la formation scolaire. De toute manière, il faudrait au préalable définir un 'bon citoyen'; est-ce celui qui ignore tout ou presque de ce qu'est la citoyenneté, des lois, de la vie politique, des droits économiques, sociaux et culturels, mais qui respecte ces lois, qui est actif dans la vie associative locale, ou celui qui, savant en ces matières, ne respecte guère le code de la route, fraude aux impôts, abuse de son pouvoir, etc. ? Pourtant c'est bien le pari de l'école publique, la conviction de ceux qui y travaillent et la défendent, la citoyenneté n'est pas un produit de nature, elle demande une éducation ; plus encore, notre conception occidentale de l'école repose (2) en grande partie sur l'idée selon laquelle les connaissances ont un effet sur les attitudes, les comportements, la vie sociale. Mais la question rebondit : un bon citoyen, est-ce quelqu'un qui obéit sans prendre d'initiative, une personne conforme à une sorte de médiocrité moyenne ou une personne qui prend des risques, qui bouscule les routines, qui cherche à faire évoluer la vie sociale, les lois ? Derrière de telles questions, il y a aussi toutes celles qui intéressent le concept de citoyenneté lui-même, concept aujourd'hui remis en avant, comme une sorte de pare-feu devant les

[Download \(pdf/zip\)](#)

## **Contents**

### [1 Les orientations actuelles](#)

#### [1.1 Présences et orientations officielles](#)

##### [1.1.1 A l'école primaire](#)

##### [1.1.2 Les programmes de collège](#)

#### [1.2 Quelques prolongements du côté des acteurs](#)

##### [1.2.1 Les enseignants de l'école primaire et l'éducation civique](#)

##### [1.2.2 Les élèves](#)

### [2 D'hier à aujourd'hui](#)

#### [2.1 Une longue tradition](#)

##### [2.1.1 De Jules Ferry à la Seconde Guerre mondiale](#)

##### [2.1.2 L'après-guerre et l'installation de l'instruction civique dans l'enseignement secondaire](#)

##### [2.1.3 Les hésitations de ces dernières décennies](#)

##### [2.1.4 Déplacements](#)

### [2.2 Ouvertures](#)

#### [2.2.1 Savoirs et expériences, les risques d'un accord](#)

#### [2.2.2 Ordre scolaire et éducation à l'autonomie](#)

### [2.3 Trois présences complémentaires](#)

### [2.4 Harmonie et conflit](#)

## [3 Pause](#)

## [Notes](#)

## [Références bibliographiques](#)

incivilités et la violence, concept bouleversé par les évolutions de notre monde, par nos interrogations sur le politique, sur les identités collectives, sur le vivre ensemble. La statue s'appelait Helvetia, Germania ou Francia, elle semblait dessiner un avenir à peu près clair, un horizon commun pour une population et un territoire. Elle vacille aujourd'hui ; les uns la rappellent, d'autres la redécouvrent, d'autres s'en éloignent ; quoi qu'il en soit, elle ne suffit plus à profiler l'avenir ; sa forme, sa matière, sa signification changent, se transforment. Pour penser le monde actuel, il est fait appel aux idées de réseau, de mobilité, de pluralité. Même si les appartenances dites nationales continuent d'être les premières pour dessiner les identités collectives liées à la citoyenneté, elles doivent faire place à d'autres données, exprimant d'autres réalités dans lesquelles chacun est plongé et qui contribuent à construire les personnes dans leurs dimensions individuelles et sociales. L'éducation civique étudie les sociétés présentes, introduit les élèves à leur connaissance et à leur compréhension, invite à y être actif, à participer, met en place des dispositifs adhoc au sein des établissements scolaires. Elle est ainsi la discipline (3) la plus proche de la vie sociale, de ses tensions et de ses contradictions, de ce qui nous unit et de ce qui nous divise ; elle est constamment rattrapée par les bruits du monde, et pourtant elle ne peut en être prisonnière ou esclave car ce serait renoncer à sa dimension éducative.

Et puis, il y a l'Ecole, avec ses doutes, ses réformes, les appels à lui redonner les couleurs dont le temps l'a parée, la grande stabilité de son organisation et du découpage des matières scolaires, les critiques dont elle est la cible, les contradictions de ses missions puisqu'il lui faut à la fois transmettre une culture commune nécessaire pour qu'existe un espace de délibération commun entre les citoyens et hiérarchiser, différencier, faire progresser toute une classe d'âge et reconnaître les différences de talent, assumer les valeurs communes et construire l'autonomie. Tout cela, et bien d'autres choses, est connu, étudié, disséqué ; toutefois, traiter d'éducation civique demande de ne pas oublier ce contexte, ces contextes, pluriels, mouvants, souvent déterminants. Si les autorités, centrales ou locales, régionales ou cantonales, selon les systèmes politiques, décident des grandes orientations, définissent de façon plus ou moins précise les plans d'étude et autres curriculums, ce sont toujours des enseignants singuliers avec des élèves tout autant singuliers dans des établissements tous différents qui décident, agissent, enseignent, apprennent ce que l'on met sous l'étiquette 'éducation civique'. Tenir un propos général sur l'éducation civique, c'est aussi prendre le risque d'être démenti par une expérience singulière, un cas, une situation qui s'écarte de ce propos.

Dans cet article, nous tentons d'approcher différents aspects de l'éducation civique aujourd'hui en France. Dans un premier temps, nous faisons état des orientations officielles, du curriculum prescrit ; nous complétons cette approche par quelques ouvertures vers les acteurs, vers les classes, enquêtes auprès d'enseignants pour l'école primaire, enquêtes sur les connaissances des élèves pour le début de l'enseignement secondaire. Plus rapidement traitée, une mise en perspective historique, nécessaire pour mettre à distance nos conceptions et nos choix aujourd'hui, précède un moment plus hétérogène qui rebondit sur quelques-unes des questions rencontrées tout au long de cet article. L'éducation civique ne sera jamais une matière comme les autres, un domaine où la définition des contenus, des méthodes, des dispositifs d'enseignement, des activités des élèves pourrait être à peu près simple. Affermir l'éducation civique et en

développer la présence dans les établissements implique de reconnaître les tensions et les contradictions qui l'habitent. Après tout, il y a là dans les unes et dans les autres, des éléments de dynamisme, une invitation constante à l'invention et à l'initiative. C'est le visage passionnant de l'éducation civique.

## 1 Les orientations actuelles

En France, l'École est organisée en deux ensembles : l'école primaire, divisée elle-même en école maternelle et école élémentaire, et l'école secondaire, également divisée en deux cycles. Presque tous les enfants sont scolarisés à l'âge de trois ans, mais l'école obligatoire ne commence qu'à six ans avec l'école élémentaire. La durée de celle-ci est de cinq années. Depuis peu, l'école primaire dans son ensemble est réorganisée en cycle. Pour ce qui nous intéresse, après un premier cycle pour les élèves de 3-5 ans, deux cycles de trois ans réunissent l'un la dernière année d'école maternelle et les deux premières années d'école élémentaire, appelé cycle des apprentissages fondamentaux ou cycle 2, l'autre, les trois dernières années de l'école élémentaire, appelé cycle des approfondissements ou cycle 3. Le premier cycle du secondaire, le collège, dure quatre ans. En principe, il est commun à tous les élèves. Le second cycle, le lycée, dure trois ans et conduit aux trois formes actuelles du baccalauréat, général, technologique, professionnel. La scolarité obligatoire s'achève à 16 ans, ce qui correspond, pour un élève ayant effectué une scolarité sans redoublement, à la fin de la première année de lycée ; toutefois plus de 75% d'une classe d'âge est encore scolarisé à 18 ans. La scolarité qui mène au baccalauréat dure donc 12 années.

### 1.1. Présences et orientations officielles

Si, comme il est précisé plus loin, l'instruction civique a une histoire vieille de plus de 120 ans à l'école primaire, elle n'a que moins de 60 années de présence dans le premier cycle du secondaire et juste quelques années dans le second cycle. (4) Depuis le début des années 1990, les programmes, terme plus volontiers utilisé en France que celui de curriculum, sont élaborés par des groupes techniques disciplinaires, en principe coordonnés par un Conseil national des programmes. La réforme alors instituée visait à élargir le cercle des personnes qui élaborent ces programmes, plus encore à dessaisir les inspections générales qui jouaient un rôle déterminant depuis plus d'un siècle. Les inspections générales inspectent ; elles ne peuvent être juges et parties, autrement dit, élaborer les programmes et les évaluer. Il s'agissait aussi de prendre un peu de distance avec les réflexes corporatifs et l'importance des pairs, les programmes de mathématiques aux mathématiciens, ceux d'histoire aux historiens, etc., situation à l'origine de nombreux blocages. Un autre partenaire institutionnel important sont les directions du ministère, directions chargées de l'enseignement et longtemps séparées en direction de l'enseignement primaire et direction de l'enseignement secondaire. Jalouses de leurs prérogatives, ces directions ont elles aussi beaucoup de difficultés à abandonner une partie de leur pouvoir. Enfin, pour compléter le panorama il convient d'ajouter les syndicats et associations professionnelles d'enseignants. Quelles que soient les modalités de leur élaboration, les programmes scolaires sont des enjeux importants ; les matières scolaires sont en compétition les unes avec les autres en terme d'horaires, d'intensité de leur présence, de définition de leur territoire.

Beaucoup de matières, du moins les principales, sont installées depuis longtemps dans nos écoles et bénéficient du soutien des départements universitaires qui délivrent les diplômes de spécialité et entretiennent l'illusion d'une sorte de continuité entre la science qui se fait et les savoirs scolaires. A cet égard, l'éducation civique est dans une position inconfortable : elle a toujours rencontré de grandes difficultés à s'installer comme matière scolaire, elle n'a pas de correspondance universitaire claire ; il n'y a donc, de ce côté, aucun groupe de pression pour la défendre. Les programmes scolaires sont ainsi toujours le résultat de nombreux compromis. Ceux de l'école primaire datent de cette année 2002 et sont donc 'applicables' à la rentrée de septembre 2002 ; ceux qui sont actuellement en vigueur dans les collèges ont été élaborés au cours des années 1995-1998 et progressivement mis en œuvre ; ceux des lycées ont été introduits dans les classes à partir de la rentrée 1999. Contrairement aux règles officielles, les programmes des écoles, des collèges et des lycées ont été élaborés par des groupes de travail différents, ce qui permet à ces programmes d'ignorer ce qui se fait avant ou après ! Enfin, il faudrait aussi faire place au poids du politique dans l'évolution des programmes et surtout dans leur mise en œuvre. Ainsi un premier projet élaboré au début des années quatre-vingt-dix a été abandonné lorsque la majorité politique a changé, avant d'être repris un peu plus tard dans une autre forme, etc. La croyance dans l'importance des programmes et plus largement des décisions des autorités politiques et administratives centrales pèse lourd dans l'imaginaire français et les capacités d'initiative des acteurs.

### 1.1.1. A l'école primaire

Pris entre un enseignement maternel où les disciplines scolaires n'ont guère d'existence et un enseignement secondaire où s'affirment différentes disciplines (*voir note 3*), l'enseignement primaire est le niveau scolaire où certaines tensions s'affirment le plus fortement : tension entre la construction de l'autonomie et l'intériorisation de normes sociales, entre la construction de connaissances et l'importance accordée à la vie scolaire, à l'expérience, aux attitudes et aux comportements. Le programme est organisé selon les cycles. La priorité est donnée au 'vivre ensemble'. Dans le cycle 2, le vivre ensemble laisse l'éducation civique au second plan : "*Au cycle 2, il est encore prématuré de parler d' "Education civique " dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui - l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales - ne sont pas encore constituées "*. L'essentiel des orientations énoncées pour ce cycle relève de l'appartenance à la communauté scolaire, de l'acceptation des règles de vie, de la manière de se construire comme sujet dans un groupe. Le texte manifeste aussi le souci de ne pas s'enfermer dans la salle de classe ou dans l'école mais également de lier ces constructions et prises de conscience à d'autres horizons. Nous observons ici l'importance accordée aux règles de vie au sein de la classe et à la capacité des élèves à les énoncer. Cette orientation est explicitement affirmée comme une des compétences que les élèves doivent avoir acquises en fin de cycle 3 : "*Etre capable de : - prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école "*. Conforme à une certaine tradition, le texte français précise quelques connaissances qu'il convient d'acquérir dans le cadre de cette éducation. Il affirme la nécessité d'une présence horaire hebdomadaire, non pas tant pour construire ces connaissances de manière systématique, ce qui renverrait à des pratiques habituelles que ces textes cherchent à faire évoluer, que pour mettre à disposition des enseignants et des classes,

des moments de débat, de discussion, de régulation collective. L'éducation civique se cherche une identité disciplinaire entre l'importance accordée aux règles de vie et, avec elles, à des valeurs telles que le respect et la participation, et la transmission-construction de connaissances, dont la présence nécessaire est rappelée, et qui ont un but, celui d'instruire et de mettre en place des comportements sociaux.

Une autre forte orientation est le rappel insistant des relations de l'éducation civique avec d'autres disciplines. L'histoire et la géographie sont ainsi placées au premier rang, comme entrées privilégiées dans une connaissance du social, sans que les relations entre ces trois disciplines ne soient précisées. Enfin, les programmes insistent fortement sur les relations entre éducation civique et maîtrise de la langue, comme condition indispensable pour une maîtrise de l'information, une participation aux débats publics.

### **1.1.2. Les programmes de collège**

Les programmes des collèges sont en grande partie inspirés d'une recherche conduite à l'Institut national de recherche pédagogique entre 1991 et 1995 (*Audigier et Lagelée, 1996*). Cette recherche, qui faisait suite à une précédente sur l'éducation aux droits de l'homme durant les années quatre-vingt, avait pour objet de 'tester' la faisabilité d'une éducation civique fondée pour les contenus sur une initiation juridique, pour les objectifs sur la construction de concepts. Trois raisons avaient motivé ce travail. La première, directement issue d'un travail sur l'éducation aux droits de l'homme, prenait en compte ce qui était appelé l'obstacle juridique ; autrement dit, les enseignants participant à ce projet réduisaient les droits de l'homme à un corpus de valeurs et de principes et refusaient, pour la plupart, de faire place à la dimension juridique, argumentant le fait que le droit c'était compliqué, abstrait et loin des élèves. La seconde relève d'une reconnaissance de ce qui fait le noyau dur de la citoyenneté, à savoir pour l'individu-citoyen être titulaire de droits et d'obligations, et, dans une société démocratique, être titulaire d'une part de la souveraineté ; l'éducation civique est donc une éducation au droit et une éducation au pouvoir. L'éducation au droit ne vise pas plus à faire des juristes que l'enseignement des mathématiques ne vise à faire des mathématiciens ou celui de l'éducation physique des champions olympiques, simplement un citoyen initié à ce domaine obligé de la vie sociale qui traite de la loi, des droits et libertés, des obligations, de la résolution des conflits, etc. L'éducation au pouvoir ouvre les questions de la vie scolaire et les relations à tisser entre l'enseignement disciplinaire et les expériences avec les autres que les élèves et les adultes vivent au sein de l'école. La troisième raison est d'ordre didactique. Depuis longtemps les critiques se sont exprimées contre une éducation civique trop abstraite, trop éloignée des réalités sociales, trop axée sur l'étude des institutions, trop factuelle. Le rôle des enseignants est de mettre les élèves en situation de construire des outils de pensée et d'action leur permettant de vivre en société, de comprendre le monde, de prendre des initiatives et des décisions, de coopérer, de résoudre pacifiquement les conflits, de prendre part aux débats publics intéressant les citoyens, etc. Parmi ces outils, les concepts occupent une place éminente. L'être humain pense parce qu'il a construit ces outils, qu'il les utilise, les fait évoluer, s'en sert pour analyser les situations sociales, inventer, agir. Il ne s'agit pas de dire que les concepts sont trop abstraits, mais d'aider les élèves à construire ces abstractions. Ainsi par exemple, la citoyenneté appelle un

minimum de capacité à penser la justice, l'égalité, la loi, la liberté, les droits de l'homme. Cette construction ne se fait pas à coups de définitions mais par des études de cas, de situations sociales notamment scolaires, pour travailler avec les élèves sur le sens que les concepts donnent à ces situations, sur les décisions que l'on est susceptible de prendre au nom du droit et des valeurs qui lui sont attachées, etc. Sans ces outils que sont les concepts, la réalité et l'expérience restent limitées, confuses voire opaques.

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

Enfin, les relations entre la discipline scolaire ainsi identifiée et la vie scolaire restent dans le flou malgré les quelques ouvertures tentées par ces programmes. On se heurte ici à plusieurs habitudes ou limites : s'intéresser à la vie scolaire demande de changer les approches, notamment d'introduire, comme cela se fait des heures spécifiques pour que les élèves débattent des problèmes rencontrés dans leur classe ou dans l'établissement, échangent avec les enseignants, régulent les rapports entre les personnes (il existe au collège une heure de 'vie de classe' confiée au professeur principal et sans lien explicite avec l'éducation civique) ; les horaires ne sont pas extensibles et les enseignants chargés de l'éducation civique vivent ces heures comme un empiétement sur leur enseignement ; toute l'organisation de l'enseignement secondaire renforce la segmentation du temps et du travail des enseignants comme des élèves ; on ne saurait oublier l'évaluation institutionnelle dont nous avons dit le poids. Les préoccupations liées à l'ordre scolaire, aux incivilités, voire à la violence, sont principalement traitées par les personnes chargées de la vie scolaire ; beaucoup d'enseignants s'estiment incompetents pour le faire ou considèrent que cela ne fait pas partie de leur métier. A la limite de telles préoccupations intéressant tous les adultes présents à l'école, on ne voit pas pourquoi l'enseignant d'éducation civique en serait plus particulièrement chargé. Pour dépasser cette situation, il manque d'indications, d'expériences, de méthodologies suffisamment diffusées pour travailler sur les relations entre expériences scolaires et constructions de connaissances et de compétences. Au-delà des convictions, il y a un important chapitre de recherches à développer.

Nous n'avons ici considéré que les programmes, mais l'administration

centrale est très productrice de nombreux autres textes dont un certain nombre concerne la vie scolaire et les dispositifs de participation, la lutte contre la violence, les initiatives citoyennes, qui sont des recommandations à dépasser la seule éducation civique pour des collaborations entre disciplines, la mise en œuvre de projets, l'incitation à introduire des moments voire des journées spécifiques pour étudier des thèmes comme la presse à l'école, introduire des commémorations, engager les élèves dans des concours dotés de prix, etc. Il est extrêmement difficile d'établir un quelconque bilan de ces incitations et recommandations, dont la présence dépend avant tout des initiatives des enseignants. Elles sont souvent liées à des desseins politiques plus ou moins relayées par les médias. Quelles que soient les bonnes intentions qui président, une approche sur la longue durée montre la force des logiques disciplinaires qui emmènent la forme scolaire ; depuis deux ou trois décennies, diverses dispositions sont prises pour introduire d'autres modalités d'enseignement, faire place à des savoirs et à des préoccupations sociales qui n'ont pas encore de place dans l'école ; chaque fois, ces incitations inspirent des expériences, des projets, généralement à la marge, jamais dans les classes d'examen, et qui ont beaucoup de difficultés à s'inscrire dans la durée.

## **1.2. Quelques prolongements du côté des acteurs**

Quel que soit leur bien fondé, les réformes s'inscrivent dans une institution qui a ses contraintes, ses habitudes, ses règles ; elles n'existent que prises en charge par des enseignants, par des adultes, seuls ou en groupe, qui ont leur culture, leurs convictions, leurs aspirations, leurs craintes. Si après une première élaboration, les propositions de programme sont soumises à l'avis des enseignants, les pouvoirs scolaires restent en France très liés à un modèle qui veut que le centre décide et que les acteurs appliquent. Certes, les groupes techniques disciplinaires sont en grande partie formés d'enseignants, ceux-ci étant censés exprimer sinon représenter leur corporation et ses sensibilités. Mais, à l'échelle du système éducatif français, tout texte émanant du ministère est très souvent perçu d'abord comme une production bureaucratique susceptible d'enfermer de nombreuses menaces et rencontre ainsi de solides oppositions. A nouveau ici, les généralisations sont délicates. Deux courtes visites dans les univers d'enseignants du primaire et dans ceux d'élèves de collège donnent quelques aperçus sur la manière dont l'éducation civique est conçue et reçue.

### **1.2.1. Les enseignants de l'école primaire et l'éducation civique**

Au cours des années 1997-2000, une vaste enquête auprès des enseignants de l'école primaire sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique apporte des informations précises sur les conceptions que ces enseignants ont de cette éducation et sur les manières dont ils disent la mettre en œuvre. (5) Les enseignants interrogés au cours d'entretiens semi-directifs et par questionnaire ne font quasiment jamais référence aux programmes officiels. Pour la majorité d'entre eux, l'éducation civique concerne d'abord la vie de la classe, l'apprentissage des règles de vie commune avec l'insistance sur les deux valeurs que sont le respect et la tolérance ; elle est avant tout comportementale. Certains font rédiger ces règles par les élèves, comme il est souvent recommandé aujourd'hui. Face

à cette majorité, une proportion non négligeable d'enseignants émettent des doutes, considérant que ce sont les élèves qui auraient le plus besoin de connaître ces règles qui n'y portent pas d'intérêt, ou que ce sont des évidences que les élèves connaissent. Une partie de ces enseignants préfère s'en tenir à quelques approches plus traditionnelles comme l'étude des institutions politiques. Ainsi, les enseignants du primaire sont assez profondément divisés autant sur les contenus que sur les pratiques. En termes de tendance, ceux qui ont les élèves les plus jeunes sont plus sensibles à la vie de la classe, ceux qui ont les élèves les plus âgés préfèrent des approches donnant plus d'importance aux connaissances factuelles. Même si les textes recommandent d'inscrire l'éducation civique dans l'emploi du temps, près de la moitié des enseignants dit en faire tout le temps et donc ne pas lui consacrer de moments spécifiques. Ces grandes orientations affirmées, l'éducation civique se trouve être aussi le principal lieu ou moment pour accueillir tout ce qui concerne nos sociétés, actualité prévue ou imprévue, thèmes plus généraux comme l'environnement, curiosités exprimées par les élèves, etc. Une fois la priorité comportementale affirmée et l'importance de l'étude des institutions pour une forte minorité, l'image est celle d'un grand bazar dans lequel les enseignants puisent au gré des circonstances et des opportunités.

Ainsi, loin d'être une application des programmes officiels, l'éducation civique présentée par les enseignants du primaire relève d'abord de coutumes et de traditions scolaires construites au cours de leurs expériences professionnelles. Au système vertical qui descend du ministère vers les enseignants via les inspections, s'ajoutent de façon déterminante, les relations tissées dans les écoles, les habitudes peu à peu construites, les conceptions du métier ; de façon plus minoritaire, il convient aussi de faire place aux mouvements pédagogiques, qui, dans la mouvance des pédagogies nouvelles, défendent depuis fort longtemps des pédagogies actives, des dispositifs de participation, la construction de projets, etc. Enfin, l'éducation civique à l'école primaire a été, beaucoup plus que pour le secondaire, l'objet de très nombreuses études. Qu'elles aient une orientation historique, qu'elles cherchent à modéliser les pratiques, qu'elles s'appuient sur des expériences de formation, qu'elles s'inscrivent directement dans la mouvance des pédagogies nouvelles, elles insistent toutes sur les tensions qui traversent actuellement cette éducation et sur les nécessaires évolutions. (6)

Cette approche des orientations prescrites par l'institution serait incomplète si nous oublions la formation. En ce domaine, le bilan est simple. Lorsque les maîtres du primaire étaient formés dans les écoles normales (7), des cours sur l'instruction morale et civique étaient souvent dispensés, soit par les historiens, soit par les philosophes. Nous ne savons pas grand chose de ce qu'il en était effectivement dans les années soixante et soixante-dix. Pour le secondaire, il n'y a jamais eu de formation des enseignants. Les historiens-géographes ont été très rapidement les dépositaires uniques de cet enseignement.

Majoritairement composée d'historiens, cette corporation a très vite réussi à faire valoir que la maîtrise qu'elle avait de l'histoire d'abord, de la géographie ensuite, était largement suffisante pour lui permettre d'enseigner l'instruction puis l'éducation civique. Depuis la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la situation ne s'est guère améliorée. Il n'y a toujours pas de formation systématique en matière d'éducation civique pour les enseignants chargés de la mettre en œuvre. Seules commandent les initiatives de quelques formateurs en IUFM, initiatives qui viennent souvent en opposition avec ce qui est



considéré comme noble pour un enseignant, les savoirs disciplinaires. Osons l'idée d'une hypocrisie irresponsable de ceux qui décident en matière de programmes, de formation et de certification des enseignants. Il y a ainsi une double difficulté pour la formation des enseignants. La première relève d'une absence de discipline universitaire et donc d'un groupe de pression intéressé par l'existence de cette formation. La seconde exprime un fort conflit entre d'un côté des orientations qui privilégient la construction de concepts, l'étude de problèmes de société, les débats, la non fermeture des savoirs, des méthodes actives souvent appuyées sur des perspectives socio-constructivistes et de l'autre des enseignants qui, avec leur culture disciplinaire, les conceptions qu'ils ont du savoir et de l'enseignement, la méfiance qu'ils expriment à l'égard du droit et de la politique, leurs craintes devant des dispositifs ouverts, l'importance qu'ils donnent à des connaissances factuelles, etc., reçoivent avec difficultés et avec méfiance ces nouvelles orientations et sont alors très déstabilisées. (8)

### 1.2.2. Les élèves

Deux brèves incursions vers des recherches auprès des élèves ouvrent à leurs conceptions et à leurs univers de pensée, à la complexité des unes et des autres, à la nécessité d'entreprendre des recherches approfondies sur les relations entre ces univers et l'éducation civique, sur la contribution de cette dernière à la construction de compétences citoyennes.

Au début des années quatre-vingt-dix, avant la mise en place des programmes que nous avons présentés, la Direction des études et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale a mené une vaste enquête auprès de quelques milliers d'élèves de collège, sur les connaissances civiques et les conceptions qu'ils avaient de la vie scolaire et du travail scolaire. (9) Ces élèves ont été interrogés en classe de 6°, 5° et 3°. Au cours de ces années, quelques évolutions fortes retiennent notre attention. Les élèves ont consolidé leurs connaissances sur les régimes politiques et les élections. Ces élèves continuent de juger positivement l'existence de délégués de classe mais ils sont plus nombreux à émettre des doutes sur l'intérêt et le pouvoir réel de ces délégués. Plus important dans notre perspective, la tricherie et le mensonge se banalisent ; des comportements incivils ou illégaux, jugés négativement en classe de 6° deviennent tolérables pour une proportion de plus en plus importantes d'élèves. Leurs relations avec la loi et la règle sont très empreintes d'ambiguïté ; ils sont la moitié et plus à penser que les lois sont plus favorables aux riches qu'aux pauvres, que les règlements sont toujours favorables aux adultes, qu'ils ne protègent pas contre les injustices. Ainsi augmente la tolérance vis à vis du non-respect des règles scolaires et sociales. Cette augmentation s'accompagne d'une augmentation de la dispersion des réponses, autrement dit les élèves sont loin de former un bloc homogène. Eux aussi, à l'image de la société et du monde des adultes, ont des conceptions et des opinions variées. D'un autre côté, ils refusent plus fortement toute discrimination et sont plus solidaires de causes humanitaires générales que de personnes dans la proximité.

Plus modestement, quelques discussions approfondies ont été conduites avec des élèves de 11-12 ans au cours de leur première année de collège dans trois établissements. (10) Les paroles des élèves sont très convergentes malgré les contextes différents. L'éducation civique comme

discipline scolaire a peu de relations, voire aucune, avec la vie scolaire. Elle est bien vécue lorsqu'elle est pour les élèves un moment de débat, de discussion, d'ouverture au monde. Mais les doutes s'expriment avec force lorsqu'il s'agit de se servir de tous ces principes enseignés dès l'école primaire pour apprécier l'expérience du collège. Ainsi, disent souvent ces élèves, les règles auxquelles ils doivent se conformer n'ont pas d'équivalent pour les adultes ; pourquoi être puni pour quelques retards lorsque certains enseignants arrivent eux systématiquement en retard parce qu'ils bavardent avec leurs collègues ou terminent leur cigarette ? D'ailleurs, le tabac est interdit dans les bâtiments publics. Pourquoi s'intéresser au rôle des délégués de classe quand ceux-ci demandent chaque année que les contrôles donnés par les enseignants ne le soient pas la même semaine, celle qui précède les conseils de classe, et que cette demande n'est jamais honorée ? Pourquoi avoir un règlement du collège, lorsque, dans la cour de récréation, les surveillants appliquent les sanctions qui leur viennent sur le moment ? Pourquoi les plus petits ne sont-ils pas protégés des agressions des plus grands ? Pourquoi en cas de conflit, l'école s'intéresse-t-elle presque uniquement à la recherche du coupable et à la sanction et que, tout en se référant au droit, elle délaisse sa fonction de protection et de réparation ? Pourquoi ? Pourquoi ? Ces réflexions sont récurrentes et fréquentes. A leur manière, elles expliquent la montée de la tolérance pour certains comportements incivils, voire illégaux, que relèvent des enquêtes comme celle qui a été présentée dans le paragraphe précédent. Ces deux enquêtes soulèvent de manière très brutale l'importance des relations entre l'éducation civique comme discipline scolaire, la vie scolaire comme lieu d'expérience avec les autres, les comportements des adultes.

A l'opposé, il existe aussi des établissements où la loi règne au sens le plus démocratique du terme, où la parole des élèves est prise en considération, où l'expérience scolaire se vit en relation avec l'éducation civique. Les facteurs de réussite sont connus : le chef d'établissement est convaincu et apte à animer un travail collectif, l'équipe pédagogique est suffisamment en accord avec les finalités éducatives et les conditions de fonctionnement de l'établissement, les enseignants travaillent ensemble, ils maintiennent élevées leurs exigences et les adaptent à leurs élèves, ils motivent ces derniers et ne le gratifient pas de ces petites phrases assassines si répandues, ils sont sensibles aux aspirations de justice, notamment en ce qui concerne l'évaluation du travail, etc. Cela s'accompagne de dispositifs de paroles et d'échanges, de dispositifs de médiation où les personnes ne sont pas à la fois juge et partie prenante dans un conflit. De telles pratiques sont effectivement recommandées dans les notes et textes qui complètent les programmes d'enseignement. Mais, comme les programmes, ce sont d'abord les personnes concernées, dans les établissements et dans les classes, qui interprètent ces textes, s'en inspirent ou non pour décider, innover et agir.

## **2 D'hier à aujourd'hui**

La mise en relation des deux grands pôles autour desquels est construite la première partie de cet article, curriculum officiel et conceptions des acteurs, met à jour de nombreuses tensions et questions, les unes propres à l'éducation civique, d'autres qu'il convient de placer dans le contexte plus large des débats dont l'école est aujourd'hui l'objet. Avant d'ouvrir quelques-unes de ces questions autour de l'idée de tension, nous jugeons essentiel de ne pas perdre de vue le temps de l'histoire. Cela est indispensable pour mettre à distance certains de nos soucis, pour mieux

les contextualiser, pour favoriser un nécessaire dialogue entre les différents partenaires.

## 2.1. Une longue tradition

Les programmes, leur réception et leur mise en œuvre par les enseignants et les élèves, s'inscrivent dans une histoire qui, en France, place l'éducation civique au cœur de l'école depuis plus de deux siècles. Pour s'en tenir à la période qui suit la mise en place de l'école primaire obligatoire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire de l'éducation civique est divisée ici en trois périodes.

### 2.1.1. De Jules Ferry à la Seconde Guerre mondiale

Une certaine tradition historiographique tend à faire des décisions prises lors du mandat de Jules Ferry comme ministre de l'Instruction publique un moment de rupture. Nous sommes plutôt tenté de marquer de fortes continuités avec les périodes précédentes et les modes d'organisation de l'école qui se sont très lentement mis en place tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Sans insister sur la période de l'Ancien régime, n'oublions pas que, au cours de ses dernières années <sup>(11)</sup>, l'École est déjà l'objet de débats très animés qui aboutissent durant la Révolution à l'élaboration de nombreux projets dont les plus célèbres sont signés par Condorcet. Dans tous ces projets la relation entre l'école et la citoyenneté est affirmée avec force. Avant d'être un moyen de formation professionnelle ou de préparation à la vie professionnelle, avant d'être un complément à l'éducation familiale, l'école est conçue comme une institution publique qui forme le citoyen, un être libre et autonome, éclairé par la raison et, par là, apte à participer à ce qui est le plus haut pour un individu, mettre ses compétences au service du bien commun, dans l'espace politique. L'école est là pour introduire les élèves à ce qui est le plus universel dans l'humanité, des savoirs produits par la raison ; elle met à distance tous les particularismes qu'ils viennent de la famille, de la religion ou de toute autre appartenance. Il ne s'agit pas de détruire ces particularismes mais de les laisser à la porte de l'école, le temps de l'instruction. A l'élève, sorti de l'école et plongé dans la vie, de faire lui-même ses choix et de les raisonner. Même si cette orientation est loin de faire l'unanimité, elle marque l'imaginaire scolaire en France. Elle a notamment servi de point d'appui pour défendre une école publique par opposition à une école privée, principalement catholique, sensée enfermer les élèves dans leurs croyances et ne pas les préparer à assumer leur liberté.

Reprenant ces orientations dans le contexte de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans une atmosphère de combat pour installer la République, une majorité, politiquement et socialement plutôt conservatrice, met en place une instruction publique primaire obligatoire, gratuite et laïque. La première discipline scolaire y est l'instruction morale et civique. <sup>(12)</sup> Celle-ci est installée dans les programmes à raison d'une heure par semaine. Le modèle pédagogique, simple et encore largement répandu, est concentrique en ce qu'il recommande d'aller du local au national et à l'international en élargissant peu à peu l'univers des élèves. Il est complété par l'insistance mise sur les méthodes actives, l'exigence de partir du concret pour aller vers l'abstrait, du simple vers le complexe, de facile au difficile, de l'observable, de tout ce qui peut être perçu par les élèves. Comme si ce qui était local, simple, concret, facile formait un

ensemble cohérent. Un accent fort est mis sur les institutions politiques. Il s'agit de 'républicaniser' le peuple en lui enseignant droits et devoirs, en lui faisant aimer sa patrie, le régime républicain qui, avec et grâce à ses institutions, lui garantit ses libertés. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est la référence absolue en termes de principes et de valeurs. Mais, tous les petits français ne vont pas dans cette école. Les enfants de la bourgeoisie républicaine fréquentent les petites classes de lycée où il n'y a pas d'instruction civique ; la bourgeoisie se fait confiance à elle-même pour transmettre ses valeurs. Il faut attendre le milieu des années 1920 pour voir les programmes de l'école primaire être également valables dans les petites classes de lycée, sans que l'on sache vraiment si cela a été suivi d'effets. Le modèle d'enseignement qui prévaut dans ces établissements pour l'élite est celui des humanités fondé sur la fréquentation des grands auteurs anciens. Une troisième école est importante en France, l'école privée, à majorité catholique ; elle aussi échappe à l'instruction civique et développe son propre enseignement des valeurs. Les seules valeurs légitimes y sont les valeurs chrétiennes puisque fondées sur la parole de Dieu ; elles ne sont pas le fruit d'une délibération humaine. Quant à l'enseignement secondaire, l'instruction civique n'y a pas sa place.

### **2.1.2. L'après-guerre et l'installation de l'instruction civique dans l'enseignement secondaire**

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

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

officiels. Même en l'absence d'études systématiques, on peut estimer que peu à peu l'instruction civique tombe en désuétude. Les préoccupations vont vers les approches transversales, l'interdisciplinarité ; l'heure est plutôt aux sciences sociales, même si les traditions disciplinaires restent très puissantes. Cela aboutit officiellement, pour l'école primaire aux activités d'éveil en 1969, qui prônent des approches liant les différentes disciplines, et pour le collège, en 1976, à des programmes de sciences humaines qui réunissent histoire, géographie, économie, éducation civique. Mais, pas plus hier qu'aujourd'hui, les changements de programme officiel n'ont de traduction immédiate et cohérente dans les pratiques. Les critiques se font de plus en plus vives, non pas sur l'éducation civique qui n'intéresse pas grand monde en ces années soixante-dix mais sur l'histoire, dont la disparition supposée est violemment dénoncée. Ces moments ouvrent une période d'incertitudes dont nous ne sommes pas sortis.

### **2.1.3. Les hésitations de ces dernières décennies**

Depuis une trentaine d'années, les programmes se succèdent à un rythme croissant. Ce phénomène est sans doute moins lié au désir des ministres d'attacher leur nom à une réforme qu'à l'instabilité croissante du système scolaire, aux impératifs contradictoires de plus en plus violents auxquels il est soumis, aux difficultés d'arbitrer entre des intérêts divers voire divergents. Au début des années quatre-vingt, l'éducation civique n'est plus une discipline autonome, mais les préoccupations qu'elle exprime n'ont pas disparu. Cette période est marquée par des sensibilités plus orientées vers les droits de l'homme et l'universalisme, orientation qui va de pair avec la montée des travaux sur l'interculturel. On en attend aussi une meilleure appréhension de la vie scolaire, car les soucis liés à l'ordre au sein des établissements commencent leur longue ascension. Moins puissantes et moins fortes qu'aujourd'hui, des voix se font entendre pour le retour des valeurs républicaines, le rappel des principes d'autorité, etc. Après ces quelques années d'éclipse, l'éducation civique est rétablie en 1985, comme discipline autonome, dans les programmes de l'école primaire et du collège, à raison d'une heure hebdomadaire. Les orientations de ces programmes reprennent les contenus anciens en les adaptant quelque peu ; la place des institutions politiques décline, surtout à l'école primaire, au profit des études de questions de société. Les méthodes actives sont une nouvelle fois proclamées nécessaires. Ces programmes sont diversement accueillis. Les critiques portent surtout sur le maintien trop grand de l'étude des institutions ; le risque demeure de ne pas intéresser les élèves. Les liens avec la vie scolaire sont toujours aussi ténus, surtout au collège. Plusieurs projets sont élaborés pour aboutir aux actuels programmes de collège et d'école élémentaire. Critiques constantes, projets divers, textes soumis à discussion, programmes dépassés dès que publiés, autant de manifestations de la difficile présence de l'éducation civique dans les établissements et dans les classes.

### **2.1.4. Déplacements**

Pour clore ce rapide survol dans le temps, nous marquons deux faits importants, le premier est une transformation profonde dans nos conceptions de la citoyenneté, le second la difficile et non moins nécessaire évolution de la forme scolaire. Sans remettre en cause le

fondement politique et juridique de la citoyenneté, tous les auteurs soulignent son élargissement constant, vers les dimensions économiques et sociales, depuis longtemps, culturelles plus récemment. Cet élargissement dans les contenus s'accompagne d'une modification plus profonde qui touche les relations du citoyen avec les autres, avec sa communauté d'appartenance. Nous sommes ainsi passés d'une citoyenneté d'obéissance et d'appartenance, à une citoyenneté instrumentale et d'autonomie. L'insistance est moins mise sur les obligations que sur les droits ; avant d'être des moyens au service d'idéaux comme la solidarité ou la justice, les droits sont de plus en plus conçus et perçus comme des moyens à la disposition de chacun pour bénéficier du maximum d'avantages. Quant aux appartenances, l'insistance est mise aujourd'hui sur le fait qu'elles sont diverses, multiples et mobiles ; plus encore, l'appartenance héritée disparaît derrière les appartenances choisies. Rien ne nous permet d'affirmer aujourd'hui que ces tendances vont nécessairement se prolonger. Les appels à la responsabilité, les références à la justice comme horizon de la vie en société tentent de les rééquilibrer avec la prise en compte d'autres valeurs que celle de l'affirmation de l'autonomie de chacun. Des réactions fortes s'expriment, parfois violemment, pour réclamer un retour vers des conceptions plus traditionnelles. Mais le monde a changé.

La seconde remarque importante a trait à la nécessaire évolution de la forme scolaire. Les transformations du monde et de la citoyenneté exigent aujourd'hui de former des citoyens ayant de multiples compétences. (13) Parmi celles-ci, un accent fort est mis sur le débat, la capacité à accepter les conflits, la coopération et le travail avec les autres, les capacités de s'informer, de prendre en compte la pluralité des points de vue, à poser des problèmes de société dans leurs multiples dimensions, à évaluer les solutions proposées du point de vue des valeurs fondamentales des droits de l'homme, etc. Tout cela constitue un ensemble de compétences qui vient directement heurter les traditions scolaires les plus répandues qui préfèrent, elles, enseigner des certitudes ou y arriver, clore les thèmes étudiés, laisser de côté la diversité des points de vue, évaluer des savoirs clairement énoncés et non des incertitudes, etc. L'éducation civique est alors une chance pour faire évoluer la forme scolaire, mais celle-ci constitue une puissante machine pour récupérer cette éducation et la remettre dans ses ornières habituelles.

## 2.2. Ouvertures

Ayant quitté depuis le paragraphe précédent les données institutionnelles, nous achevons ce tour d'horizon de l'éducation civique en France par la mention de quelques tensions caractéristiques de cette éducation et déjà apparues dans nos propos. Insistons, la présence effective d'une éducation civique digne de ce nom, c'est à dire qui ne soit pas réduite à de vagues intentions comportementales ou l'objet d'incantations morales fortement normatives, implique que les acteurs soient clairement informés de ces tensions et contradictions, invités à leur faire place aussi bien dans les contenus enseignés que dans les dispositifs mis en œuvre. Par exemple, les discours et les textes officiels débordent de propos sur les valeurs qu'il convient de rappeler aux jeunes. Mais après ? D'une part, on fait comme si ces valeurs inspiraient sans difficultés ceux qui les brandissent, pour les autres ?, laissant croire aux élèves que la vie sociale, les comportements des adultes, sont en conformité avec ce qui leur est enseigné voire rabâché en la matière. Il n'est pas besoin d'être très avancé en âge pour se rendre compte des

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

### **2.2.1. Savoirs et expériences, les risques d'un accord**

Avant de revenir sur quelques-unes des tensions vives de l'éducation civique, nous nous arrêtons un moment sur un vaste accord qui dépasse largement les frontières de la seule école française et sur les résistances qu'il rencontre. Plus personne ne défend raisonnablement aujourd'hui l'idée que les connaissances sont des points d'appui suffisants pour inspirer des comportements correspondants. Les relations entre connaissances et expériences, depuis longtemps proclamées comme des nécessités par de nombreux pédagogues (14), sont particulièrement importantes pour l'éducation civique. Cela demande, d'une part que l'expérience scolaire soit un objet de travail et de réflexion, particulièrement lorsqu'elle est un moment de désaccord, de conflit, mais aussi de coopération, d'entraide, d'autre part que le fonctionnement des établissements scolaires soit organisé de façon à ne pas être en contradiction avec les valeurs que l'école se propose de transmettre ; enfin il est important de mettre en place des dispositifs de participation donnant aux élèves l'occasion de prendre des initiatives, d'exercer des libertés et des pouvoirs, et des dispositifs de résolution des conflits, les uns et les autres selon les principes de la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme.

Pourtant, même si l'accord sur de telles options est très partagé, sa traduction dans les institutions et les enseignements est l'objet de nombreuses réticences. Plusieurs facteurs sont souvent en cause : les difficultés de coopération entre adultes, par exemple dans les enquêtes citées plus haut enseignants et élèves disent clairement que les règles scolaires sont différemment utilisées et interprétées selon les adultes présents ; le statut des enseignants qui peine, surtout dans le secondaire, à faire place au travail d'équipe ; les conceptions de l'autorité, dans lesquelles le pouvoir de l'adulte et le statut de l'élève, enfant signifie in-fans celui qui est privé de parole, se mêlent à diverses craintes de voir cette autorité mise en cause dès lors qu'elle est ouverte au dialogue ; etc. Les enseignants, plus généralement les adultes en situation d'éducation, sont ici soumis à une sorte de double contrainte puisqu'il leur faut dans le même mouvement reconnaître la parole des élèves comme valide et intéressante et aider cette parole à advenir, à se construire ; le besoin de reconnaissance exprimé par les élèves est enchevêtré à la dimension éducative de la situation dans laquelle ces mêmes élèves sont plongés. Enfin, une parole n'a de sens que si elle est prise au sérieux, c'est à dire si elle est suivie d'effets, si elle a du pouvoir. La question se déplace et s'ouvre alors immense : quels pouvoirs, quels objets et moments d'initiatives et de libertés, les adultes sont ils disposés à laisser aux

élèves ?

### **2.2.2. Ordre scolaire et éducation à l'autonomie**

Cette question du pouvoir ouvre directement à la première des tensions qui traversent l'éducation à la citoyenneté entre la défense de l'ordre scolaire et l'éducation à l'autonomie. Les élèves arrivent dans un monde déjà là ; la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme constituent une référence et un corpus patiemment et difficilement construits par les générations précédentes. Les valeurs fondamentales qui leur sont attachées ne se discutent pas quant à leur importance, ceci pour dire que les élèves n'ont pas à établir ces valeurs ; l'autonomie de la personne s'inscrit dans un héritage, dans une continuité, dans une histoire. Mais, cela a déjà été souligné, ces valeurs sont en tension les unes avec les autres, en tension dans la vie sociale ; leur compréhension, leur hiérarchisation, leur usage, leur évolution sont sous la responsabilité des citoyens, donc aussi des élèves, plus fortement encore lorsqu'ils seront adultes. La référence à l'univers juridique, univers à la fois théorique et pratique, est ici d'un grand appui. La première fonction du droit est de définir un espace de liberté ; la proclamation du principe d'égalité et l'exigence de justice en dessinent l'horizon. D'un autre côté, la loi définit aussi un ensemble de contraintes et d'obligations qui ont leur logique et leur nécessité. Sa troisième fonction est de définir les modes de résolution des conflits. Pourtant, quelles que soient son importance et sa légitimité, la loi n'est pas obligatoirement juste. Il appartient au citoyen de l'examiner selon les principes et valeurs de la démocratie, d'en débattre la nécessité et d'en initier l'évolution. Il en est également ainsi au niveau plus modeste des règlements scolaires et de leurs usages. Dans une perspective d'éducation, l'autonomie n'est pas un état, une caractéristique du sujet, mais un mouvement de la personne, une construction permanente et jamais achevée, une construction qui se fait toujours en relation avec les autres, qui implique les autres.

### **2.3. Trois présences complémentaires**

La seconde tension retenue ici est celle qui existe entre trois modes de présence : une discipline scolaire précisément identifiée, une diffusion très large et une prise en charge par tous les adultes présents dans les écoles, des approches combinant plusieurs disciplines. Les conceptions d'une école principalement axée sur la transmission de savoirs et réticente à la prise en compte de ses dimensions éducatives affirment l'exclusivité de la première forme de présence. Les traditions de l'éducation nouvelle, renforcées par les soucis actuels liés à l'ordre scolaire, privilégient la seconde. La troisième recueille des assentiments mitigés, sorte de serpent de mer régulièrement brandi pour ouvrir l'école à l'étude des problèmes d'actualité. Ainsi, convient-il d'introduire d'abord les élèves à des disciplines scolaires comme des univers culturels rigoureux et patiemment élaborés ? Convient-il de placer les élèves face ou dans les questions du monde, questions qui ne sont pas disciplinaires, et de les accompagner dans la construction et l'exploration de ces questions ? Très ancien dilemme. La première orientation est placée face au risque de voir les savoirs scolaires enfermés en eux mêmes et de ne pas aider les élèves à penser le monde, à être au monde. La seconde orientation est face au risque de voir l'enseignement soumis aux bruits et aux urgences de ce même monde et s'éloigner ainsi de toute formation rigoureuse et



raisonnée. La première est répandue dans le secondaire, la seconde dans le primaire. La troisième tente parfois d'exister dans les deux ordres d'enseignement. Il est essentiel de ne pas choisir ! L'éducation à la citoyenneté requiert ces trois modes présence, elle requiert qu'ils soient mis en relation. Les expériences donnent sens aux savoirs en leur apportant du vivant, les savoirs donnent sens aux expériences qui ont besoin d'être pensées et réfléchies pour être formatrices. Enfin, le citoyen pour exercer sa souveraineté, raisonner ses choix, prendre des initiatives... a besoin de connaissances nombreuses sur les objets qui sont débattus dans l'espace public ; parmi ces connaissances qui ne sont réductibles à aucune des disciplines scolaires ni à aucune science, l'histoire et la géographie tiennent traditionnellement une place privilégiée. L'une et l'autre invitent à contextualiser et à mettre en perspective, à raisonner avec le temps, les temps, la durée, avec les territoires et les lieux et avec des échelles différentes.

## **2.4. Harmonie et conflit**

La dernière tension évoquée ici est d'un ordre quelque peu différent ; elle met en relation le désir d'harmonie et la culture du conflit. Sans développer ce qui est souvent admis comme un désir d'harmonie des enfants, surtout des plus jeunes, marquons ici la difficulté d'accepter les désaccords voire les conflits au sein de l'école. Ce quasi déni s'infiltré jusque dans les savoirs scolaires d'où sont généralement bannis ce qui divise et ce qui fait problème dès lors que l'on ne peut apporter de solutions. Par exemple, les controverses scientifiques sont bannies d'un enseignement des sciences de la matière ou des sciences de la vie au profit d'une présentation linéaire et sans aspérités ; de même en histoire, est-il extrêmement rare que soit mise au travail la diversité des points de vue et des interprétations. Comme il a été dit, la forme scolaire veille. Si, malgré quelques essais, de telles tendances ont bien des difficultés à être renversées, l'appel à une reconnaissance de la légitimité du désaccord voire du conflit est plus fréquent. Référence est ainsi faite à la dynamique même des sociétés démocratiques qui ont instauré des procédures, des dispositifs, qui ont pour effet, non seulement de tenter des résolutions pacifiques de ces conflits, mais plus encore de faire des désaccords et de la diversité des points de vue une composante dynamique du développement social.

## **3 Pause**

Comme souvent sur un tel sujet, il est difficile de conclure, dès lors que l'on dépasse une simple présentation des programmes et des curriculums formels et que l'on élargit la réflexion sur l'éducation civique vers quelques uns des nombreux défis qu'elle doit affronter. Tout en décrivant les principales orientations de l'éducation civique à l'école primaire et dans le premier cycle du secondaire tels qu'ils sont préconisés aujourd'hui dans les textes officiels en France, notre projet a été de confronter ces orientations d'une part à quelques données extraites de recherches auprès des acteurs, enseignants, élèves, formateurs d'enseignants, d'autre part à des approches plus générales afin de tracer quelques tensions propres à cette éducation. Chemin faisant nous espérons avoir dessiné quelques points d'appui solides et utiles pour ouvrir certaines impasses et mettre au centre de l'éducation civique ce qui en fait l'essentiel. Après tout, nous n'avons pas besoin de l'éducation civique

pour apprendre aux élèves à traverser la rue dans les passages protégés, à se laver les dents, à ne pas bousculer leurs professeurs, à ne pas parler tous ensemble... Si l'on fait référence à la citoyenneté quelles exigences complémentaires introduit-on ? Les deux mots sur lesquels nous avons insisté résumant ces exigences " droit " et " pouvoir ". A ceux là s'ajoute évidemment ce qui est lié aux droits de l'homme et à la responsabilité partagée qu'ils impliquent. La citoyenneté est toujours une co-citoyenneté, toujours une relation aux autres. Elle est une culture, au sens où les valeurs sur lesquelles elle repose et auxquelles elle est attachée n'ont rien de naturel. Les transmettre, les construire, les placer comme inspirant les analyses, les jugements, les actions dans la vie sociale demandent une éducation, un projet. Celui-ci est de la responsabilité des adultes aujourd'hui, de ceux qui ont le monde en charge. Après tout, les pertes de repères des jeunes ne sont-ils pas d'abord celles des adultes ? Leur incapacité à tracer un horizon acceptable et point trop brouillé. Que partageons-nous avec les autres ? Quel monde voulons nous construire ? Un autre article s'esquisse ici pour analyser plus avant la dimension politique de l'éducation civique. La citoyenneté perd totalement son sens si on oublie cette dimension qui en constitue le cœur.

## Notes

(1) En France, le terme officiel est celui d'éducation civique. Il succède ainsi depuis une trentaine d'années à celui d'instruction civique. Education à la citoyenneté est de plus en plus utilisé, marquant le souci croissant d'élargir cette éducation au-delà des frontières d'une seule matière scolaire. Mais, ainsi qu'il est précisé brièvement dans cet article, d'une part les dénominations différentes cachent parfois des proximités fortes, d'autre part changer les mots ne suffit pas à changer la réalité. Pour la période antérieure à 1969, nous employons le terme d'instruction civique, pour la période postérieure, celui d'éducation civique. Education à la citoyenneté est employé lorsque cela est vraiment significatif.

(2) Ecole désigne dans cette article, l'institution scolaire dans son ensemble, enseignement primaire et secondaire. En français, école est aussi l'école primaire, dans ce cas nous précisons ; école ce sont également les bâtiments, mais nous n'en parlons guère ; enfin, école c'est l'ensemble des bâtiments plus les personnes qui y travaillent, institution locale reliée à des institutions régionales, nationales, dans ce cas nous employons le terme d'établissement.

(3) Discipline, matière, branche, domaine, etc., à nouveau le vocabulaire se dérobe. Objet d'une formalisation en histoire de l'éducation (Chervel 1988) et dans les didactiques (Audigier 1995) le terme employé dans cet article est celui de discipline. Une discipline correspond à un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de contenus et de méthodes, rassemblés sous une étiquette commune, bénéficiant d'un programme, d'un horaire dans l'emploi du temps, un enseignant plus ou moins spécialisé. Une discipline est une construction faite par l'école et dans l'école pour répondre aux finalités que la société a définies. Dans un système scolaire, quatre caractères décrivent une discipline scolaire : un ensemble de contenus, savoirs et savoir-faire, partagés ; des procédures de motivation qui expriment l'intérêt et la nécessité de sa présence dans les enseignements ; des exercices types qui lui sont associés ; des dispositifs d'évaluation qui pèsent d'autant plus fort qu'il s'agit d'évaluations certificatives, lors des examens principalement.

(4) Nous ne traitons que très marginalement des lycées et renvoyons le

lecteur à l'article de Nicole Tutiaux-Guillon dans ce même numéro. Au lycée, la discipline correspondante s'appelle Education civique, sociale et juridique. L'éducation civique dont il est question ici concerne donc l'école obligatoire et (presque) tous les élèves.

(5) Audigier et Tutiaux-Guillon, 2002.

(6) Deloye 1994, Mougniotte 1991, Galichet 1998.., dans un autre cadre Leleux 1997 et 2000.

(7) Les écoles normales ont laissé place aux Instituts universitaires de formation des maîtres institués par la loi en 1989.

(8) Remarques empiriques transmises par des formateurs IUFM, notamment Claire Feliers et Jean Perlein, professeurs à l'IUFM du Nord Pas de Calais. Nous les remercions de ces informations.

(9) Ministère de l'éducation nationale, 1997.

(10) Audigier et Robert 1998.

(11) Julia 1981.

(12) Nous laissons ici de côté ce qui relève de la morale et demanderait de nombreux développements. La bibliographie est ici particulièrement abondante, par exemple, Baubérot 1990 et 1997.

(13) Voir, par exemple, les propositions de Audigier (2000) dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur l'Education à la citoyenneté démocratique, sur le site du Conseil.

(14) Par exemple, Piaget 1997.

## Références bibliographiques

**Albala-Bertrand, L. (1996):** Pour une didactique constructiviste sociogénétique de la citoyenneté. Perspectives, XXVI, 4, p.753-794.

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

**Audigier, F. (1991):** Enseigner la société, transmettre des valeurs ; l'initiation juridique dans l'éducation civique ; étude pour le Conseil de l'Europe, 24p. Traduction anglaise et allemande.

**Audigier, F. (1991):** Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel, Revue Française de Pédagogie, 94, p.37-48.

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

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

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

**Audigier, F. (2001):** Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier et S. Laurin (dir.) La formation fondamentale, un espace à redéfinir, p. 141-192. Outremont : éd. Logiques.

**Audigier, F./ Lagelee, G. (1996):** L'initiation juridique dans l'éducation civique des collèges Paris : INRP. 270p.

- Audigier, F./ Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2002):** Regards sur l'éducation civique, la géographie et l'histoire à l'école élémentaire. Paris : INRP.
- Audigier, F./ Robert, F. (1998):** Quand les enfants parlent d'éducation civique. Nouvelle revue de l'ALS. 3, p.54-61.
- Bauberot, J. (1990):** Vers un nouveau pacte laïque ? Paris : Seuil.
- Bauberot, J. (1997):** La morale laïque contre l'ordre moral. Paris : Seuil.
- Bruner, J. (1991):** Car la culture donne forme à l'esprit... Paris : ESHEL.
- Canivez, P. (1990):** Eduquer le citoyen. Paris : Hatier.
- Chervel, A. (1988):** L'histoire des disciplines scolaires. Histoire de l'éducation, 38, p.59-119.
- Costa-Lascoux, J. (1992):** L'enfant, citoyen à l'école. Revue française de pédagogie, 101, p.71-78.
- Costa-Lascoux, J. (1996):** Les trois âges de la laïcité. Paris : Hachette.
- Cremieux, C. (1998):** La citoyenneté à l'école. Paris : Syros.
- D'Iribarne, P. (1996):** Vous serez tous des maîtres. Paris : Seuil.
- Debarbieux, E. (1999):** La violence en milieu scolaire, 2 – le désordre des choses. Paris : ESF.
- Defrance, B (2000):** Le droit dans l'école. Bruxelles : Castells, Paris : Labor.
- Deloye, Y. (1994):** Ecole et citoyenneté. Paris : PFNSP.
- Droit à l'école (Le) (1998):** Cahiers pédagogiques n° 364.
- Education à la citoyenneté (1998):** Educations n° 16.
- Eduquer à la citoyenneté (1996):** Cahiers Pédagogiques, n° 340, janvier.
- Forquin, J.-C. (1993):** L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. Revue Française de Pédagogie, 102, p. 69-106.
- Gagnon, F./ Mc Andrew, M./ Page, M. (1996):** Pluralisme, citoyenneté & Education. Paris : Harmattan.
- Galichet, F. (1998):** L'éducation à la citoyenneté. Paris : Anthropos.
- Julia, D. (1981):** Les trois couleurs du tableau noir. Paris : Belin
- Legrand, L. (1991):** Enseigner la morale aujourd'hui. Paris : PUF.
- Leleux, C. (1997):** Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation. Paris : Cerf, coll. 'Humanités'.
- Leleux, C. (2000):** Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans. Bruxelles : De Boeck.
- Lorcerie, F. (1996):** Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration. Revue Française de Pédagogie, 117, p.53-85.
- Magnette, P. (2001):** La citoyenneté. Une histoire de l'idée de participation civique. Bruxelles : Bruylant.
- Ministère de l'éducation nationale (1987):** Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. Dossiers d' Dossiers d'éducation et de formations, n°88.
- Mougnotte, A. (1991):** Les débuts de l'instruction civique en France. Lyon : PUL.
- Pagoni-Andreani, M. (1999):** Le développement socio-moral : des

théories à l'éducation civique. Lille : Septentrion.

**Payet, J.-P. (1997):** L'école et la construction de la citoyenneté. In: A. van Zanten (coord.): La scolarisation dans les milieux " difficiles " p. 99-113. Paris : INRP.

**Pfander-Meny, L. et Lebeau J.-G. (2000):** Vers une citoyenneté européenne. Dijon: CRDP, Paris: CNDP.

**Piaget, J. (1997):** L'éducation morale à l'école. Paris, Anthropos.

**Programmes et documents d'accompagnement pour l'éducation civique en collège (1998):** Paris: Ministère de l'éducation nationale.

**Programmes pour l'école élémentaire (2002):** Paris: Ministère de l'éducation nationale.

**Robert, F. (1999):** Enseigner le droit à l'école. Paris: ESF.

**Schnapper, D. et Bachelier, C., col. (2000):** Qu'est-ce que la citoyenneté ? Paris: Gallimard, Folio.

**Solere-Queval, S. (1999):** Les valeurs au risque de l'école. Lille: Septentrion.

---

KeyWords: éducation civique, France, école, instruction civique, histoire, géographie, école primaire, enseignement primaire, enseignement secondaire, élève, communauté scolaire, connaissance du social, connaissances factuelles, comportement social, compétences citoyennes, étude des institutions politiques, collègue, Institut national de recherche pédagogique, éducation aux droits de l'homme, citoyenneté, éducation au droit, éducation au pouvoir, enseignant, formation des enseignants, enquête, curriculum officiel, programme officiel, conceptions des acteurs, coutumes scolaires, traditions scolaires, expérience professionnelle, école publique, école privée, lycée, interculturel, multiples compétences, vie sociale, comportements des adultes, ordre scolaire, éducation à l'autonomie, valeurs fondamentales, éducation nouvelle, culture du conflit , Länderreport, Frankreich, politische Bildung, Politikunterricht, Institutionalisierung, Unterrichtsfach, Unterrichtsprinzip, Schule ; national report, France, civic education, political education, civic education as subject, civic education as principle of teaching, institutionalisation, teacher education



■ (c) 2002 [sowi-online e.V.](http://www.sowi-online.de), Bielefeld ■ Leading editor of  
Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics 2-2002:  
Reinhold Hedtke ■ Responsible for this document: Reinhold  
Hedtke ■ Presentation: Norbert Jacke ■ Processing: Lea Holtmann  
■ URL:  
[http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france\\_audigier.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm) ■ Publishing  
date: 2003/02/16