PREFACE

Après avoir porté sur l'histoire et la géographie, les stages d'échanges de pratiques sur les nouveaux programmes de collège ont, l'an dernier, concerné l'éducation civique, venant ainsi compléter les formations qui, chaque année, ont eu pour objet le contenu scientifique, les notions et les principes de cet enseignement.

Comme les publications précédentes, ce document, rédigé par l'équipe des formateurs à partir des réflexions émises au cours des stages, use de termes francs et directs pour décrire l'existant. Allant au cœur des questions, il met en évidence les difficultés pour mieux aider chacun à les surmonter. Alimenté par des interrogations de praticiens, il relie très étroitement pensée et action en n'ayant pas peur des confrontations théoriques tout en ne perdant jamais de vue le contexte et le terrain.

Le fait que les propos tenus ci-dessous soient à la fois libres et responsables constitue une évidence et ne doit pas étonner. Qui se plaindrait, en effet, de constater que la liberté et la responsabilité, deux qualités fondamentales du citoyen, s'expriment dans un document pédagogique d'éducation civique écrit par et pour des enseignants ?

Danièle COTINAT
Jacky DESQUESNES
Inspecteurs pédagogiques régionaux

SOMMAIRE.

INTRODUCTION DES I.P.R. …… 1

SOMMAIRE ……. 2

EN GUISE D'INTRODUCTION ……. 3

REFLEXIONS SUR LA MATIERE …… …… 7

Petite histoire des programmes jusqu'à 1995 ……. 7
Les finalités de l'éducation civique …… 9
Evolution récente du contexte dans lequel l'éducation civique et donc l'apprentissage de la citoyenneté sont enseignés ……. 11
Quelques réflexions sur l'éducation civique en tant que matière ……. 12

LES PROGRAMMES ACTUELS …… 16

Genèse et esprit des programmes actuels …… 16
Les caractéristiques des programmes de 1995 …… 17

REFLEXIONS SUR LES CONCEPTS …….. 24

Commençons par un peu de théorie …….. 24
A propos des étapes de la conceptualisation …… 25
Un petit exemple pour finir …… 28

QUELQUES POINTS AYANT ETE PARTICULIEREMENT L'OBJET DE DISCUSSIONS LORS DES STAGES …….. 29

A propos du débat …….. 29
Evaluer en éducation civique au collège ……. 30
Education civique et DNB …….. 33
Des contradictions ou des décalages existent entre ce qui est enseigné et la réalité qui entoure les élèves ……. 34
L'école : lieu de droit ou de non droit ? ……. 34
Education civique, morale et place du professeur …….. 35
Les manuels scolaires d'éducation civique …….. 35
La place du droit …… 35

CONCLUSION …….. 36

COURTE BIBLIOGRAPHIE …… 37

ANNEXE 1 ……. 38

EN GUISE D'INTRODUCTION.

Salut à tous. Après les stages relatifs aux programmes d'histoire-géographie sont venus ceux qui concernent l'éducation civique.

En fait, des journées consacrées à cette matière avaient déjà été organisées, au Mémorial, par l'Inspection ; essentiellement centrées sur des apports théoriques elles ont débouché sur des parutions du CRDP de Caen (voir bibliographie).

Cependant, il a aussi semblé intéressant d'organiser une série de stages dans l'Académie selon un schéma assez voisin de ce qui s'était déroulé en histoire-géographie : organisation dans chaque département, deux sessions avec travaux d'intersession, réalisation d'une brochure à partir des travaux et discussions ayant animé les stages.

Il n'en demeure pas moins deux différences de taille qui, conjuguées, expliquent la teneur particulière de la présente brochure :

- Pour des questions d'organisation les stages se déroulent, en fait, sur deux années, tous les établissements pourront donc envoyer un collègue mais tous n'ont pas eu la possibilité de le faire en 2000-2001 et ceux qui n'ont pas été retenus le seront pour 2001-2002. Deux options s'offraient donc à nous, soit une unique publication l'an prochain, soit deux brochures mais avec des risques évidents de redites et d'influence sur les activités des stages de la deuxième année.
- C'est de l'éducation civique et cela change un certain nombre de choses. Sans développer, puisque nous y reviendrons longuement, l'éducation civique apparaît un peu comme le « parent pauvre » au sein de nos trois matières. Souvent présentée comme « peu » voire « mal » enseignée, son enseignement apparaît souvent difficile aux collègues et elle se trouve parfois (souvent ? très souvent ?) sacrifiée au profit de l'histoire-géographie. Il est vrai qu'il existe de nombreuses raisons à cet état de choses, au premier rang desquelles le déficit de formation des enseignants et leur manque de recul vis à vis de cette matière. Cet état des lieux (qui manque, il est vrai, d'enquêtes à grande échelle sur le terrain) figure dans diverses publications, officielles ou non, et a d'ailleurs été plus ou moins confirmé lors des stages.

A partir de là, une troisième option s'est donc petit à petit imposée à nous : il y aura bien deux brochures mais complémentaires. Celle que vous lisez actuellement plus théorique, davantage centrée sur une réflexion sur l'éducation civique : la matière, les programmes, les problèmes que soulève son enseignement, toutes questions qui ont été au cœur des discussions lors des stages. Quant à la parution de l'an prochain, elle sera essentiellement consacrée à des exemples de traitement des thèmes des programmes d'éducation civique selon la méthode que nous avions employée précédemment pour la géographie ou l'histoire.

Enfin, si la teneur change, l'esprit reste le même : essayer de faire partager à un maximum de collègues le fruit des stages, s'efforcer de le faire de manière abordable pour alimenter la réflexion de chacun, garder toujours présent à l'esprit que le réinvestissement auprès de nos élèves est et demeure le but ultime de notre travail. Pour plus de détails nous vous renvoyons, par ailleurs, aux introductions des années passées même si elles concernent l'histoire-géographie.

Revenons sans plus tarder à notre état des lieux de départ, reconnaissons-le assez pessimiste quant à la réalité de terrain, et essayons de déterminer ce qui pose problème dans l'enseignement de l'éducation civique. Nous avons utilisé, lors des stages, un petit tableau qui a semblé recueillir l'aval des collègues ou qui, du moins, n'a pas été jugé irréaliste. Avant de lire les remarques qui le concernent, veuillez consulter ce tableau qui figure en page 4.

« PROBLEMES » QUI SE POSENT, PLUS OU MOINS SOUVENT, EN HISTOIRE GEOGRAPHIE

- CHOISIR TOUJOURS.

- / aux savoirs savants
- / ampleur du programme
- / ses élèves…

On ne peut tout dire, la question est : « quoi enseigner et comment à des élèves de tel âge en tant d'heures ? »

- MANQUE DE RECUL PARFOIS.

- / programme
- / principales notions
- / certains savoirs savants
- / progression

- MOINS FREQUEMMENT

- savoirs savants mal fixés ou objets de débats essentiels ou en fort renouvellement
- poids de « l'école parallèle »…
- le professeur / l'individu avec sa personnalité…

➔ De ce fait certains choix sont plus délicats à effectuer et cela concerne, le plus souvent, les sujets dits sensibles pour diverses raisons (exemples : extrême droite, guerre d'Algérie, communisme, Histoire immédiate, paysages, mondialisation…)

SAVOIRS SAVANTS

SOCIETE dont INSTITUTION

PROGRAMME
Ce qui est à enseigner

ROLE DU PROFESSEUR

Où interviennent :
- sa formation
- sa réflexion (personnelle, professionnelle...)
- la prise en compte de ses élèves…

➔ CHOIX (d'objectifs, de méthodes…)

CE QUI EST EFFECTIVEMENT ENSEIGNE

CE QUI EST EFFECTIVEMENT RETENU
Vérifiable par des évaluations…

« PROBLEMES » QUI SE POSENT PRESQUE TOUJOURS EN EDUCATION CIVIQUE.

- POIDS ENORME DE LA DEMANDE SOCIALE (sur l'école et sur le prof. d'H-G en particulier).
- DEFICIT DE FORMATION DES ENSEIGNANTS D'H-G EN MATIERE D'EDUCATION CIVIQUE :

Cf / cursus universitaire… IUFM… Concours…

- DES CHOIX RENDUS PLUS DIFFICILES :

-- Par un programme et une matière particuliers :
Des savoirs et des savoir faire classiques **plus**

- importance des concepts
- enseigner des valeurs, des comportements…
- deux savoir faire complexes mis en avant : argumentation et débat

-- Par des savoirs savants souvent mal fixés, objets de débats (même entre experts), en évolution, avec des différends au sein même des concepteurs des programmes

-- Par le nombre important de thèmes où le « couple » professeur / individu est concerné…

-- Par une évaluation plus délicate

- POIDS OU PREGNANCE DE « L'ECOLE PARALLELE » :

- familles, médias, actualité, réalité extérieure au quotidien… => le prof. est sans doute moins « le référent »

- HIATUS ENTRE CE QUI EST ENSEIGNE ET REALITE.

- la réalité dément parfois (souvent) ce qui est enseigné (affaires politiques, violences…) y compris dans l'école même

➔ LES SUJETS « SENSIBLES » SONT LE QUOTIDIEN DE L' E-C.

Quelques points de commentaire donc.

- La partie centrale du tableau apparaîtra simpliste ou réductrice aux spécialistes de la didactique et il serait effectivement possible de développer plus amplement les formes de la transposition didactique, par exemple. Il existe des livres pour cela et tel n'est pas notre propos. Il s'agit simplement de montrer que le rôle du professeur nécessite tout un travail alimenté par sa réflexion sur la matière, sur les programmes, sur ses pratiques, sur les dimensions de la fonction d'enseignant (sociale, institutionnelle, éducative…).

- La partie gauche concerne l'histoire-géographie. Très simple, elle aussi, et donc parfois caricaturale elle cherche à lister quelques « problèmes » importants que l'on peut rencontrer en enseignant l'histoire-géographie. Le but essentiel apparaît dans la conclusion : certains points sont plus délicats à enseigner que d'autres. Les choix du professeur seront plus difficiles à faire sur des thèmes où, pour diverses raisons, il manque de recul, où les repères scientifiques sont moins bien fixés ou objets de discussions (ou d'actualisations récentes. Il n'est pas si facile de tout suivre des débats de la géographie ou de l'histoire savante)…

Pour faire simple avec un exemple disons qu'il est plus « facile » de traiter des Athéniens et des Spartiates dans la guerre du Péloponnèse que de la guerre d'Algérie ou de la collaboration et la Résistance en France pendant la Seconde Guerre mondiale. Et ce n'est pas seulement une question d'approche scientifique (l'histoire ancienne connaît elle aussi ses renouvellements et ses discussions) mais aussi lié au caractère sensible de certains sujets par leur impact social ou par l'importance des enjeux qui y sont liés.

Nous aurions aussi pu prendre l'exemple du programme de 6ème en géographie où l'approche retenue, en particulier pour le paysage, fait grincer des dents (et c'est un euphémisme) car la géographie savante elle-même n'exprime pas d'accord unanime sur la question. Au professeur de faire avec tout cela, écartelé entre la réflexion scientifique, l'approche institutionnelle et des élèves, âgés de dix à douze ans ne l'oublions pas.

- La partie droite concerne donc l'éducation civique et vise à montrer que ce qui est particulièrement délicat sur certains thèmes d'histoire géographie est pratiquement le lot quotidien de tous les thèmes d'éducation civique.

Plusieurs raisons à cela que nous reprenons sans forcément détailler, à la fois parce qu'elles figurent dans le tableau et parce qu'elles seront développées dans le cours de la brochure :

- Pression sociale et institutionnelle très forte.
- Déficit de formation des enseignants d'histoire géographie dans le domaine d'éducation civique.
- Des choix rendus plus difficiles. Parmi les éléments présentés dans le tableau, une petite précision s'impose peut-être sur le « couple » professeur/individu. Nous voulons dire par là que dans le domaine de l'éducation civique, plus sans doute que pour d'autres matières, les thèmes à enseigner sont des thèmes pour lesquels la réflexion ou les engagements personnels de l'enseignant rencontrent sa fonction institutionnelle et cela d'autant plus que les programmes invitent sans équivoque à la transmission de valeurs, de comportements. Nous reviendrons ultérieurement sur ces points qui montrent bien la nécessité de la réflexion sur notre fonction d'enseignant.
- Le poids de ce qui est extérieur à l'école. Pour reprendre notre exemple, peu de personnes ont un avis ou discutent régulièrement sur la rivalité Athéniens/Spartiates mais tout le monde ou presque (dont les familles de nos

élèves) a une opinion ou s'exprime sur le racisme ou la violence dans notre société. De surcroît, ces opinions ne correspondent pas forcément aux valeurs véhiculées par le programme que le professeur doit enseigner. Des influences parfois contradictoires s'exercent donc sur nos élèves. C'est bien sûr une bonne chose, dans une démocratie, d'avoir accès à des opinions contradictoires mais dans certains cas ces avis sont, précisément, aux antipodes des valeurs de la démocratie. Il arrive également, régulièrement, que des élèves interrogent l'enseignant en commençant leur question par « A la maison on m'a dit que …» et que ce « on m'a dit » soit en rupture avec les propos du professeur. Si l'éducation civique n'a pas le monopole du poids de ce que nous avons appelé « l'école parallèle », elle y est régulièrement confrontée et ce paramètre doit être pris en compte par l'enseignant, chacun y répondant à sa manière.

- Enfin le hiatus entre ce qui est enseigné et la réalité extérieure (dans et hors du collège).

Au total, les sujets sensibles sont donc légion en éducation civique et certains aspects des programmes sont particulièrement délicats à mettre en œuvre alors que justement, et en particulier à cause du déficit de formation, les enseignants manquent d'éléments de réflexion.

C'est en partant de ce constat, confirmé par les stages, que nous avons déterminé les lignes directrices de notre travail où nous nous efforcerons, modestement, d'éclairer certains aspects et d'apporter des éléments pour prendre davantage de recul sur l'enseignement de l'éducation civique.

Pour ce faire nous aborderons successivement quelques réflexions sur :

- la matière en général.
- les programmes actuels.
- les concepts et le travail des concepts puisque c'est au cœur des programmes.
- différents points qui ont été particulièrement abordés lors des stages (évaluation, DNB, le débat…).

REFLEXIONS SUR LA MATIERE.

■ Commençons par une petite histoire des programmes jusqu'à 1995.

Autrement dit, quelles sont les grandes évolutions et les choix qui ont marqué l'histoire de l'enseignement de l'éducation civique depuis la Seconde Guerre mondiale ? Précisons que nous nous en tiendrons aux grandes phases caractéristiques de cette évolution.

- Avant 1945.

L'éducation civique n'est pas obligatoire dans le secondaire qui est encore largement dominé par l'idée des humanités, elle relève donc du primaire. Toutefois l'enseignement de l'histoire géographie est fortement connoté à des valeurs morales et civiques.

- L'éducation civique individualisée apparaît après 1945.

Elle apparaît sous le label « instruction morale et civique » et avec des ingrédients qui fixent un socle à partir duquel seront établis une bonne partie des textes ultérieurs :
- Des finalités nationales et républicaines affirmées (formation du citoyen, intégration dans la vie sociale…).
- L'idée de promouvoir la démocratie par opposition au totalitarisme apparaît clairement. Le contexte joue, bien évidemment, un rôle essentiel ; d'ailleurs il est conseillé de confier cette matière aux « hommes de qualité », à d'anciens résistants en particulier. Un des inspirateurs de cette introduction de l'éducation civique est l'inspecteur général Louis FRANCOIS, résistant et déporté.
- Une progressivité est mise en place du local (en 6ème) vers l'Etat et la Nation (en 3ème).
- L'incitation à des méthodes actives du type enquêtes… est forte.

Cependant, dans les faits, et en dépit du manque d'enquêtes de terrain, il semble que l'éducation civique ait surtout été attribuée aux professeurs d'histoire-géographie, qui ont surtout privilégié l'histoire-géographie et que, déjà, il y ait eu des dérives (leçons de « morale », présentation d'institutions de manière trop abstraite…)

- La période 1960-1984 apparaît ensuite comme celle des déclins et des hésitations.

- Il y a tout d'abord une évolution durant cette période. L'éducation civique existe au collège comme discipline officielle individualisée jusqu'en 1975 (réforme Haby) ; puis elle prend place avec l'histoire-géographie de manière globalisée dans les « sciences humaines » ; enfin elle réapparaît comme discipline autonome en 1985 (programmes Chevènement).
- Même si, là encore, on manque d'enquêtes de terrain, l'avis général est assez pessimiste sur l'enseignement de l'éducation civique jusqu'en 1975. Il semble qu'elle soit toujours confiée à des professeurs d'histoire-géographie qui privilégient les matières auxquelles ils ont été formés ; de plus, la démocratie étant « confirmée » la transmission des valeurs républicaines a paru moins nécessaire; enfin c'est une société plus individualiste qui se met en place. Tout cela concourt à une phase difficile pour l'éducation civique dont l'enseignement apparaît moins comme une priorité.

- 1975-76 constitue un tournant, éducation civique, géographie et histoire se trouvant donc réunies dans une commune appartenance aux sciences humaines ; toutefois, l'absence comme discipline spécifique ne signifie pas la disparition. On constate, durant cette phase (qui va donc durer une dizaine d'année), un discours moins identitaire : il convient surtout de donner aux élèves des méthodes et quelques grands repères. Le « sens » devient plus une affaire privée que scolaire.

Deux précisions nous semblent ici intéressantes. Pendant ce temps à l'INRP Francine BEST travaille sur les droits de l'homme mais sans impact réel sur la discipline enseignée. Par ailleurs, la querelle sur la « dilution de nos matières » dans les sciences humaines concerne surtout l'histoire ce qui peut être interprété comme une preuve du peu de mobilisation des professeurs d'histoire-géohraphie pour l'éducation civique ou du peu de cas qu'ils en font.

- <u>1984-85 : les programmes Chevènement ou le retour de l'éducation civique.</u>

Elle redevient une discipline scolaire autonome obligatoire pour les 6-15 ans et avec une inspiration républicaine clairement affichée : « les hussards de la République » sont réencensés. Détaillons un peu plus les contenus puisqu'il s'agit du programme précédent l'actuel :

- La part du cognitif, des connaissances et surtout des connaissances institutionnelles (rappelez-vous les cours sur « le conseil général », « le conseil régional »…) est très importante.
- On retrouve le modèle concentrique de la 6ème à la 3ème : du local au national, du concret à l'abstrait.
- La vie scolaire prend une grande importance : délégués… Une école « laboratoire de pratiques » est donc préconisée.
- La pluridisciplinarité et les méthodes actives sont à nouveau prônées (comme toujours).
- Enfin apparaissent les thèmes transversaux. Pour certains, c'est un signe des temps, de tout ce qui frappe à la porte de l'école et ne peut être enseigné de manière disciplinaire instituée.

Quelques remarques sur ces programmes et sur la pratique au quotidien semblent, ici encore, utiles.

- La réaffirmation des grands principes républicains et de la nation se fait dans un autre contexte que celui de l'après guerre : le « national » apparaît de plus en plus coincé entre le supra national (CEE, mondialisation) et les particularismes locaux, d'où l'importance pour l'Etat d'y insister.
- Dans la pratique il y a toujours peu d'informations sur la réalité des classes mais deux faits semblent patents : d'une part l'histoire-géographie apparaît souvent privilégiée ; d'autre part un effet pervers du brevet des collèges se manifeste en 3ème où les sujets qui tombent concernent avant tout de l'institutionnel ou l'ONU… donc bon nombre d'enseignants ne traitent que ces thèmes là (NDLR : et on ne se moque pas : bon nombre d'entre vous… et nous aussi, avons, peu ou prou, succombé à cette tentation).
- Cependant il ne faut pas complètement noircir le tableau : un horaire avait été rétabli, des manuels avaient fleuri (avec les avantages et les inconvénients que cela comporte) et avaient été achetés par les établissements. Les plus convaincus et/ou les plus respectueux des programmes ont développé la discipline.
- Notons enfin que, dès 1989-90, des idées de modification sont dans l'air mais les discussions, les alternances politiques feront que le nouveau programme ne sera effectif qu'en 1995. Nous y reviendrons très bientôt.

- Auparavant, nous souhaitons soumettre à votre sagacité une réflexion faite par un philosophe (François GALICHET. Voir bibliographie) à propos de la relation entre l'importance accordée à l'éducation civique et le contexte historique. Pour lui, la place de l'éducation civique et/ou les références à la nation et au civisme en général augmentent en cas de difficultés et sont plus masquées dans les périodes moins troublées ou de mieux-être. Le petit tableau qui suit résume quelques temps forts, en espérant ne pas trahir la pensée de l'auteur.

Forte mise en avant	Recul de ces thèmes
- Révolution française - III République (école comme moyen d'assurer sa pérennité) - Après 1945 (reconstruction et contexte de sortie de la guerre / totalitarismes) - Actuellement où le « consensus national » est non pas menacé mais tiraillé	- Second empire (développement économique… et les régimes plus autoritaires mettent peu l'éducation civique en avant) - 60-70 : retour à la démocratie assuré et périodes des trente glorieuses

■ Les finalités de l'éducation civique.

Après des considérations relevant de l'évolution des programmes d'éducation civique et avant d'aborder les programmes actuels, il convient de revenir sur les finalités de l'éducation civique : pourquoi enseigner l'éducation civique ?

- Les grandes finalités officielles (rappelons que les finalités sont très générales / objectifs + précis).

Elles apparaissent clairement dans les I.O et les compléments ou documents d'accompagnement (par ailleurs fort riches et auxquels nous vous renvoyons bien évidemment). Reprenons simplement, in extenso et en italique, le début de la présentation du programme d'éducation civique de 6ème. Les petites remarques entre parenthèses sont les nôtres.

I. Finalités et objectifs.

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

L'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen (homme = personne + citoyen),
Elle répond à trois finalités principales :
- *L'éducation aux droits de l'homme* (référence à la DDHC) *et à la citoyenneté par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois* (importance du droit), *par la compréhension des règles de la vie sociale* (et pas seulement politique) *et politique* (acquérir des connaissances, des valeurs, des comportements).
- *L'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives* (ce qui passe par des droits et des devoirs).

- *L'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation* (importance de l'argumentation et du débat).

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

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

- Formation de l'homme (individu) et du citoyen (sens politique et au delà, nous y reviendrons) référée à des valeurs (librement consenties, nous y reviendrons dans quelques lignes).
- Promouvoir les valeurs de la République et de la démocratie.
- Former un citoyen actif et responsable / local / France / Europe / monde.
- Transmission de valeurs, compréhension du monde actuel et autonomie de la personne.
- Et nous ajouterons, en filigrane, une dimension intégratrice des futurs citoyens, quelle que soit leur origine, dans la République française et l'Union Européenne.

On pourrait discerner comme une tension ou une contradiction : d'un côté inscrire les élèves dans une conception commune de la vie en société avec ses normes ses règles à respecter et, de l'autre, favoriser l'autonomie, l'esprit critique et la capacité peser sur cette société pour la faire évoluer. En fait pas ce n'est pas contradictoire : un citoyen responsable peut agir sur la société, mais dans le respect des règles et valeurs communes librement consenties. L'éducation civique n'est pas une éducation à l'obéissance mais au consentement. Cet aspect revient souvent dans les commentaires relatifs à l'éducation civique enseignée.

- <u>Les enjeux liés à l'EC.</u>

Au delà des finalités officiellement exprimées ou en relation étroite avec elles, il est également indéniable qu'autour de l'éducation civique et de son enseignement gravitent des enjeux importants, certains étant objets de discussions ou de contentieux politiques, philosophiques… Enjeux donc sur lesquels il est bon d'avoir un peu de recul en tant que citoyen et en tant qu'enseignant puisque, même s'ils nous dépassent parfois, nous sommes in fine ceux qui transmettent aux élèves et sont à leur contact.

- Le premier est inscrit dans les finalités : former l'homme et le citoyen de demain donc continuer à promouvoir les valeurs de la République et la démocratie. L'éducation civique enseignée à l'école suit des programmes qui sont en quelque sorte la « voix » officielle et la « voie » officielle.
- Une matière sur laquelle pèse une pression sociale énorme. On lui demande aujourd'hui beaucoup (comme à l'école du reste) : être le premier creuset d'intégration, pallier des carences de la société, contribuer à apaiser des tensions entre bandes de banlieue…

Quelques précisions à propos de la dimension intégratrice. Elle est évidente dans les programmes et pas seulement ceux d'éducation civique (Cf les documents patrimoniaux en histoire) par le biais de valeurs et de références communes devant être inculquées à ceux qui sont sur le sol français qu'ils soient ou non de nationalité française : certains acquerront cette nationalité et tous composent la société.

- La dimension éducative de l'éducation civique. Nous aurions pu écrire : « instruction ou éducation ? ». C'est un faux débat pour certains mais il est essentiel pour d'autres puisqu'il s'agit de contribuer au passage de l'adolescent à l'homme. Il nous a semblé discerner la tendance actuelle suivante :
  - Dimension éducative évidente puisqu'il ne s'agit pas seulement d'enseigner des connaissances mais aussi d'éduquer à des principes, des valeurs, des comportements. Rien ne sert à un individu de très bien connaître les institutions et les valeurs de la République si son comportement n'est pas en adéquation avec ces connaissances.
  - Les deux ne s'opposent pas mais se complètent mutuellement : « le savoir amène à penser aide à faire des choix » F. BEST in *Pour une éducation juridique et civique.*
- Un élément de cohésion pour la communauté nationale (au sens de la totalité des personnes vivant dans la République française). Si l'on veut bien admettre que l'école se fixe pour but de donner à tous les élèves des repères indispensables pour créer du lien et de l'intégration dans une communauté nationale et que ladite communauté nationale est, comme on l'a déjà vu, un peu écartelée entre aspirations européennes et mondialisation d'un côté et revendications internes identitaires de toutes sortes (religieuses, régionales) sans compter la « fracture sociale », l'éducation civique apparaît alors au carrefour de quelques uns des enjeux majeurs de notre société.

■ Evolution récente (depuis une vingtaine d'années) du contexte dans lequel l'éducation civique et donc l'apprentissage de la citoyenneté sont « enseignées ».

Les quelques exemples de changements présentés ici sont aussi des pistes de réflexion. Ils constituent une liste non exhaustive qui ne concerne d'ailleurs pas que le collège. Ils montrent que le « cadre » politique, social, économique… dans lequel nous avons à délivrer notre enseignement s'est transformé et que cela n'est pas sans impact sur la perception extérieure de l'enseignement de l'éducation civique et sur la manière dont nous avons à l'enseigner.

- On peut observer, de manière générale, un contexte économique et social difficile (malgré une amélioration récente) et des poussées d'extrémismes divers.
- Des changements socio-politiques et institutionnels se sont opérés : l'abaissement de l'âge de la majorité ; l'accent mis sur les droits de l'enfant (1989) et l'exercice de ces droits ; la représentation officielle, institutionnalisée des élèves dans les établissements (conseil lycéen, importance des délégués dans la vie scolaire)… Tout cela a rendu les élèves davantage citoyens, considérés comme tels ou sollicités comme tels.
- Des changements socio-culturels sont également apparus. Deux exemples suffiront en ce domaine. D'abord une multiculturalité accrue qui ne demande qu'à s'exprimer dans les classes avec la richesse et la complexité parfois que cela peut engendrer. Ensuite, il y a eu un élargissement du domaine de responsabilité de la citoyenneté

qui ne s'applique plus seulement au politique mais aussi à l'environnement, au patrimoine, à la sécurité par exemple. Cette dilatation apparaît également dans la polysémie du mot, d'ailleurs aujourd'hui utilisé aussi comme adjectif (initiatives citoyennes, entreprises citoyennes…), qui traduit l'étendue des champs concernés par la citoyenneté et donc par l'éducation civique.
- Un changement d'échelle de la citoyenneté est maintenant pris en compte avec la citoyenneté européenne. Par parenthèse - parole de philosophe (François GALICHET. Voir bibliographie) - cet élargissement confronte des « modèles » de citoyenneté différents, des attitudes différentes de l'Etat… et peut déstabiliser notre certitude d'être le bon modèle.
- Enfin l'impact des changements socio-économiques est réel. Tout d'abord, pendant longtemps la dimension politique et morale était privilégiée et le rapport à l'économique délaissé. Surtout, la montée et l'installation durable du chômage ont entraîné une remise en cause de la valeur « travail » avec des phrases telles que « si c'est pour être chômeur travailler à l'école ça sert à rien» et donc une certaine dévalorisation du diplôme voire de l'école. Le travail ne jouerait donc plus le rôle premier dans l'intégration sociale.
- Terminons par des changements pédagogiques. Là aussi il y a eu des évolutions. La pédagogie passe, bien plus qu'avant, par l'action de l'apprenant, sa participation ; en d'autres termes, la parole est davantage donnée aux élèves et ils sont invités à exprimer leurs idées et/ou leurs conceptions.

■ Quelques réflexions sur l'éducation civique en tant que matière.

Précisons d'abord que c'est une matière particulière puisque c'est la seule qui s'attache autant, et officiellement, à enseigner en plus des savoirs et des méthodes des comportements et des valeurs. A partir de là, indépendamment des évaluations scolaires, c'est la seule pour laquelle l'évaluation réelle de l'efficacité de l'enseignement soit visible parfois dix ou vingt ans après, dans le comportement des élèves devenus adultes et citoyens de plein droit.

• Hésitations autour d'une matière pourtant jugée fondamentale.

Une matière, en tant que discipline enseignée, se définit largement par des horaires, des programmes, des pratiques. Or, il semble bien que, dans ces domaines, les choses ne soient pas aussi nettes qu'il y paraît. Explications :

- L'horaire. C'est la seule matière à avoir un horaire fixe et non une fourchette horaire : actuellement une heure par semaine attribuée au professeur d'histoire-géographie (ceux qui enseignent depuis quelques années savent bien que ce ne fut pas toujours le cas et que l'éducation civique servit souvent de bouche trou dans le service de collègues qui y enseignaient parfois leur propre matière) sauf cas particulier de la 6ème sur lequel nous allons revenir très vite. Voilà qui est clair. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Dans quelle mesure cet horaire est-il respecté ou mangé par celui des consœurs géographie et histoire ? Nous manquons d'observations à grande échelle mais il semblerait que, malgré la multiplication des rappels officiels (c'est un signe) sur l'obligation de respecter l'horaire d'éducation civique, cela aille du grignotage à la consommation immodérée.
- Le programme. Là aussi c'est a priori très clair. Cependant son élaboration fut l'objet de tiraillements entre les conceptions savantes elles-mêmes (place des concepts, place du droit, importance de l'institutionnel…) et, en partie, un compromis lié aux différents enjeux déjà évoqués.

- Les pratiques. En caricaturant un peu puisque, encore une fois, nous ne pouvons partir que de quelques témoignages et de notre expérience il semble y avoir une grande hétérogénéité. Entre respect ou frilosité par rapport au programme et activités innovantes se situe la majorité des pratiques avec beaucoup de cours « classiques » ou bien des méthodes actives et/ou des études de cas mais qui ne débouchent pas forcément sur du recul ou une mise en relation avec les grands concepts à étudier.
  Par ailleurs, l'éducation civique en 3ème, avec le DNB, semble connaître le même problème que l'histoire-géographie et c'est surtout dans les trois premières années du collège que l'on trouve les travaux les plus intéressants, les plus novateurs, lorsque les collègues se sentent moins contraints par le temps et par l'examen.
- C'est, peut-être, le moment d'apporter quelques précisions à propos des divergences de vue ou des multiples voix qui s'expriment, au niveau scientifique ou théorique, à propos de l'éducation civique.
  Certes, ces divergences ne sont pas l'apanage de l'éducation civique ; l'histoire et surtout la géographie connaissent aussi leurs querelles de chapelle, leurs rivalités ou, tout simplement, leurs points de discussion tout cela concourant à l'évolution de ces matières.
  Cependant, parmi les disciplines enseignées au collège, la grande caractéristique de l'éducation civique est de ne pas être une « matière » aux contours scientifiques délimités, enseignée à l'université…
  Cela nous semble avoir une double conséquence. D'abord la multiplicité des personnes qui s'expriment à propos de l'éducation civique (que ce soit sur l'éducation civique en général ou la partie de l'éducation civique qui les concerne : justice, citoyenneté, enseignement, institutions…). Ensuite, au milieu de cette floraison de points de vue et d'écrits (dont certains, contradictoires, émanent de personnalités tout aussi reconnues les unes que les autres au niveau scientifique) on constate, finalement, l'absence de « savoirs savants » clairement établis et communément admis. De ce fait, l'enseignant, déjà très peu formé à l'éducation civique lors de son cursus étudiant, manque, de surcroît, de repères nettement fixés auxquels se référer.

- <u>Distinguons éducation à la citoyenneté de manière générale et éducation civique matière enseignée par le professeur d'histoire-géographie.</u>

L'éducation du futur citoyen ne nous semble pas concerner seulement l'école et, pour ce qui est de notre propos actuel, au sein de l'école elle ne concerne pas le seul professeur d'histoire-géographie. En effet :

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

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

- La vie scolaire est partie prenante de l'éducation.

- La citoyenneté est un des grands axes des projets d'établissement des collèges. D'ailleurs la fin des compléments du cycle central invite les principaux à une réunion de début d'année sur ce thème (constat d'après un sondage interne aux stages : moins de 10% des établissements le font).
- Tout individu adulte est un citoyen susceptible d'intervenir auprès d'un élève.

Au total il nous apparaît donc fondamental de distinguer :

- L'éducation à la citoyenneté, la formation du futur citoyen qui sont l'affaire de tous. Cela est clairement affirmé dans les I.O. et nous l'étayerons volontiers par deux citations : « La formation du citoyen est d'abord une éducation du citoyen par le citoyen », Jean Louis Nembrini (Inspecteur Général de l'éducation nationale) ; « Qui refuse la responsabilité d'introduire l'enfant et l'adolescent au monde ne devrait ni avoir d'enfants, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation », Hannah ARENDT in *La crise de la culture* Gallimard 1989.
- L'éducation civique enseignée qui participe activement à la formation du futur citoyen et à l'éducation à la citoyenneté qui font partie de ses finalités essentielles. Cet enseignement est dévolu au professeur d'histoire-géographie.

Rappelons que, si ce sont surtout (mais pas exclusivement) des géographes ou des historiens qui sont les auteurs des réflexions scientifiques sur la géographie ou l'histoire on trouve, à propos de l'éducation civique, énormément de travaux faits par des sociologues, des philosophes… Cela nous semble bien confirmer que, si la matière enseignée est dévolue au professeur d'histoire-géographie, d'autres disciplines sont impliquées dans « les productions savantes » sur l'éducation civique, sur la citoyenneté et sur l'éducation à la citoyenneté (expression de plus en plus communément rencontrée).

- Les rapports entre éducation civique et histoire géographie et entre éducation civique et professeurs d'histoire-géographie.

  - Les rapports entre les matières.

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

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

- Travail sur les lieux du collège en 6ème ⇔ règles de la cartographie.
- Protection de l'environnement ⇔ tourisme et ses risques, déforestation en Amazonie…
- Solidarité ⇔ Problèmes des pays du Tiers-Monde…
- Citoyenneté européenne ⇔ UE…
- La défense de la paix ⇔ Géopolitique du monde actuel…

- Démocratie… ⇔ Thèmes ou intervient le pouvoir, de “la démocratie à Athènes” en 6ème aux régimes totalitaires en 3ème .
- DDHC/droits… ⇔ DDHC /Révolution française…

- Les professeurs d’histoire-géographie et l’éducation civique.

Premier point, que nous avons déjà abordé, le déficit de formation en éducation civique est évident ce qui explique en grandes partie certaines dérives. Point n’est besoin d’insister, que chacun pense à son propre itinéraire. Corollaire de cette situation, la formation personnelle joue un rôle essentiel et les besoins en formation continue sont importants. Ajoutons enfin qu’il serait souhaitable que l’Université et les IUFM prennent davantage en compte les besoins des futurs enseignants d’éducation civique. En effet, il ne suffit pas d’être un citoyen responsable devenu enseignant ou d’avoir une dimension civique dans les finalités de sa matière pour enseigner naturellement l’éducation civique. Cela suppose, bien évidemment, et comme pour les autres disciplines, tout un travail de réflexion spécifique sur la matière, les programmes, les savoirs, les méthodes… Toutes choses auxquelles le futur enseignant d’éducation civique n’est pas confronté, ou très peu, dans son cursus.

Beaucoup d’historiens de formation enseignent donc de l’éducation civique ce qui entraîne parfois une tendance à historiciser son enseignement. A réagir un peu trop en termes de « Comment en est-on arrivé là ? » « Quelles ont été les étapes ? » « Depuis quand ? ». Bien sûr, ce cheminement est parfois nécessaire mais le systématiser risque de réduire la part accordée à la situation actuelle. En tout état de cause, il apparaît sans doute préférable d’étudier des constats actuels et ensuite, éventuellement, de remonter vers les grandes étapes qui peuvent expliquer cette situation.

Nous ne reviendrons pas sur les risques de voir l’horaire d’éducation civique mangé par l’histoire-géographie. Cependant, l’échec du système mis en place pour l’éducation civique en 6ème montre l’écart qui peut exister entre les volontés officielles et la réalité du terrain.

Quitte à faire grincer quelques dents constatons également une certaine contradiction dans les réactions d’une partie des enseignants envers l’éducation civique. Les professeurs d’histoire-géographie revendiquent en général haut et fort (à juste titre à notre humble avis) les finalités civiques de l’enseignement de ces matières. Comment, dès lors, affirmer d’une part ces finalités de l’histoire-géographie comme essentielles et, d’autre part, laisser de côté ou négliger l’éducation civique qui nous est confiée (même si cela est difficile à enseigner nous n’en disconvenons pas) ?

Pour conclure, précisons qu’en tant que professeur d’éducation civique (vous noterez que jamais personne ne se présente spontanément ainsi) le professeur d’histoire-géographie prend une dimension qui amène à certaines réflexions, déjà évoquées et qui seront reprises ultérieurement, telles que l’attitude de l’enseignant sur des sujets sensibles (son implication, son objectivité…) ou encore son attitude en tant que « garant » des valeurs démocratiques (fonctionnaire de la République) ce qui impose de rappeler ou de mettre en avant ces valeurs dans diverses situations.

LES PROGRAMMES ACTUELS.

■ Genèse et esprit des programmes actuels.

Une part importante de ce qui suit est inspirée des travaux et publications de François AUDIGIER et ses collègues (voir bibliographie) qui ont influencé, sans en être les créateurs exclusifs bien sûr, les programmes de 1995.

- L'importance accordée au droit.

Différents éléments se sont combinés qui expliquent la place particulière qu'occupent les références au droit dans les programmes de 1995.

- D'abord l'évolution du contexte dans lequel l'éducation civique est enseignée.

Comme ce point a déjà été abordé nous ne reprenons que quelques éléments significatifs.
- Le travail ne joue plus un rôle premier dans l'intégration sociale.
- Il y a eu une évolution de la conception de la nation. Il n'y a pas rejet mais le temps de l'affirmation incantatoire de la nation semble dépassé. Ce qui reste essentiel, ce sont les valeurs de sa devise et des droits de l'homme comme base, comme socle.
- Est apparue aussi une augmentation du sentiment de délitement social et des comportements au quotidien : multiplication des incivilités, de la violence dans la rue et à l'école…
- Enfin le rapport à l'école a connu une modification profonde. De plus en plus, l'école est considérée comme prestataire de service et non comme « modèle » ou plutôt comme référent.

➔ Pour toutes ces raisons de nombreuses voix se sont élevées en faveur d'un retour ou d'un rappel de la loi.

- Cette tendance a été accentuée par l'importance accrue des règlements intérieurs des établissements scolaires.

- Le développement de l'autonomie des établissements a entraîné une gestion décentralisée des problèmes locaux qui a incité à sortir des règlements standards et à se pencher davantage sur ces règlements intérieurs.
- L'affaire des signes religieux a amené à prescrire un élément commun à tous les règlements intérieurs des établissements.
- Enfin l'extension des droits des collégiens a nécessité la mise en place de nouveaux points de règlement ou bien certaines modifications (par exemple l'évolution récente des conseils de discipline).

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

- Parallèlement, à la fin des années 80, à l'INRP des travaux étaient menés.

- Ils constataient que les droits de l'homme étaient souvent réduits à un ensemble de principes et de valeurs permettant de dénoncer des atteintes qui leurs sont portées MAIS qu'il n'y avait pas de vrai apprentissage des droits ni de formation théorique et

pratique du citoyen ce qu'AUDIGIER explique, en partie, par la réticence des enseignants à aller sur le terrain juridique auquel ils n'ont pas été formés.
- F. AUDIGIER et G. LAGELEE vont donc entreprendre un travail, avec des enseignants de collège, portant sur une autre approche de l'éducation civique axée sur des contenus fondés sur le droit et une initiation au monde juridique ainsi que des pratiques fondées sur la construction des concepts. Ils arriveront à la conclusion que c'est la seule alternative viable et cohérente aux programmes de 1985 qui, surtout centrés sur la connaissance des institutions et de leur fonctionnement, devenaient inadaptés aux finalités et aux champs beaucoup plus vastes attendus de l'éducation civique.

Les attentes sociales, les volontés de changer les programmes de 1985, et la recherche INRP allant dans le même sens, cette démarche prônée par AUDIGIER et son équipe va en partie inspirer les programmes actuels… Après quelques vicissitudes au sein des GTD chargés de les élaborer (influences diverses, discussions entre les différentes tendances car il n'y a pas un maître d'œuvre unique des programmes, poids du DNB).

■ Les caractéristiques des programmes de 1995.

Pour plus de simplicité, nous avons choisi de présenter d'abord les caractéristiques générales puis de préciser les aspects principaux autour des concepts et des méthodes. Bien sûr, au quotidien, tout cela se trouve imbriqué.

• Les caractéristiques générales des programmes.

Nous souhaitons faire ressortir ici les axes principaux mis en avant par les programmes et les documents d'accompagnement.
- Une double question clé :
  * Quels sont les droits qu'une personne, et notamment un élève, a dans ses rapports avec les autres au sein de notre société et, réciproquement, quelles sont ses obligations ?
  * Quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et à l'exercice de la citoyenneté dans une société démocratique ?
- Remplacer l'accumulation d'informations par un travail aidant les élèves à conceptualiser, à construire les outils que sont les concepts à partir de cas concrets.
- En conséquence les programmes sont organisés autour de concepts avec un fil directeur allant des droits de la personne aux droits du citoyen.
- Importance de la dimension juridique pour construire la citoyenneté. Il ne s'agit pas de faire des élèves des juristes ou de leur transmettre du droit en calquant la forme universitaire. Travailler sur le droit au collège c'est initier les élèves aux règles de la vie sociale (comportements…) et les faire réfléchir sur ces règles, leur élaboration, leur signification (valeurs) et leur application (justice).
- Programmes résolument axés sur des études de cas exerçant le jugement et les capacités des élèves. A partir de ces bases sont construits les concepts.
- Références à de grands textes fondamentaux (listés par les I.O. ; repris et associés aux grands principes qu'ils véhiculent page 30 des « documents d'accompagnement des programmes de 3ème ») : DDHC , DU de 1948…

Il est aussi possible formuler tout cela de la manière suivante :

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

- <u>Le programme est organisé autour des concepts.</u>

Voici d'abord un tableau qui se trouve, sous cette forme ou une forme voisine dans les documents officiels (fin des « accompagnement des programmes de 3ème »…).

Cycle d'observation	Cycle central		Cycle d'orientation
Concepts clés 6ème	5ème	4ème	3ème
Droits et devoirs de la personne	Egalité, solidarité, sécurité	Libertés, droits, justice	Citoyenneté, démocratie
* Le sens de l'école - la vie au collège - l'éducation, un droit pour tous * Les droits et les devoirs de la personne - l'élève, personne qui a des droits , des obligations - l'élève et la citoyenneté * Responsabilité vis à vis du cadre de vie, de l'environnement et du patrimoine	* L'égalité - l'égalité devant la loi - les refus des discriminations - la dignité de la personne * La solidarité - l'esprit de solidarité - la solidarité instituée * La sécurité - au collège et dans la vie quotidienne - face aux risques majeurs	* Les libertés et les droits - libertés individuelles et collectives - des droits de nature différente - les enjeux de l'information * La justice en France - les principes de la justice - les voies de recours * Les Droits de l'Homme et l'Europe - des valeurs communes - des identités nationales - une citoyenneté européenne	* Le citoyen, la République, la démocratie * L'organisation des pouvoirs de la République * La citoyenneté politique et sociale * Les débats de la démocratie * La défense et la paix

La personne ⟶ **Education à la vie en société** ⟶ **Le citoyen**

- une identité individuelle et collective
- des droits et des devoirs au collège,« dans la vie »…
- un futur statut de citoyen

- prendre en compte les autres
- vivre ensemble avec les mêmes droits et devoirs
- importance et rôle de la loi et de la justice dans un cadre national et européen
- ancrage sur les grands textes (DDHC…)

- les dimensions de la citoyenneté (politique, sociale) en France et dans le monde
- les institutions françaises

➔ **pour un citoyen responsable, connaissant les principes et les valeurs de la démocratie et de la République capable d'argumenter et d'agir sur le monde qui l'entoure.** ➔

Avant d'aller plus loin nous souhaitons apporter quelques précisions. Tout d'abord, les petits commentaires en dessous du tableau sont de notre cru. Ensuite, les documents d'accompagnement sont fort riches (si, si nous insistons) et nous n'allons pas nous livrer à un vain exercice de commentaire qui tiendrait largement de la paraphrase. Enfin, nous n'allons pas développer la mise en œuvre des programmes puisque ce sera, rappelons-le, l'objet de notre publication de l'année prochaine. Notre but est ici d'essayer de montrer comment sont structurés les programmes autour de concepts qui leurs donnent une part importante de leur cohérence.

- Place centrale des concepts.

Comme le montre le tableau, les programmes d'éducation civique s'organisent de la 6ème à la 3ème autour de grands concepts, ces concepts sont en quelque sorte les éléments majeurs de chaque programme, à chacun d'eux correspond un certain nombre d'entrées dans le programme.

- Des concepts reliés entre eux.

Il apparaît clairement que ces concepts sont reliés les uns aux autres par des éléments communs (des attributs communs. Voir page 25). Nous vous renvoyons, pour de plus amples détails, au livre de F. AUDIGIER et G. LAGELEE *Education civique et juridique dans les collèges*, ou au tableau commenté dans la production du CRDP de la région Centre *Histoire, Géographie, éducation civique 5ème - 4ème.*

Essayons de présenter les choses simplement et brièvement.

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

Constatons également que certains éléments ou concepts sont, eux-mêmes, au carrefour de tous ces concepts et reviennent à chaque fois ou presque : droits et obligations (« devoir » a une connotation morale qui fait que certains auteurs préfèrent utiliser « obligations »), le droit et la loi. Si nous prenons l'exemple de la loi avec une petite liste non exhaustive :

La loi confère <u>l'identité</u> officielle et la protège.

La loi précise <u>les droits et devoirs</u> de chaque <u>personne</u> et de chaque <u>citoyen</u>.

La loi précise et définit les <u>droits et libertés</u> de chacun et leurs limites.

La loi est la même pour tous (<u>égalité</u>)

La loi protège (<u>justice</u> et <u>droits de la personne</u>)

La loi sanctionne le non respect de « la règle du jeu » et codifie le règlement des conflits et les sanctions éventuelles (<u>justice</u>)

Enfin, certains concepts sont très étroitement associés . C'est le cas par exemple du groupe « identité - nationalité – citoyenneté » (nous y reviendrons dans la partie « réflexions sur les concepts »).

- Une progressivité de la 6ème à la 3ème.

Cette progressivité apparaît à trois niveaux.

D'une part, et de manière nette, dans l'enchaînement des thèmes abordés des « droits et devoirs de la personne » aux « droits et devoirs du citoyen » (voir tableau et remarques en dessous du tableau).

Ensuite, dans la prise en compte de la maturité des élèves (même si de nombreuses voix se sont élevées lors des stages pour évoquer la difficulté de certains sujets pour des élèves de 11 à 15 ans).
Enfin, et cela nous semble fondamental, d'autant que ce n'est pas forcément ce qui saute aux yeux de la manière la plus évidente, il doit y avoir une progressivité dans la construction des concepts avec les élèves. Ainsi, si la citoyenneté apparaît comme concept clé en 3ème, cela ne veut pas dire que ce concept ne sera travaillé qu'en 3ème. C'est dans cette classe que ce concept sera le plus approfondi mais les années précédentes ont contribué à le construire, par exemple en 6ème à travers l'identité. Nous y reviendrons, un concept se construit progressivement et ne se ramène pas à une simple définition dont la connaissance par cœur par l'élève serait gage de compréhension.

➔ Nous espérons avoir ainsi présenté que les concepts participent à la cohérence des programmes en en déterminant les éléments clés, par les liens qui s'établissent entre eux et par les progressions qu'ils sous tendent.

Ne pas prendre en compte cette dimension essentielle des programmes revient, à notre avis, à ne pas en considérer toutes les facettes et surtout à se priver d'un élément capital pour la mise en place de fils conducteurs progressifs en éducation civique sur les quatre années de collège.

Si l'enseignant ne pousse pas sa réflexion personnelle (ou collective avec des collègues) sur la globalité des programmes cela risque d'aboutir à une parcellisation, une fragmentation des thèmes abordés. Cela ne ferait qu'accentuer la difficulté pour les élèves à trouver du sens et de la cohérence à l'enseignement qui lui est dispensé (d'autant que celui-ci est souvent complexe pour des adolescents. Nous en sommes d'accord. Raison de plus pour essayer de le clarifier au maximum).

- Quelques précisions année par année.

Sans développer outre mesure, voici quelques remarques qui sont plutôt des pistes pour alimenter la réflexion. Tout comme les itinéraires de progression évoqués au paragraphe précédent, ce sera plus amplement présenté l'an prochain.

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

- Ces préoccupations rejoignant celles de la vie scolaire, de l'administration… Il y a une incitation à ce que cette première approche civique soit l'affaire de tous. Incitation et même plus, puisque le programme d'éducation civique de 6ème n'est pas dévolu au seul professeur d'histoire-géographie mais nous avons déjà fait état de l'échec fréquent, dans les faits, de cette tentative.
- Attention enfin à deux dérives qui seraient réductrices. L'éducation civique en 6ème ne doit pas être ramenée à cette seule civilité, ce serait réduire le champ très large de la matière. D'autre part, en 6ème, la dimension comportementale est fondamentale, plus importante que l'acquisition massive de connaissances mais il ne faut pas tout ramener au seul comportemental car cela risquerait de rayer les contenus disciplinaires. Il y a un équilibre à trouver.

En 5ème.

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

En 4ème.

- Le programme est surtout centré sur les valeurs et principes de liberté, droits et justice.
- La DDHC doit être étudiée différemment en histoire et en éducation civique : quels droits y sont présents ? Quelles références se mettent en place ? Précisons qu'il n'est pas nécessaire d'attendre d'étudier la DDHC en histoire pour aborder droits et libertés. Bien au contraire, la lecture préalable de ce texte fondateur sert à justifier que l'on éclaire ensuite les circonstances de sa naissance.
- Pour la Justice : l'institution et ses règles sont à aborder mais surtout ses principes et leur mise en application parfois difficile.
- On ne fait pas du droit civil ou pénal mais on montre aux élèves, par exemple, que les lois précisent les libertés et leurs limites, fixent les sanctions en cas de non respect mais permettent des voies d'appel et de recours et respectent les droits de la

personne (présomption d'innocence…). Ceci dit, reconnaissons que ce n'est pas la partie la plus aisée du programme pour les « non-juristes » que nous sommes… Mais on se forme, on se forme…
- Une enquête du ministère montrait, il y a quatre ou cinq ans, qu'une partie des élèves avait une vision ou un rapport à la justice négatifs : « du moment qu'on ne se fait pas prendre », « si on a de l'argent ça s'arrange ». Cela prouve combien il est important de montrer la justice sous un autre jour. De même, elle est souvent vue par les élèves uniquement de manière coercitive et non dans sa dimension de protection.
- Un domaine intéresse particulièrement les élèves : la protection des mineurs.
- Il existe enfin, dans la dernière partie du programme, une dimension européenne qui sera, en partie, reprise en 3ème.

En 3ème.
- Le programme est surtout centré sur l'exercice de la citoyenneté dans la démocratie et la République. Il est l'aboutissement de la progression de la personne au citoyen.
- La dimension politique de la citoyenneté est essentielle mais pas exclusive, il y a aussi la citoyenneté sociale…
- Les formes de la vie politique, les institutions et leurs règles de fonctionnement sont étudiées (NDLR. Attention à la tentation de la multiplication des connaissances en ce domaine).
- Pour les débats de la démocratie : un seul est obligatoire : « l'opinion publique et les médias », par contre « Etat en question », « Enjeux des progrès scientifique », « Place des femmes » sont optionnels. Optionnel signifie que cela ne peut pas tomber au DNB puisque tous les élèves ne l'auront pas obligatoirement étudié. Cela signifie aussi, malheureusement, que dans 95% des cas cette partie du programme risque de passer à la trappe.
- Il y a donc en 3ème « une perversion » de la gestion du programme liée à la pression du DNB avec, comme en histoire-géographie, une tendance à raisonner en fonction des sujets potentiels. Cela confirme ce que nous avons déjà évoqué : les espaces de liberté dans l'enseignement de l'éducation civique sont essentiellement dans les autres niveaux de classe.

- Les références aux textes fondamentaux.

Il n'y a pas grand chose à ajouter à ce que nous avons déjà écrit. Les valeurs, les principes… sont inscrits dans des grands textes fondamentaux français ou internationaux. Reconnus sur la scène internationale, ils sont, pour la plupart, devenus des références en termes de démocratie et de droits des personnes.

Quelques précisons. La déclaration universelle de 1948, malgré sa portée mondiale, est une « simple » résolution de l'ONU par contre la DDHC est, elle, rappelée dans le préambule de la constitution de 1946, et dans celle de 1958. Enfin les traités ou conventions ratifiés ou acceptés par la France ont une valeur juridique puisque le non respect des règles ou principes qu'ils énoncent entraîne sanction.

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

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

Il apparaît souhaitable de partir d'abord de cas concrets puis de remonter ensuite vers les grands textes afin de montrer que, dans un Etat de droit, la vie civique est régie, codifiée par des textes de référence démocratiquement votés ou consentis. Partir d'études de cas implique davantage les élèves en étudiant des situations qui ne leur semblent pas trop éloignées de leur réalité. Mais cela permet aussi de

montrer que, derrière ce concret, il y a des références majeures, pas forcément perceptibles de prime abord pour un adolescent, et d'établir ainsi des passerelles avec les grands textes qui, sans cela, risquent de paraître fort lointains et sans portée ou intérêt dans la vie d'un citoyen moyen.

- Caractéristiques dans le domaine des savoir faire : des méthodes renouvelées.

Les méthodes dites actives sont, comme toujours, conseillées : utilisation du CDI, exposés, enquêtes… auxquels s'ajoute le recours aux ressources de la presse, des médias en général et des nouvelles technologies.

L'importance des activités d'écriture est également soulignée. L'éducation civique concourt comme toutes les autres matières à une finalité essentielle du collège qui est la maîtrise de la langue : de quelques mots ou une phrase ou deux en 6ème au paragraphe argumenté en 3ème, en relation avec le DNB.

L'originalité vient surtout de l'accent qui est mis sur trois savoir-faire qui ne sont pas, pour deux d'entre eux du moins, parmi les plus faciles à travailler et qui, en tout cas, nécessitent la mise en place d'une progression pour arriver à un certain niveau de maîtrise par les élèves.

- Il s'agit d'abord de l'argumentation que l'on retrouve dans le débat et dans le paragraphe argumenté (voir aussi pages 30-31).
- L'étude de cas prend une place toute particulière. Elle apparaît comme un élément central de la mise en œuvre des programme. Nous n'insistons pas ici puisque nous apporterons, un peu plus avant, des précisions sur sa place dans les étapes de la conceptualisation.
- Le débat est également présenté comme incontournable. Nous vous renvoyons au développement qui lui est consacré.

Au total, les élèves, au fil des programmes et de leur quatre années de collège vont donc régulièrement travailler sur les études de cas, acquérir des connaissances ciblées et organisées autour des grands concepts, acquérir le sens de comportements, de valeurs… et faire référence aux textes fondamentaux. Ils vont ainsi se familiariser avec leurs droits et leurs obligations en tant qu'individus et citoyens, ou futur citoyens, dans une société démocratique.

REFLEXIONS SUR LES CONCEPTS.

Nous avons bien senti que nos propos sur les concepts vous ont laissé sur votre faim et quelque peu frustré. Si, si ! Ne protestez pas, vous attendiez de plonger avec délectation dans les méandres de la complexité, de l'abstraction et du vocabulaire abscons. Eh bien, vous allez être servis.

Plus sérieusement, nous espérons l'avoir montré, impossible de traiter des programmes d'éducation civique sans aborder les concepts. Et difficile maintenant, pour nous, de passer au travers de quelques explications.

Avant toute autre considération quatre remarques essentielles :

- Nous sommes bien d'accord, gardons les concepts à l'esprit, réfléchissons-y… mais ne disons jamais aux élèves « nous allons donc durant cette heure de cours travailler sur des attributs communs des concepts d'identité et de citoyenneté ». On peut effectivement les faire travailler en ce sens mais pas le leur dire.
- Rendons à César… Ou plutôt à AUDIGIER ce qui est à AUDIGIER. Nous nous sommes largement inspiré de son ouvrage déjà cité *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, auquel nous vous renvoyons d'ailleurs (pages 43-54 en particulier) si vous prenez particulièrement goût aux concepts ou si nous ne sommes pas très clairs.
  Précisons qu'il n'est pas le seul à avoir écrit à propos des concepts, de la construction des savoirs ou encore à propos de la reconstruction d'un schéma de pensée (ou organisation logique des relations entre des éléments connus) nouveau après avoir confronté des connaissances établies à un fait ou une situation nouvelle ; et ajoutons que tous les auteurs ne partagent pas le même point de vue sur ces questions.
- La troisième remarque est une sorte de confession. Il y a un moment où nous avons un peu décroché car certains passages de cet ouvrage sont quand même forts complexes.
- Du coup la dernière remarque tient de la gageure : nous allons essayer de faire simple (pardon à ceux qui trouveraient cela trop simple) et d'être clairs. En fait, nous reprenons certains points qui nous semblent de nature à éclairer les démarches proposées dans les programmes, en particulier en ce qui concerne le travail sur les concepts.

■ Commençons par un peu de théorie.

- Les concepts sont incontournables et inhérents à nos pratiques.

- Pour Audigier, donc, les concepts sont des outils nécessaires à la pensée à mettre au cœur des pratiques et non des éléments « à craindre ou à rejeter sous le fallacieux prétexte d'abstraction ». Pour lui, donc, opposer systématiquement concret/abstrait est un faux débat. On ne pense qu'avec de l'abstraction (ce qui ne veut pas dire rejeter les termes « concret » ou « abstrait »).

- Il affirme dans son livre que l'idée aujourd'hui la plus admise par ceux qui étudient les mécanismes de la connaissance est que toute perception, toute réflexion, toute connaissance passe par le langage => or tout langage utilise des mots => tout mot est un concept ou en relève => donc pas de pensée sans conceptualisation.

- A l'école, nous travaillons surtout sur du langage, sur des représentations que les élèves ont ou que nous avons du monde mais pas sur la réalité vraie (ex : la Seine,

mais qui l'a sous les yeux et celle de la source est-elle celle de l'embouchure et celle des basses eaux est-elle celle des hautes eaux ?) donc ce sont toujours des concepts qui sont en jeu.
- Enfin, l'enfant lui même conceptualise très tôt sans en avoir conscience, par exemple lorsqu'il s'écrie « c'est pas juste » ou « il n'a pas le droit ».

- Donner une définition d'un concept n'est pas possible. Comment faire ?

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

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

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

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

Après il y a tout un passage où nous avons eu du mal… D'où un blanc pudique qui vous incitera, bien sûr, à aller voir par vous-même dans l'ouvrage.

- Certains concepts sont spontanés.

Très important pour notre domaine certains concepts sont spontanés et/ou très ancrés sur le concret des gens. Ainsi nos élèves ont spontanément des représentations que l'on peut relier à des concepts même si eux ne le font pas (cf, par exemple, le « c'est pas juste » ou « il n'a pas le droit » déjà évoqués).

De là une double conclusion essentielle:

➔ notre travail sur les concepts en éducation civique (et pas seulement dans cette matière sans doute, mais cela est une autre question) est là : amener l'élève de situations concrètes et de représentations spontanées et dirons-nous non reliées ou peu reliées entre elles à une nouvelle organisation et une nouvelle formulation en fonction du concept à construire.
➔ un concept se construit. On parle d'étapes de la conceptualisation.

■ A propos des étapes de la conceptualisation.

Nous partons ici d'un tableau figurant dans l'ouvrage d'AUDIGIER que nous avons cherché à rapprocher des méthodes préconisées par les programmes. Schématiquement, on peut distinguer cinq étapes.

1) Remue méninges.
- Cela revient souvent à faire émerger les représentations des élèves pour partir de leurs connaissances, qu'elles soient exactes (et donc à nuancer, conforter ou approfondir) ou qu'elles soient erronées et donc à modifier.

- Cela peut prendre diverses formes, oral, écrit, individuel ou non, librement ou à partir d'un questionnaire… Nous n'insistons pas, cela n'est pas propre à la seule éducation civique et le procédé est connu.
- Cet exercice est, par exemple, particulièrement riche dans le domaine de la justice où, même si nul n'est censé ignorer la loi, les représentations des élèves et de nombre d'adultes d'ailleurs sont, parfois, passablement inexactes.
- A travers cet exercice transparaissent déjà les concepts spontanés évoqués dans le paragraphe précédent.
- Bien évidemment les modifications à apporter ne doivent pas l'être de manière magistrale et d'emblée mais au fur et à mesure du travail.
- Cette phase d'émergence des représentations permet également de « faire le point » en début de séquence et de vérifier dans quelle mesure ce qui a été fait précédemment a été acquis par les élèves (écart pré-requis/pré acquis si vous préférez).
- Enfin cette première phase peut être, selon la démarche choisie, en partie conjuguée avec la phase 2.

2) Etude de cas. Donc partir de situations concrètes…
- Cela permet d'ancrer le travail sur du vécu ou du réel et ainsi de montrer que ce n'est pas un exercice scolaire désincarné, déconnecté de la « vraie vie ».
- Cela permet de confronter les élèves à une situation et d'échafauder des hypothèses, de constater des contradictions…
- S'il y a eu un premier travail sur les représentations des élèves, celles ci passent un premier « examen de validité » en étant, tout ou partie, corroborées ou contredites par le travail sur l'étude de cas.
- Sur certains thèmes sensibles, mieux vaut ne pas partir d'un cas intérieur au collège. Le risque de déchaîner des passions est réel avec une difficulté plus grande, ensuite, à se détacher de l'étude de cas et à généraliser.
- Soulignons l'importance des médias en général comme source quasi inépuisable de situations concrètes. Ceci dit, puisque nous avons souvent le choix, attention à bien choisir les études de cas non seulement en fonction de l'intérêt qu'elles susciteront chez les élèves mais aussi en fonction des étapes suivantes.

3) Prendre du recul.
- C'est à dire dépasser l'événement pour le mettre en perspective.
- Cela passe, le plus souvent, par une reformulation des représentations des élèves et/ou des remarques liées à l'étude de cas effectuée.
- Cela peut passer aussi par la vérification des hypothèses formulées précédemment.
- Cela passe encore par des mises en relation (activité essentielle que la mise en relation) avec d'autres situations, avec des acquis déjà fixés. D'ailleurs l'activité qui consiste à faire s'interroger l'élève sur ce qu'il a appris de nouveau (ou sur ce qui a été modifié) par rapport à ce qu'il savait déjà s'avère souvent très enrichissante.

➔ Par toutes ces activités, on passe de la situation concrète à des éléments de généralisation. On travaille la mise en relation des attributs avec le concept. Les connaissances qu'avaient les élèves et celles qu'ils sont en train d'acquérir sont modelées ou remodelées autour du concept. Le savoir est progressivement (cela ne se fait pas d'un coup, rappelons-le) structuré autour du concept travaillé.

- Ajoutons (cela aurait aussi pu être une partie 4) qu'il y a, pour de nombreux thèmes, une mise en relation avec des textes fondamentaux de référence.

- Précisons enfin que, lors de cette étape, et selon les thèmes, le rôle de l'enseignant peut être plus ou moins « directif ». Cela ne veut pas dire un cours magistral mais simplement que vient un moment ou l'élève (vu son âge, sa maturité…) manque de recul ou d'éléments pour la construction du concept. Il a alors davantage besoin d'être guidé.

4) Réinvestissement.

- Pour AUDIGIER, mais aussi pour d'autres auteurs, une « mise en contact avec une pratique sociale » serait, sinon idéale du moins très souhaitable. Cela peut être par le biais d'une visite (palais de justice, mairie, Conseil régional…), d'une intervention de la vie scolaire, d'un contact avec un intervenant extérieur (un professionnel, un élu…). Le but est de rétablir le contact avec le réel après avoir travaillé le concept et donc enrichi les représentations et les connaissances des élèves.
  Ajoutons que la réalité du terrain montre que pour de nombreuses raisons (dont le coût) cette pratique demeure occasionnelle.
  Précisons également que visite, rencontre avec un intervenant extérieur… pourraient être en début de séquence pour stimuler l'intérêt des élèves. Attention seulement au risque de voir la situation tourner au monologue ou à l'informatif faute de connaissances et de questions de la part des élèves. Dans tous les cas, ce genre de rencontre nécessite une bonne préparation.
- Rétablir un lien avec le concret peut passer par une autre étude de cas envisagée pour réinvestir les acquis et donc, entre autres, par une évaluation bien conçue.
- Quel que soit le mode de réinvestissement choisi il doit passer par la confrontation d'une situation avec des connaissances, valeurs… étudiées pour mesurer l'impact du travail effectué.
  Cela permet aux élèves de continuer à compléter leur approche du concept par une ou des nouvelles activités relevant de « j'associe cette situation à ce concept » (pour l'élève, ce sera d'ailleurs « j'associe cette situation à ce mot »). Par exemple « plusieurs partis politiques » et « des élections libres » sont à associer à « démocratie », ou « je mets mes papiers à la poubelle » associé à « responsabilité envers l'environnement » ou tout simplement « respect des autres ».

Résumons-nous.

Tout cela confirme que la conceptualisation (ou le travail des concepts, si vous préférez) passe par une démarche progressive et s'effectue autour de connaissances acquises par l'étude et la confrontation de situations concrètes puis structurées par la phase de généralisation.

Il semblerait donc bien qu'en la matière, concret et abstrait ne s'opposent pas mais se complètent étroitement.

Du fait de la conception des programmes autour de grands concepts, il apparaît souhaitable que les enseignants s'efforcent de les mettre au cœur de la mise en œuvre de ces programmes, ce qui passe donc par la réflexion théorique sur la conceptualisation que nous venons d'essayer de présenter.

Remarque pour nos fidèles lecteurs qui pourraient penser que nous avons été rattrapés par le démon de la complexité à tout crin. Nous gardons présent à l'esprit que cette présentation est théorique, que certains de nos élèves s'expriment très difficilement, que nous manquons souvent de temps pour terminer le programme…

Simplement, nous pensons, justement, que travailler la capacité à reconnaître que telle ou telle situation ou tel ou tel mot sont à associer à tel ou tel mot exprimant une grande idée (autrement dit en version « scientifique » reconnaître quel tel ou tel attribut ou situation est à relier à tel signifiant désignant un concept) est plus intéressant et pas forcément plus difficile que d'ingurgiter une série de connaissances et de définitions complexes.

Finalement travailler un concept c'est peut-être tout simplement, modestement, passer davantage de temps à ce que nos élèves relient quelques solides connaissances entre elles alors que, parfois, on accumule les connaissances sans trop les relier durant le cours.

■ Un petit exemple pour finir.

Sans trop développer pour ne pas empiéter sur l'an prochain et, comme d'habitude, il s'agit seulement d'un exemple donc indicatif.

- Reprenons identité-citoyenneté-nationalité.
- Et supposons que nous soyons en 6ème.
- Phase 1. Chaque élève met sur une feuille de brouillon sa ou ses réponses aux questions « Pour toi qu'est-ce que l'identité ? Dans quels cas peut-on demander à quelqu'un son identité ? ». Puis on passe à une mise en commun pour lister les réponses les plus fréquentes.
- Phase 2. Etude de cas « comment faire pour obtenir une carte d'identité ? », et donc par la même occasion qu'est-ce qui figure dessus.
- Phase 3. Mise en relation avec les éléments listés en phase 1 : confirmations (sans doute le nom et le prénom, la vérification de l'identité lors du vote…), précisions (par exemple sur le nom de jeune fille…), corrections (peut-être sur la confusion / nationalité). Ensuite recul dans les directions suivantes :
    - Nom… => les composantes de l'identité. Ce qui caractérise la personne (dont on verra plus tard les droits et les devoirs).
    - Identité ⇔ nationalité : carte nationale d'identité, acquisition de la nationalité possible (abordé seulement en 6ème).
    - Identité ⇔ citoyenneté : l'individu « X » caractérisé par son identité est un citoyen dans une communauté avec certains droits et devoirs (abordé seulement) ex. carte d'électeur.
    - Certains extraits de textes de références peuvent être utilisés ex. Convention des droits de l'enfant et/ou déclaration universelle (art 6).
- Phase 4. Pistes de réinvestissement. Utilisation de l'identité par l'administration ou ma vie scolaire (justification pour les examens, diverses cartes nominatives…) ou bien vérification des identités lors de l'élection des délégués de classe (si celle-ci a été faite auparavant on pourrait partir de là)…

QUELQUES POINTS AYANT ETE PARTICULIEREMENT L'OBJET DE DISCUSSIONS LORS DES STAGES.

Nous souhaitons faire deux petites remarques préalables.

La présentation retenue, qui fait un peu catalogue, n'est pas des plus heureuses mais elle a le mérite de la simplicité.

Et surtout, certains des point abordés font débat et ne sont pas tranchés. Nous n'avions pas à trancher, cela ne relevant ni de notre compétence ni de notre fonction. Nous présentons donc simplement quelques remarques et éléments de réflexion qui sont le fruit des discussions lors des stages et/ou de lectures personnelles.

■ A PROPOS DU DEBAT.

Le débat, institué par les documents d'accompagnement et les programmes d'éducation civique en collège comme méthode pédagogique, a suscité des interrogations voire même des réticences. Certains d'entre nous pouvaient avoir à l'esprit des expériences, parfois menées en « vie de classe », qui s'étaient soldées par des échecs, du moins des insatisfactions. En effet, il semble difficile pour des adolescents d'être lucides et de prendre de la « hauteur » sur des sujets qui agitent la classe ou l'établissement et dans lesquels ils sont impliqués affectivement. Ces mêmes adolescents peuvent-ils se sentir concernés sur des sujets qui sont, à priori, plus étrangers de leurs préoccupations immédiates ?

Il s'agit peut être là d'un défi à relever : amener nos élèves à débattre sur des thèmes, des questions que pose la démocratie et donc à comprendre que le débat a toute sa place et est un constituant fort de la démocratie. D'autre part, confronter des arguments dans le respect des règles et des enjeux de la démocratie doit permettre aux adolescents de se mesurer aux autres par la pensée et non par le défi physique. Il s'agit d'une démarche pédagogique dans le cadre de méthodes renouvelées qui demandent une participation effective des élèves.

Le débat apparaît donc satisfaisant intellectuellement, mais peu parmi nous ont véritablement concrétisé les bonnes intentions. Nous avons eu des échos de quelques expériences qui ont au moins le mérite d'indiquer que mener un débat en classe est possible. Mais pourquoi alors tant de réserves ont-elles été formulées ou peu de débat ont-ils été véritablement réalisés ? La forme pédagogique différente de nos pratiques habituelles peut déstabiliser ainsi que la crainte de ne pas dominer le groupe. Pourtant les cadrages proposés par les textes officiels, d'une part, et par l'IPR (lettre de Février 2000 qui figure en annexe), d'autre part, sont communément partagés : ne pas faire un débat spectacle mais un débat permettant de confronter des arguments, d'écouter et voire même de prendre en compte les arguments de l'autre ; inscrire les débats en classe dans le cadre et le respect des enjeux de la démocratie. Mais malgré ces mises en garde, mener à bien un vrai débat en classe reste une activité délicate demandant préparation et rigueur.

Nous proposons quelques pistes et réflexions, qui sont peut être autant d'évidences, mais qui ne demandent qu'à être confrontées à la réalité des classes.

La pratique du débat demande aux élèves d'employer avec discernement des arguments appuyés sur des connaissances et de prendre la parole publiquement.

Ces deux objectifs ne sont pas forcément à poursuivre systématiquement en même temps. Dans l'optique d'une progression sur l'ensemble du collège, il est possible, dans un premier temps, de donner un certain nombre d'arguments à chaque élève (dans une forme proche du jeu de rôle), de les leur faire classer pour préparer leurs interventions pendant le débat. Ici on travaille donc surtout sur la prise de parole car nous devons prendre en compte d'autres domaines que ceux sur lesquels nous nous appuyons habituellement à savoir la personnalité et la psychologie des adolescents. Il faut veiller à réguler le débat pour que, par exemple, l'élève introverti ne soit pas écrasé par l'élève exubérant.

Les règles concernant la forme du débat sont donc à définir, mais avec les élèves. On peut prendre le risque de lancer un débat sans règles prédéfinies et à l'issue de celui-ci réfléchir avec la classe aux éléments indispensables à prendre en compte pour la tenue d'un débat satisfaisant (écoute, bilans intermédiaires, rapporteurs…). La forme ainsi définie doit permettre de respecter la pensée de l'autre et de développer la capacité à discuter et échanger en groupe.

Mener un débat à classe entière est difficile, surtout si l'on veut qu'il y ait véritablement échanges, confrontation d'arguments et de fait certains ont opté, avec un certain succès, pour un travail en demi-classe ou bien limité le nombre des intervenants (le reste de la classe étant spectateur « actif » car mis en activité d'observateur ou « d'évaluateur »). Dans les critères définissant la forme du débat il est donc utile d'instituer des observateurs et des rapporteurs. Leurs interventions ainsi que celle du professeur permettent de clore le débat sur le fond d'une part (quels arguments ont été privilégiés ? Quelle est la valeur de ces arguments par rapport à la loi ? …) et sur la forme d'autre part (les règles ont elles été respectées ?). Ensuite un temps de synthèse personnelle par écrit ou non, est nécessaire pour que chacun s'approprie le bilan de ce débat.

Résumons-nous :

- Un débat mobilise et met en relation de savoirs, des savoir faire et des savoir être.
- Il est un élément de la démarche pédagogique et aboutit à des acquis pour les élèves.
- C'est une activité de synthèse qui présente des analogies méthodologiques importantes (dans la phase préparatoire au moins) avec le paragraphe argumenté.
- C'est une activité difficile donc qui doit être minutieusement préparée (par l'enseignant comme par les élèves).
- Il faut prévoir une progression dans les activités sur le débat.
- Enfin n'oublions pas que l'on ne peut débattre de tout (ex. On ne débat pas du bien-fondé de la démocratie), qu'il ne faut pas laisser entendre que toutes les opinions se valent et qu'en dernier ressort c'est l'enseignant qui reste le garant des valeurs démocratiques.

■ EVALUER EN EDUCATION CIVIQUE AU COLLEGE.

Comme pour l'histoire-géographie, l'évaluation est constitutive de notre enseignement de l'éducation civique. Plus qu'avant, elle nous est demandée par l'institution qui a systématisé l'évaluation de l'éducation civique au DNB. Mieux qu'avant, sa forme en est définie par les accompagnements des programmes qui proposent un modèle d'évaluation.

Il n'en reste pas moins que l'évaluation en éducation civique est un exercice difficile tant il est vrai que cette discipline échappe par bien des aspects à une évaluation traditionnelle (la notation pour faire court).

Doit-on évaluer en éducation civique ? Peut-on évaluer en éducation civique ? Comment évaluer en éducation civique ? Autant de questions qui se sont posées au cours des stages et pour lesquelles il n'est pas simple de faire des réponses définitives. Essayons d'y voir plus clair.

- Doit-on évaluer en éducation civique ?

Une fois n'est pas coutume, la réponse est simple et sans appel : oui !
Comme dans tout enseignement il semble incontournable d'évaluer ce qui, à l'issue d'une séance de travail, est acquis ou non, de mesurer tant bien que mal quels sont les progrès accomplis par tel ou tel élève ou encore de « sanctionner » un niveau atteint (ou non). C'est là l'un des aspects essentiels de notre métier.

L'éducation civique doit non seulement être évaluée mais encore elle doit être notée.

On peut maintenant poser la question autrement : l'éducation civique doit-elle être notée ?
Posée ainsi, la question devient beaucoup plus gênante. Pourtant, là encore la réponse est sans ambiguïté : l'éducation civique doit être notée.
L'institution, poussée par une demande sociale très forte, a voulu réévaluer le poids de l'éducation civique dans notre enseignement. Partant du principe que ce qui compte dans la moyenne et aux examens est important, il nous est demandé depuis quelques années de faire apparaître une note d'éducation civique sur les bulletins de fin de trimestre et sur les fiches roses du Brevet (à titre indicatif il est vrai !). On peut douter du fait que cela puisse suffire à renforcer le poids de l'éducation civique, le fait n'en est pas moins là ! L'éducation civique doit non seulement être évaluée mais encore elle doit être notée.
Et c'est là que les choses se corsent car comment noter une discipline dont l'objet principal est de transmettre des valeurs et des savoir-être ? Ce qui nous amène à notre seconde question :

- Peut-on évaluer en éducation civique ?

Dans les stages, beaucoup de collègues ont exprimé les difficultés qu'ils éprouvent à évaluer et surtout noter en éducation civique.
En effet, les obstacles sont nombreux. Le premier d'entre eux tient peut-être à l'inadaptation de l'évaluation chiffrée traditionnelle à rendre compte de certains aspects du travail des élèves en éducation civique. Comment en effet évaluer l'adhésion aux valeurs de la démocratie ? Et surtout, comment la noter ? Comment évaluer de manière fine la participation d'un élève à un débat (nous ne parlons pas ici de la qualité de l'argumentation mais du comportement de l'élève dans le débat).
En fait, tout ne semble pas aisément notable en éducation civique même si un certain nombre de choses le sont.
Voyons d'abord ce qui semble évaluable de manière traditionnelle.

Tout n'est pas "notable" en éducation civique

Le plus évident est bien sûr l'acquisition de connaissances. Ce n'est peut-être pas l'objectif principal de notre enseignement mais c'est un aspect qui existe. Pour mesurer cela, il suffit de faire appel aux batteries d'exercices qui

sont à notre disposition (QCM de types divers, questions à réponses rapides, comparaison, mise en relation…).

Ce qui est évaluable encore, c'est la maîtrise de ces connaissances et la capacité à les exploiter ou à les transférer sur des situations nouvelles : on peut dans ce cas utiliser des travaux plus ambitieux de compréhension voire de mise en relation de documents, des études de cas …

Ce qui est évaluable enfin, c'est la capacité à rédiger un paragraphe argumenté.

Les choses deviennent beaucoup plus délicates lorsque l'on entre dans le domaine des comportements et autres "savoir-être". Quels critères en effet retenir et comment noter par exemple "l'implication des élèves dans la communauté scolaire" ou encore "le développement du sens de la responsabilité vis à vis de soi et des autres." ? On pourrait multiplier les exemples de ce type.

On le voit, l'évaluation chiffrée traditionnelle et son faux air de mesure scientifique trouve, en éducation civique encore plus qu'ailleurs, ses limites. Il convient donc d'adopter pour évaluer ce type d'objectifs, des dispositifs d'évaluation qualitative plus que quantitative. Dans ce domaine les tableaux de compétences ou d'objectifs ainsi que leur degrés de maîtrise par les élèves peuvent s'avérer utiles.

En guise de conclusion, il nous semble bien entendu évident que l'éducation civique peut être évaluée. Néanmoins, plus qu'ailleurs peut-être, il convient de faire preuve d'imagination afin de mettre en place des dispositifs d'évaluation qui ne se réduisent pas à une simple note, faute de quoi on risquerait de nouveau de réduire l'éducation civique à une série d'apprentissages de connaissances, souvent institutionnelles, sans grand intérêt pour nos élèves.

Par ailleurs, il existe donc une contradiction assez forte entre ce que nous sommes censés enseigner (la "citoyenneté" pour faire très court) et ce que l'institution prend en compte in fine, notamment lors de l'épreuve du DNB. Ce qui n'est pas forcément une critique radicale : beaucoup de disciplines et d'activités scolaires ne sont pas ou peu évaluées au DNB ce qui ne les empêche pas d'exister et d'avoir leur intérêt. Mais qu'il soit bien clair que dans notre esprit évaluer en éducation civique ne se résume pas à la préparation de l'épreuve du DNB.

- <u>Comment évaluer en éducation civique ?</u>

Il ressort de ce qui a été dit ci-dessus qu'il existe deux grandes familles de compétences à évaluer en éducation civique ce qui implique deux types d'évaluation. Pour ce qui est de l'épreuve du DNB, pour la première fois, les concepteurs des programmes sont allés jusqu'à fournir un modèle et des exemples d'évaluation. Il s'agit de proposer aux élèves des cas particuliers le plus souvent pris dans l'actualité, ainsi que quelques extraits des textes de référence qui permettent de les éclairer et de les mettre en perspective (voir accompagnement des programmes de troisième p.39 et suivantes). Ces études de cas permettent "à l'élève à la fois de montrer ses connaissances sur des institutions, des concepts, des textes de référence et sa capacité à réfléchir et à argumenter sur des situations concrètes. […] L'évaluation de l'élève porte sur sa capacité :

- à sélectionner et à ordonner des informations selon un critère précis
- à établir des liens entre les textes de référence et les documents d'étude
- à dégager un principe d'une affaire singulière
- à fournir des réponses argumentées" (p.39)

Le type d'évaluation retenu pour le DNB a le grand mérite d'éviter la dérive "institutionnalisante" et livresque de l'enseignement de l'éducation civique et de permettre de vérifier d'autres compétences que les simples connaissances. Il nous invite par ailleurs à nous rapprocher de nos collègues de français par exemple afin de travailler de concert les compétences de maîtrise de la langue et d'argumentation.

Pour la première fois, les programmes ont proposé un modèle et des exemples d'évaluation

Il nous impose en revanche de préparer nos élèves dès avant la troisième et sans doute dès la sixième, en particulier dans le domaine de la maîtrise de la langue. Il est impératif d'exiger de nos élèves dès la sixième des réponses construites et organisées.

Néanmoins, le DNB n'est pas tout et notre rôle ne se borne pas à sa préparation. Il existe, on l'a dit déjà, de multiples autres objets à évaluer dont beaucoup ne peuvent se réduire à un simple contrôle de connaissances. Il est donc très important, même en troisième de ne pas perdre de vue les autres objectifs de l'éducation civique : la formation à la responsabilité, à l'autonomie, à la prise de parole… Pour ces objectifs, parfois extrêmement difficiles à évaluer, il est nécessaire d'adopter des dispositifs plus souples qui permettent de mettre en évidence à la fois un certain "niveau" atteint par l'élève, les progrès ou les efforts réalisés et la direction à prendre pour continuer à progresser. Cela passe souvent par l'évaluation formative qui permet de mieux faire le point sur les progrès individuels des élèves et de réguler les activités proposées.

L'auto évaluation est certainement une autre piste à explorer : en effet, comment prétendre former des jeunes à l'autonomie si l'on ne les place jamais en situation d'évaluer leur propre action ? L'auto évaluation peut se pratiquer dans une gamme extrêmement étendue d'activités, en particulier dans les moments d'évaluation formative.

"L'hétéroévaluationpairiduelle" (il s'agit d'un néologisme pédagogique signifiant : évaluation par un autre élève) est souvent extrêmement riche : demander à un élève d'en évaluer un autre est souvent bien plus efficace que 50 contrôles classiques. C'est formateur à la fois pour l'évaluateur et pour l'évalué (et nous ne parlons même pas de l'enseignant). On peut appliquer cette méthode à une gamme très vaste d'exercices ou d'activités y compris celles qui semblent le plus dépendre du professeur : demandez par exemple à vos élèves de comparer deux paragraphes argumentés (un réussi et un raté) et de dégager les critères de réussite du premier. On est souvent surpris du résultat et le gain de temps pour la suite est parfois important.

D'autres types d'évaluation sont envisageables mais ce qui nous semble important est d'essayer au maximum d'associer les élèves à leur propre évaluation, tant il est vrai qu'il n'existe de citoyens responsables que dans la mesure où ils disposent des outils pour mesurer la portée de leurs actions.

■ EDUCATION CIVIQUE ET DNB.

Tout d'abord un certain nombre de remarques figurent, tout naturellement, dans le paragraphe précédent puisque le DNB n'est « qu'une des formes » de l'évaluation de l'éducation civique au collège.

Ceci dit quelques points de discussion méritent d'être évoqués.

Il semble que les élèves rencontrent, dans les exercices de type DNB, des difficultés spécifiques à l'éducation civique, en particulier :

- Ils paraphrasent trop les textes officiels (il est vrai qu'on leur apprend justement à ne pas les remettre en question).
- Ils ont du mal à s'exprimer dans un paragraphe organisé si le sujet est abstrait dans sa formulation (et il semble l'être souvent).

D'autre part, l'épreuve d'éducation civique a été moins réussie que son homologue d'Histoire ou de Géographie au Brevet 2000 (pour 2001 nous avons, comme vous, corrigé mais nous n'avons pas de résultats globaux).

Il semble, si l'on regarde les sujets des différentes académies, y avoir deux tendances. L'une assez proche de l'épreuve d'histoire-géographie, c'est à dire avec des documents fournissant une partie des connaissances sur un thème assez vaste et un paragraphe organisé plus que réellement argumenté ; l'autre, plus originale (et plus proche des exemples donnés par les documents d'accompagnement) avec une étude de cas assez précise et un paragraphe demandant davantage d'argumenter, en partant surtout des documents fournis, sur un thème plus restreint. Il apparaît prématuré de dégager une tendance dans notre académie d'autant que vous avez pu constater pour le DNB 2001 que les sujets, interacadémiques, avaient été réalisés par l'académie de Nantes.

■ DES CONTRADICTIONS OU DES DÉCALAGES EXISTENT ENTRE CE QUI EST ENSEIGNÉ ET LA RÉALITÉ QUI ENTOURE LES ÉLÈVES.

Exemples types : la violence, les affaires en politique… Les belles affirmations du professeur d'éducation civique sont fréquemment battues en brèche.

Cela ne doit pas être nié ou occulté sous peine de perte de crédibilité (dans certains lieux, le décalage est quotidien à la porte du collège voire fait irruption dans le collège). Ce décalage doit être explicité. Il montre que tout n'est pas parfait, que la démocratie est l'affaire de tous et qu'elle est un acquis sur lequel il faut veiller, perfectible dans la pratique qui en est faite même dans un état de droit comme la France.

Cela montre aussi que, justement, le non respect des règles se détermine par apport à des valeurs, celles-là même qui sont enseignées. C'est parce que ces valeurs existent qu'on peut se déterminer, juger la réalité et chercher à l'améliorer.

Ce n'est donc pas parce que le droit n'est pas respecté que les valeurs qu'ils véhicule sont caduques.

■ L'ECOLE LIEU DE DROIT OU DE NON-DROIT ?

Voilà un domaine où les théoriciens ne sont pas d'accord entre eux. Par exemple, pour H. ARENDT l'école est un « lieu de non droit mais [ce] passage est obligé ». Au contraire pour F. AUDIGIER l'espace scolaire devrait être un espace de droit surtout maintenant qu'il y a une évolution des règlements intérieurs avec un alignement sur les textes juridiques.

Ceci dit, constatons simplement que l'école n'est pas une institution qui fonctionne de la même manière que la société (elle n'est pas une société en miniature) et pas sur le modèle de l'Etat de droit.

Les textes officiels, d'après ce que nous avons pu lire, considèrent que, au collège, l'élève n'est pas un citoyen mais un « apprenti citoyen » car l'établissement scolaire n'est pas une démocratie mais un lieu d'apprentissage de la démocratie.

■ EDUCATION CIVIQUE, MORALE ET PLACE DU PROFESSEUR.

La question de l'attitude de l'enseignant en certaines circonstances et de la place de la « morale » sont revenues dans les discussions lors des stages. Essayons de faire le point sans vouloir, d'une quelconque manière, s'immiscer dans le libre arbitre de chacun.

Les programmes et leurs accompagnements sont sans équivoque : il y a des valeurs à enseigner, ce sont celles de la République et de la démocratie et le professeur est un fonctionnaire de la République qui se plie donc aux instructions officielles. Par ailleurs, la valorisation de ces valeurs ne se heurte pas à une dimension d'universalité puisque les valeurs de la République française sont des valeurs démocratiques (de plus la dimension européenne est présente). Enfin, travailler à l'acquisition de ces valeurs amène à utiliser des textes ou des situations qui mettent en avant ces valeurs.

Rappelons que, parmi ces valeurs, la laïcité est largement une spécificité française.

Certains pourraient se gausser d'une dérive « morale et bon sentiments ». A ce propos, nous avons fréquemment trouvé, formulé plus ou moins de cette manière, que mieux vaut de bons sentiments que des mauvais, mauvais ayant ici le sens d'antidémocratiques.

Notons que certains préfèrent à « morale » l'expression « éthique » pour désigner les concepts qui impliquent, justement, une dimension éthique.

A côté de cela, les dérives moralisantes (mais il y en a d'autres comme la surcharge de détails sur l'institutionnel ou les considérations à vide sur la solidarité) représentent cependant un risque, entre autre celui de perdre de la crédibilité à encenser aveuglément. C'est sans doute une évidence mais le rappeler concourt à s'en prémunir.

Dernier élément, la place de l'Etat dans certains domaines est objet de débat, ce à quoi le programme fait écho à travers « les débats de la démocratie » en fin de programme de 3ème. Cela montre que le jugement critique, le débat sur certains points font partie des valeurs ayant cours dans une démocratie mais, malheureusement, ce sera probablement peu étudié puisque c'est la partie optionnelle du programme.

■ LES MANUELS SCOLAIRES D'EDUCATION CIVIQUE.

Seulement trois constatations à partir de ce qui a été dit lors des stages.

- Ils ne sont pas achetés partout.
- Ils sont fréquemment sur le modèle de l'histoire-géographie même si la 2ème génération est de bien meilleure qualité, avec notamment davantage d'études de cas.
- Le risque inhérent aux manuels est celui d'un enseignement stéréotypé si les « fiches d'activités » ou les études de cas sont utilisées telles quelles, sans assez de recul pour la généralisation, or nous avons vu l'importance de cette étape.

■ LA PLACE DU DROIT.

C'est ici l'occasion de quelques remarques sur le droit. Elles sont, pour la plupart, présentes (implicitement ou explicitement) dans les documents officiels, en particulier dans les accompagnements de 3ème.

- Le droit est fait par l'homme (donc il porte en lui les aspirations et les valeurs de son rédacteur) et pour l'homme. La loi est élaborée par le libre consentement de tous. Chacun participe par ses représentants à l'élaboration de la loi.
- L'égalité juridique implique le refus des discriminations.
- Le droit définit un espace de libertés et non pas seulement un espace de contrainte.
- Le droit sert à la résolution des conflits (sans anéantir l'autre). Il réglemente également les actes de la vie citoyenne (mariage, acquisition d'un bien…)
- Donc le droit ne s'arrête pas aux droits politiques mais a aussi des dimensions économiques, sociales tout comme les dimensions de la citoyenneté. Par ailleurs il n'y a pas de droits sans obligations (dont le respect du droit des autres).
- Le lien droit/pouvoir est double. Le citoyen est à l'origine de la loi et du choix de ses représentants donc il concourt au pouvoir et le droit garantit aux hommes des droits et des recours contre l'abus de pouvoir.
- Enfin le droit est envisageable à différentes échelles : nationale et internationale.
- Dernier élément la loi peut être injuste et le droit d'un pays peut, à un moment de son histoire, se fourvoyer loin des valeurs de la démocratie. Ex la France de Vichy. Désobéir à la loi est alors un acte « juste » (cf Jean Moulin et son premier acte de résistant). Bien sûr, cela est très complexe et à manipuler avec précaution avec les élèves pour éviter tout rejet abusif de la loi.

CONCLUSION.

Arrivés au terme de notre exposé, notre conclusion sera fort succincte. Nous espérons que le caractère théorique d'une partie de ce travail ne vous aura pas rebuté. L'état des lieux de l'enseignement de l'éducation civique est, en général, présenté sous un jour qui n'est guère positif. Les difficultés rencontrées au quotidien sont aussi apparues dans les discussions que nous avons eues lors des stages, même si la situation est très différente d'un établissement à l'autre. Il nous apparaîtrait très réducteur d'imputer cet état de fait aux seules réticences du corps professoral. Nous espérons avoir montré combien l'enseignement de cette matière est particulier et combien le déficit de formation de ceux qui ont à l'enseigner est important. L'évolution de l'éducation civique enseignée en collège passe, à notre avis, par la formation personnelle. Si ces quelques pages ont pu aiguillonner la réflexion et inciter à aller plus loin dans le nécessaire recul pour enseigner cette matière, elles n'auront pas été inutiles.

COURTE BIBLIOGRAPHIE.

- La consultation des *programmes et de leurs accompagnements* est impérative. Ils sont la référence officielle mais fournissent également des précisions et/ou des explications sur les finalités, les méthodes préconisées…

- Trois ouvrages nous semblent à mettre en exergue :

- *L'école du citoyen*. Cahiers de l'IREHG. N°7. Automne 1999. Série d'articles très riches dont le premier sous la plume de François AUDIGIER.
- François AUDIGIER et Guy LAGELEE. *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. INRP. Collection Didactique des disciplines. 1996. Des points essentiels concernant l'éducation civique y sont abordés. L'ouvrage contient de plus une bibliographie fort complète.

Mais il n'y a pas qu'AUDIGIER …

- Coordonné par Jean Pierre OBIN. *Questions pour l'éducation civique.* Hachette éducation. Février 2001. Une série d'articles avec quelques signatures de référence René REMOND, Antoine PROST et Dominique SCHNAPPER, entre autres. Là encore une bibliographie est présente en fin d'ouvrage.

- *Historiens et Géographes* a particulièrement consacré à l'éducation civique deux de ses numéros (359 et 362, respectivement en 1997 et 1998). Cela prend la forme d'une série d'articles et d'entretiens avec une bibliographie complémentaire.

- Les publications des différents CRDP concernant les programmes sont à manier avec précaution (y compris les nôtres). Elles peuvent servir à alimenter la réflexion et aider à la mise en œuvre des programmes à condition de prendre le recul nécessaire pour s'approprier et personnaliser leur contenu. Moyennant quoi on peut citer en particulier :

- CRDP de la région Centre. *Histoire, géographie, éducation civique 5ème et 4ème.* 2000. Pages 19 à 34.
- CRDP de Versailles. *Histoire, géographie, éducation civique 4ème.* 2000. Troisième partie consacrée à l'éducation civique.

- CRDP de Caen. *Pour une éducation juridique et civique.* 2000. Compilation des interventions s'étant déroulées lors des journées organisées par J. Desquesnes, IPR, au Mémorial.

- *Fiches plus ECJS*. Phosphore N° 232. Octobre 2000. Elles contiennent une approche abordable sur certains concepts, sur les aspects institutionnels et des références de sites Internet.

- Enfin, même si ce n'est pas notre objet cette année, rappelons qu'il existe de multiples sites Internet (sites officiels institutionnels ou d'associations… sites de collègues… sites des différentes académies) parfois très complets et très intéressants. A vos claviers.

ANNEXE 1.

A PROPOS DU DEBAT EN EDUCATION CIVIQUE OU EN ECJS

1 Quel sujet de débat ?

Le sujet de débat n'est pas un simple sujet-prétexte, mais il est relié à une notion du programme. Le fait de mettre une question en débat contribue à mobiliser les élèves, à donner du sens à leurs apprentissages. Le rôle du professeur consiste alors à leur montrer la nécessité d'approfondir leur information et leur réflexion sur le sujet et à leur fournir des données ou des outils permettant d'accéder aux sources. Au terme du débat, chacun doit avoir progressé.
Le contenu des programmes et les finalités de l'éducation civique imposent de bien sélectionner les sujets de débat. Il ne s'agit surtout pas de mettre en débat les principes fondateurs de la démocratie, mais plutôt leur champ d'application. Pour donner un exemple, débattre du bien-fondé ou non des discriminations (il n'est pas tenu compte ici de ce que l'on appelle parfois les " discriminations positives ") serait tout aussi absurde que dangereux ; en revanche, au nom du refus des discriminations, s'ouvrent dans la société et dans la vie politique de nouveaux débats qui peuvent être aussi ouverts en classe.
La tenue d'un débat en classe doit éviter deux écueils : le dogmatisme et le relativisme. Le premier naît de l'imposition autoritaire d'un seul point de vue, le second de la mise à égalité de toutes les opinions. La finalité de cet enseignement , à savoir " l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République ", sert de repère pour éviter ces deux écueils. Le professeur vise à faire partager ces principes et ces valeurs à l'ensemble du groupe ; il a donc le devoir de s'engager en ce sens et évite ainsi le relativisme. A l'inverse, il doit accepter des divergences de points de vue quant à leur extension ou leur champ de mise en application et évite ainsi le dogmatisme. Cette distinction peut être référée au statut actuel du débat parlementaire. Ce dernier a lieu librement mais ne saurait mettre en cause dans sa forme et ses décisions les fondements démocratiques et républicains que le contrôle du Conseil constitutionnel contribue à garantir.
La conclusion du débat en classe, qui appartient au professeur, sert à clarifier les enjeux, et, au delà des divergences acceptées qui divisent, a pour fonction de mettre en évidence les principes et les valeurs qui doivent réunir.

2 Comment se démarquer du débat-spectacle ?

Les élèves ont comme référence les débats télévisés. La reproduction en classe de ce type de spectacle, avec ses outrances, serait inutile et nuisible. Le travail du professeur consiste donc à mettre en place un autre mode d'échanges. Les travaux réalisés cette année en ECJS montrent que les enjeux de l'organisation sont bien compris par les participants. Le tableau suivant, inspiré d'un document présenté lors de l'université d'automne sur l'ECJS, constitue un point de départ quant à la réflexion sur les particularités du débat en éducation civique.

NE PAS CONFONDRE

	LE DEBAT POUR APPRENDRE	**LE DEBAT SPECTACLE**
CONFRONTENT	DES THESES	*DES OPINIONS*
	DES HYPOTHESES	*DES JUGEMENTS DE VALEUR A PRIORI*
	DES ARGUMENTS APPUYES SUR DES CONNAISSANCES	*DES EXPERIENCES SOCIALES*
MISE EN OEUVRE	DEBAT PREPARE	*FAUSSE SPONTANEITE*
	DEBAT ORGANISE MODERE	*MISE EN SCENE ET EXCITATION DE LA CONTRADICTION*
	OUVRE AU POINT DE VUE DE L'AUTRE	*RENFORCE LE POINT DE VUE*
SUITE	CONCLUSION	*PAS DE SUITE*
EVALUATION	ON EVALUE LES APPRENTISSAGES	*ON MESURE L'AUDIENCE*

Le 5 février 2000

J.DESQUESNES