

L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE

RAPPORT

présenté au nom

de la section des affaires sociales

par

M. Alain-Gérard Slama, rapporteur

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
Première partie - Exposé des motifs	5
I - POURQUOI L'ÉDUCATION ?.....	7
II - POURQUOI L'ÉCOLE ?	10
Deuxième partie - Forces et ruptures de l'héritage républicain.....	15
I - LE MODÈLE.....	17
II - LES RUPTURES.....	24
Troisième partie - État des lieux en France	33
I - UNE CRISE SOCIÉTALE.....	35
II - LE DISPOSITIF ACTUEL : PERTINENCE ET LIMITES.....	42
Quatrième partie - Exemples étrangers	47
1. Grande Bretagne.....	53
2. Espagne	54
3. Italie.....	55
4. Allemagne	56
5. Finlande.....	57
6. Pays-Bas.....	58
7. Suède.....	59
Cinquième partie - Bilan et propositions	65
I - LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE	67
A - LES « QUATRE CRISES » OU LE CHOC DE LA MONDIALISATION	67
B - LES INCIDENCES DE CES CRISES SUR L'ÉCOLE	68
C - LES DIFFICULTÉS PROPRES À L'ÉCOLE ET LES OBSTACLES À SURMONTER.....	68
1. Les inégalités.....	68

III

2. Les phénomènes de violence et d'« addiction »	70
3. Les effets de l'abus de la télévision, de l'internet et des jeux vidéos	72
II - LES GRANDES ORIENTATIONS.....	74
III - LES CONTENUS	77
A - QUE RETENIR DES MODÈLES ÉTRANGERS ?.....	77
B - RÉPONSES SPÉCIFIQUES.....	77
1. Assumer pleinement la spécificité du modèle scolaire français.	77
2. Réaffirmer les fondements exposés par le plan Langevin-Wallon, autour de trois grandes idées :.....	78
C - UN EXEMPLE : L'EXPÉRIENCE DE CRÉTEIL	79
1. La maternelle.....	80
2. Les familles	80
3. Les rapports entre garçons et filles.....	80
4. Les technologies nouvelles.....	81
5. Les rituels	82
LISTE BIBLIOGRAPHIQUE	84

Le 18 novembre 2008, le Bureau du Conseil économique, social et environnemental a confié à la section des affaires sociales la préparation d'un rapport et d'un projet d'avis sur « *l'éducation civique à l'école* ».

La section des affaires sociales a désigné Monsieur Alain-Gérard Slama comme rapporteur.

*
* *

Pour son information, la section a entendu :

- Mme Monlibert Elisabeth, Sous-directrice des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques, et de M. René Macron, Chef du Bureau des écoles ;
- M. Jean-Michel Blanquer, Recteur de l'Académie de Créteil ;
- M. François Dubet, Professeur de sociologie à l'Université de Bordeaux et Directeur d'études à l'EHESS
- M. Luc Ferry, Président du Conseil d'analyse de la société, ancien ministre ;
- M. Bernard Hugonnier, Directeur adjoint de la Direction de l'éducation de l'OCDE ;
- M. Philippe Meirieu, Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2.

Le rapporteur souhaite exprimer ses remerciements à toutes ces personnalités pour l'aide précieuse qu'elles ont apportée et à l'ensemble des membres de la section des affaires sociales pour son concours éclairé.

INTRODUCTION

Le Conseil économique, social et environnemental a choisi de se pencher sur le problème de l'éducation civique à l'école en un moment où les réflexions consacrées à ce sujet sont particulièrement nombreuses et dispersées. Sans qu'il se dissimule la difficulté de l'entreprise, un effort de synthèse sur la situation et l'avenir de l'éducation civique en France lui paraît utile. Cet effort lui semble même nécessaire, dans la mesure où l'opinion est de plus en plus souvent alertée, depuis quelques années, sur les signes de dégradation des comportements scolaires qui se multiplient, inquiètent les familles, découragent les enseignants, et qui ne peuvent plus trouver leur seule explication dans l'insuffisance des moyens et la surcharge du nombre¹. On ne peut certes demander au système éducatif de prendre à lui seul en charge la solution de tous les problèmes de la société : la montée d'un individualisme qui tend à privilégier les satisfactions immédiates par rapport aux efforts de longue durée, l'apparition, sans précédent, de la crainte du déclassement des générations nouvelles par rapport à celles qui les ont précédées. En outre, la prégnance des médias, l'utilisation abusive des technologies numériques à des fins futiles constituent des facteurs aggravants. Le Conseil économique, social et environnemental est cependant persuadé que, loin d'être une préoccupation annexe par rapport aux formations de base, l'éducation civique en est indissociable. Elle est, en effet, dans les premières années de la scolarisation, un des moyens les plus efficaces de structurer l'apprentissage des comportements de la vie en commun, et par là-même de participer à la lutte contre l'échec scolaire, notamment contre l'échec lourd des 150 000 jeunes qui quittent chaque année l'école sans aucun diplôme, sinon éventuellement le brevet.

¹ Ne citons ici pour mémoire que quelques titres récents : Jean-Claude Barreau, *Nos enfants et nous*, Fayard, 2009 ; Alain Bentolila, *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, 2007 ; Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008 ; Sébastien Clerc, *Au secours ! Sauvons notre école*, Oh ! éditions, 2008 ; Paul-Marie Conti, *L'enseignement du Français aujourd'hui. Enquête sur une discipline menacée*, éditions de Fallois, 2008 ; Jacqueline Costa-Lascoux, *L'humiliation. Les Jeunes dans la crise politique*, Les éditions de l'Atelier, 2008 ; Cyril Delhay et Thomas B. Reverdy, *Le lycée de nos rêves*, Hachette littératures, 2008 ; Alain Finkielkraut (dir.), *La querelle de l'école*, Stock/Panama, 2007 ; Christian Forestier, Claude Thélot, avec Jean-Claude Emin, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Stock, 2007. Mara Goyet, *Tombeau pour le collège*, Flammarion, 2008 ; François Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des apprenants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, 2008 ; Jérôme Lepeyre, Emmanuelle Parra-Ponce, *Lutter ensemble contre l'illettrisme*, éd. Autrement, 2008 ; Michel Leroux, *De l'élève à l'apprenant et autres pamphlets*, éditions de Fallois, 2007 ; Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Seuil, 2007 ; Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, nouvelle édition, Est éditeur, 2007 ; Iannis Rodier, *Tableau noir. La défaite de l'école*, Denoël, 2008 ; Isabelle Stal, *L'imposture pédagogique*, Perrin, 2008.

Pour répondre aux inquiétudes qui s'élèvent de tous côtés, le présent rapport se propose d'éclairer, dans un exposé des motifs, l'inspiration générale des actions qu'il serait souhaitable de mener, et qui a déterminé le choix de son titre, où l'emploi des mots « éducation », plutôt qu'instruction et « école », plutôt que « collège », ou « lycée », n'a pas été retenue par hasard (première partie) ; l'une des idées centrales de ce rapport est en effet l'importance qu'il attache à ce que les bases de l'éducation civique soient posées dès la maternelle et les premières années de l'enseignement primaire. On rappellera ensuite l'évolution de la tradition républicaine en la matière (deuxième partie), de façon à mieux faire la part des adaptations nécessaires, ainsi que des forces et faiblesses du dispositif actuel (troisième partie). Un détour par les exemples étrangers (quatrième partie) sera précieux pour proposer quelques orientations précises de contenus et de méthodes (cinquième partie).

Première partie
Exposé des motifs

I - POURQUOI L'ÉDUCATION ?

Ce rapport repose sur deux convictions qui justifient son titre. La première est que les transformations intervenues dans la société française depuis une vingtaine d'années exigent de penser les contenus et les méthodes de la formation civique des citoyens en termes globaux. D'où la préférence pour la notion d'éducation civique, par rapport à la définition classique de l'instruction civique, qui voulait marquer, à l'origine, que l'école se bornait à transmettre des savoirs, la formation morale et religieuse étant de la compétence des familles. Si nous nous sommes arrêtés au choix du terme « éducation », cela ne signifie nullement que l'école doive empiéter sur les responsabilités des familles et transgresser si peu que ce soit le principe laïque, qui est au cœur de la formation civique ; cela signifie que l'école ne peut plus ignorer le désarroi moral d'un nombre croissant de familles, qui ne sont pas nécessairement les plus défavorisées, devant les retombées des changements politiques, économiques, sociaux et technologiques sur les comportements des nouvelles générations. Loin donc de prétendre se substituer à l'éducation morale qui, dans la généralité des cas, doit être dispensée par les familles, l'école publique, qui est consciente de ne pouvoir remplacer celles-ci, doit veiller à être le lieu où rien ne se dise, ni ne se fasse, qui puisse entraver l'effort d'éducation dispensé par les parents, tout en sachant qu'il lui revient de plus en plus d'établir un lien d'information, voire de formation avec ceux-ci, et de répondre à leur désarroi, là où, quelles qu'en soient les raisons, cet effort est défaillant. Bien que l'école doive s'interdire de sortir de sa mission en interférant avec la vie de l'élève hors des murs de l'établissement, celle-ci ne doit pas pour autant se replier sur elle-même. Il lui faut s'ouvrir, et mieux connaître l'enfant derrière « l'apprenant ».

Si l'on veut doter les futurs citoyens des repères, des savoirs et des modes de comportement indispensables au fonctionnement normal de la démocratie, l'enseignement civique ne peut plus se dispenser d'opérer, dès les premières années, une révision déchirante par rapport aux objectifs essentiellement pratiques qui, par souci de privilégier la participation et le débat démocratiques plutôt que la construction de la personne, étaient devenus les siens : pour éveiller les futurs adolescents, adultes et citoyens à comprendre que les choix de la vie en société n'obéissent pas seulement à des considérations utilitaires, il faut leur faire comprendre le plus tôt possible l'idée que, par-delà les convictions philosophiques et religieuses, ce qui fonde leur humanité est d'être dotés d'une conscience.

Parmi les nuisances idéologiques répandues par la mondialisation, l'une des plus délétères est la banalisation du relativisme, sous sa forme absolue, qui est le rejet des valeurs universelles et, avec le relativisme, la conviction que le propre de la démocratie est de considérer que tout se vaut. Pour lutter contre cette forme de nihilisme, qui rend *a contrario* les jeunes esprits vulnérables à l'emprise des fondamentalismes et des sectes, et qui rend toute forme

d'enseignement de plus en plus difficile, l'éducation civique ne peut s'en tenir à dresser le catalogue des règles utilitaires du vivre ensemble. Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage de pratiques sociales, et seulement sur elles, incline les élèves à considérer, dès le plus jeune âge, que le bien et le mal, le vrai et le faux, le juste et l'injuste sont des valeurs relatives. Une éducation civique bien comprise doit, le plus tôt possible, inculquer aux élèves l'idée que le bien, le juste et le vrai existent, comme on prouve le mouvement en marchant ; dans un second temps, dès qu'il auront atteint l'âge de raison, il sera plus aisé de les inciter à écouter par eux-mêmes la voix de leur conscience, en mettant en commun avec leurs camarades, selon la formule d'Aristote, « discussions et pensées ». Certes, il appartiendra aux jeunes gens de découvrir, au collège et au lycée, que le bien, le juste et le vrai ne coïncident presque jamais dans le monde réel, et qu'il peut être criminel de vouloir les imposer par la contrainte. Mais il est primordial que le jeune enfant ne soit pas conduit à se détourner de la poursuite du bien, du vrai et du juste, qu'il sache qu'il a une conscience pour les appréhender, et qu'il apprenne à les découvrir à travers l'expérience de la faute et de sa sanction.

Il ne s'agit donc pas de confiner chaque professeur dans un rôle de prescripteur de normes, qui seraient inévitablement rejetées et lui feraient perdre son autorité, mais en éveilléur de la conscience des élèves à des valeurs illustrées et raisonnées. Le risque d'arbitraire d'une transmission purement normative serait d'autant plus à craindre pour de jeunes esprits, que cet enseignement s'abriterait derrière l'autorité d'une discipline particulière. Ne serait-ce que pour cette raison, l'éducation civique ne saurait être inscrite dans le cadre d'une discipline à part, avec un manuel conçu, le plus souvent, comme un traité exhaustif, fixant à la fois une liste des connaissances à acquérir et des règles de vie en société, en fonction de la classe à laquelle il est destiné. Ses contenus et sa pédagogie doivent être pensés de manière transversale, et trouver leur point d'application dans toutes les disciplines, littéraire, historique, scientifique, artistique, sportive. Dans les démocraties développées, de plus en plus individualistes, et, pour cette raison, de plus en plus divisées en groupes d'affinités ou d'appartenance, la voie la plus pertinente pour inciter les élèves à se plier aux règles de la vie en société est de leur faire comprendre, et toucher du doigt en les vivant ensemble en fonction de leur âge, le sens et la portée des valeurs universelles qu'on veut leur transmettre, tout en respectant leur liberté. C'est donc en suscitant, le plus possible, chez les élèves, leur curiosité, leur appétit de découverte, puis, aussi tôt que possible, leur capacité de recours à la raison, c'est en les familiarisant progressivement avec la parole et l'écrit, et leur proposant, à mesure qu'ils gagnent en maturité, une grille de lecture des expériences concrètes, des événements historiques et des grandes œuvres du patrimoine que le maître pourra obtenir des résultats, sans transiger sur les fins.

Une telle conception de l'éducation civique ne saurait, on le voit, être totalement fixée d'avance par l'institution scolaire dans son ensemble, sous

peine d'être légitimement soupçonnée d'obéir à des arrière-pensées politiques, voire de prétendre instaurer un ordre moral, paternaliste et autoritaire : l'école est le lieu de la formation de futurs citoyens libres et responsables, elle doit veiller à n'être ni le reflet ni l'antichambre de la société politique. Il faut en revanche donner aux maîtres les formations de base qui leur permettront de dispenser cet enseignement, les approches et les méthodes adaptées avec souplesse, dans les limites du devoir de réserve : selon la formule classique, on enseigne avec ce que l'on est, autant qu'avec ce que l'on sait. Un des objectifs de l'éducation civique doit être de rendre sensible le rapport des élèves au maître, en donnant à chaque enseignant les codes pédagogiques qui lui permettront de faire respecter sa personnalité par ses élèves.

Cela dit, quel que soit le niveau du cursus scolaire, l'éducation civique doit tenir le pari d'être la même pour tous. Elle ne saurait donc se dispenser de donner aux élèves les moyens de faire la distinction entre ce qui, dans l'apprentissage des règles de la vie en société, peut être négocié, et ce qui ne saurait l'être : le non négociable, ce sont les principes et les valeurs universelles sans lesquels les libertés publiques ne sauraient être ni respectées ni organisées ; le négociable, ce sont les normes, qui peuvent varier selon les cultures et selon les conjonctures. La meilleure voie d'apprentissage du civisme est celle qui permet à chaque élève de découvrir par lui-même, en fonction du milieu et du moment, les normes qui doivent et peuvent être déduites des principes qui lui sont enseignés.

Pour préciser les idées, et ne pas s'en tenir aux généralités qui sont un des risques de notre sujet, disons d'emblée que les principes consistent essentiellement dans des distinctions enseignées par l'expérience démocratique :

- la responsabilité, qui est la contrepartie de la liberté, la condition de la justice et qui doit être équilibrée avec l'exigence de la sécurité ;
- le respect, de soi et des autres, qui est la contrepartie de l'égalité des droits, étayé sur l'exigence de la réciprocité est la clé non écrite des règles de civilité ; le respect de soi et des autres est un principe qui s'incarne notamment dans l'accueil d'élèves en situation de handicaps à l'école de la République, au milieu de tous les élèves chaque fois que cela est bénéfique pour l'élève concerné ;
- la distinction entre l'espace public et la sphère privée, qui est la condition de l'autonomie de l'individu, et qui borne à la garantie de l'intérêt général le champ d'intervention du pouvoir politique ;
- la séparation des pouvoirs, qui implique aussi la séparation de la société civile et de l'État ;
- la séparation de Dieu et de César, qui fonde la liberté de conscience, et qui protège à la fois les religions contre la tutelle de l'État et le pouvoir temporel contre l'emprise des pouvoirs religieux ou idéologiques.

D'autres principes existent, ceux qui figurent dans les différentes déclarations de droits, et sur lesquels il faudra revenir. Mais la liste qu'on vient de proposer est essentielle.

Les normes se déduisent de ces principes, et toutes les démocraties ne déduisent pas les mêmes normes : il existe par exemple presque autant de « modèles » de laïcité que de démocraties, regroupés autour de deux conceptions philosophiques, l'une française, l'autre anglo-saxonne. L'approche pédagogique la plus juste du sujet consistera à faire comprendre aux élèves en quoi et comment le modèle de laïcité de chaque pays est celui qui correspond le mieux à l'histoire de ce pays et à sa culture : l'intérêt pour des jeunes Français de se conformer au modèle de leur pays leur apparaîtra avec d'autant plus de clarté.

De même, sans tomber dans les abstractions d'un cours de philosophie - autre risque de notre sujet ! - l'enseignement des valeurs devra rendre sensible aux élèves, en fonction de leur degré de maturité, en quoi ces valeurs - par exemple l'égalité et la liberté - peuvent être contradictoires entre elles. Il faudra leur faire comprendre, sur des exemples précis, que ces contradictions obligent à hiérarchiser les valeurs en tenant compte des contraintes imposées par les circonstances, mais que cela n'autorise pas pour autant à tomber dans le relativisme ni à renoncer à aucune d'elles. De même encore, on pourra montrer dès le plus jeune âge, toujours à l'appui d'exemples ou de textes concrets, le caractère inséparable des droits et des devoirs : on ne sous-estime pas la difficulté de l'exercice, mais veiller à tenir ensemble les deux notions devrait éviter, par exemple, de commettre l'erreur consistant à aborder un enseignement d'éducation civique, en l'ouvrant sur un commentaire de la déclaration des droits de l'enfant – au risque que les termes de cette déclaration soient retournés sans nuances par les élèves contre l'autorité du maître¹. La Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 visait à répondre à des problèmes historiques particuliers, apparus dans les dictatures et les pays pauvres, et la capacité de situer cette déclaration dans ce contexte exige un degré minimum de maturité.

II - POURQUOI L'ÉCOLE ?

L'autre conviction qui a guidé la rédaction de ce rapport est que, compte tenu des difficultés rencontrées par les maîtres dans les collèges, les apprentissages des premiers rudiments du civisme doivent s'opérer dès les années de maternelle, en même temps que les premières appropriations de la langue, dont elles sont indissociables.

Le fait que ces années soient « décisives » pour l'avenir scolaire de chaque enfant est très largement reconnu. Encore faut-il s'accorder sur le point de savoir en quoi et pour quoi, et se garder sur ce sujet de généralisations excessives. A trop rendre « décisive » chaque étape de la formation par rapport à la suivante,

¹ Par exemple, Christine Boulanger, Jacques Jourdanet *et alii*, *Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire*, collection Enjeux civiques, CRDP Académie de Nice, 2005, p. 75.

on tue la confiance que les maîtres et les élèves doivent placer dans la créativité et la capacité de rebond de chaque sujet. Il est banal que des connaissances tardivement acquises soient plus solides que des savoirs précoces, mais jamais approfondis, sinon oubliés. Et l'expérience témoigne que les conduites elles-mêmes sont loin d'être fixées dès le plus jeune âge : de même que des étoiles se révèlent tard et que d'autres s'éteignent, un sujet particulièrement turbulent dans la petite enfance peut devenir un modèle de sérénité dans l'adolescence et réciproquement. A trop vouloir dépasser cette évidence, la quête de certitudes scientifiques par laquelle les sciences humaines cherchent à se consoler de leur handicap par rapport aux sciences dites exactes et aux sciences de la nature, peut conduire à des raisonnements aberrants : ainsi une étude de l'Inserm du 22 septembre 2005 sur les « troubles de conduite chez l'enfant et l'adolescent » a-t-elle émis une hypothèse, selon laquelle la propension à la délinquance pourrait être détectée dès l'âge de trois ans. Un avis du Comité consultatif national d'éthique du 6 février 2007 a dû rappeler la distinction entre le facteur de risque et la causalité, et entre l'inné et l'acquis pour que ce type de déterminisme, déjà inscrit dans un projet de loi, puis retiré en juin 2006, soit définitivement abandonné. Dans le même esprit, on ne tirera pas de conclusion hâtive exprimée dans le rapport Attali de janvier 2008 « *pour la libération de la croissance française* », selon laquelle « *l'acquisition de la confiance se fait pour les deux tiers de tous nos enfants, quels que soient la culture et le niveau social, lors des dix premiers mois, dès avant le début de la parole* » (Décision fondamentale 1, éditions XO et la documentation française, 2008, p. 250).

En revanche, l'importance des premières années dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture de la langue maternelle, voire simultanément d'une langue étrangère, est avérée, et légitimement placée en exergue des programmes scolaires. L'appropriation précoce du langage est indissociable de l'éducation civique, dans la mesure où l'incapacité de communiquer est un des facteurs qui engendrent la violence. Or la montée des chiffres de la violence dans l'ensemble des établissements scolaires en France n'est pas un vain mot. Le logiciel Signa dont l'Éducation nationale s'est dotée depuis 2001 indique de fortes variations selon les années, avec une tendance générale à la hausse : 78 272 cas étaient signalés en 2001-2002, 72 057 cas en 2002-2003 et 81 366 cas en 2003-2004. Les actes relevés vont des délits pénalement répréhensibles, signalés à la justice et à la police, aux cas ayant exigé une intervention des services sociaux et aux incidents ayant perturbé fortement l'établissement. Dans la mesure où tous les établissements ne communiquent pas leurs données au logiciel Signa de façon systématique, il est probable que ces chiffres soient nettement sous-estimés.

Ces violences, qui apparaissent surtout au collège, sont le fait d'enfants de plus en plus jeunes, et elles épargnent de moins en moins les maîtres. Elles ont des causes exogènes nombreuses et, parmi les facteurs endogènes, la difficulté de réussir à l'école et, parallèlement, l'absence de visibilité des débouchés sont des éléments importants. En ce sens, il n'est nullement assuré que la violence

décroisse avec le niveau des connaissances des élèves, dont la frustration peut être d'autant plus grande. Il n'en reste pas moins que la confiance en soi et dans les autres est proportionnelle à la maîtrise de l'outil de communication et de réflexion qu'est la langue.

L'apprentissage de la langue n'est pas seulement, en effet, un moyen de limiter les occasions de violence ; il est notamment une voie privilégiée de la reconnaissance par l'enfant d'un principe d'autorité. Nul n'ignore que l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire doivent être enseignés et acquis d'autant plus tôt que ce sont des savoirs qui structurent le langage. Plus l'enfant acquiert en maturité, plus il éprouve de difficulté à se plier à l'arbitraire des doubles consonnes. Ce n'est que plus tard qu'il reconnaîtra que la connaissance de la langue lui ouvre un accès infini, non seulement à d'autres savoirs, mais à la découverte intellectuelle et esthétique des grandes œuvres de l'esprit. Il apprendra ainsi à faire le partage entre le consentement rationnel à l'autorité, qui libère en donnant les outils de l'esprit critique au sujet qu'il s'agit de rendre autonome et responsable, et l'obéissance aveugle à un chef ou à un gourou, qui, selon les tempéraments, pousse à la révolte, aliène ou asservit.

Or les progrès de l'illettrisme en France sont préoccupants. Même en s'en tenant à une définition restrictive de l'illettrisme, qui ne comptabilise que ceux qui éprouvent de graves difficultés face à l'écrit au point de ne pas pouvoir lire un message simple, les chiffres de la journée d'appel de préparation à la défense de 2006 mettent en évidence une proportion considérable, soit 4,8 % des participants, relevant de cette définition. D'après la même source, les jeunes en difficulté de lecture sont 11,7 %. Ils étaient 10,9 % en 2005. En affinant les données, une enquête de l'INSEE de 2004-2005, exploitée par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, souligne que sur ces 11-12 %, les trois-quarts parlaient uniquement le français à leur domicile quand ils avaient cinq ans. Autrement dit, même si les enfants « issus de la diversité » comptent une proportion plus forte d'illettrés que les autres, il est faux d'imputer ces mauvais résultats à la seule immigration. C'est bien à un échec de l'école que ces statistiques renvoient.

Enfin, si l'école maternelle et les premières années de l'école élémentaire sont les lieux les plus favorables à la lutte contre la violence et contre le rejet de toute autorité, l'institution n'aura pas atteint son but si elle ne permet pas également à chaque enfant de faire l'expérience concrète de l'idée d'obligation. Il n'est pas d'obligation sans sanction. Et c'est dès les toutes premières années que cela s'apprend. Les classes de maternelles et les premières années du cours préparatoire ont à résoudre une contradiction qui ne va pas de soi : d'un côté, elles ne doivent pas rendre l'école rébarbative ; mais de l'autre, il leur faut inculquer les habitudes du travail et de la discipline. Dans ce domaine comme dans les autres, l'essentiel de l'apprentissage dépend du savoir-faire du maître, de sa capacité d'initiative et du soutien qu'il trouvera auprès du reste de son établissement. Mais une partie des réponses tient aussi dans la fixation d'une

obligation de résultats en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'élève n'est pas une fleur qu'il suffit d'arroser pour qu'elle s'épanouisse même si c'est sa capacité d'action autonome, mue par sa propre volonté, qu'il s'agit de susciter. Il faut qu'il soit éveillé à la conscience d'un devoir, sous peine que plus aucun « Surmoi » efficace, en dehors de ses parents ou de sanctions l'entraînant dans un cercle vicieux de révolte, ne le contraigne quand il aura atteint l'âge du collège et du lycée. Les taux d'absentéisme à l'école sont là pour le vérifier. L'absentéisme est qualifié quand il dépasse le seuil de quatre demi-journées d'absence non régularisée par mois. Il est, par définition, peu significatif en maternelle. Mais, d'après les chiffres de l'INSEE de 2007, il atteint 2,1 % dans les collèges, avec des pics de 5,2 % dans les zones d'éducation prioritaire et il s'élève en même temps que l'âge : en lycée, la moyenne est de 5,6 % ; le seuil des 10 % est atteint dans les lycées professionnels et il peut aller jusqu'à 30 % des effectifs dans 10 % des lycées.

Un autre indice des conséquences délétères de l'absence de structuration et d'orientation efficace de la volonté dès le jeune âge est la consommation de drogues au lycée, voire dès les années de collège. D'après les statistiques de l'Office français des drogues et toxicomanies pour l'année 2008, un tiers des adolescents de 17 ans déclare avoir consommé du cannabis au cours du dernier mois, principalement pendant les fins de semaine. C'est la substance illicite la plus aisément accessible, et, par là même, la première consommée. Le taux d'usage du cannabis par les jeunes Français est le plus élevé d'Europe. 38 % des 15-16 ans scolarisés déclarent l'avoir déjà expérimenté !

Bien entendu, l'exposé des motifs et les objectifs que l'on vient de tracer resteront des vœux pieux aussi longtemps qu'un accord ne se sera pas établi entre les acteurs du système éducatif sur les moyens et les méthodes. Ces derniers ne vont pas de soi quand la télévision, l'internet et les jeux électroniques font à l'enseignement scolaire la plus rude des concurrences. On tentera de proposer quelques voies et moyens pour résoudre cette difficulté en conclusion de ce rapport. Mais auparavant, comme un sauteur doit prendre son élan avant de franchir la barre, un bref rappel de l'histoire de l'éducation civique en République est nécessaire pour mieux cerner les facteurs d'échec, et, à la lumière des expériences étrangères, mieux choisir leurs remèdes.

Deuxième partie
Forces et ruptures de l'héritage républicain

On ne peut pleinement comprendre les difficultés, ou, pour mieux dire, les véritables ruptures auxquelles l'école se trouve confrontée si on ne situe pas ces dernières par rapport à un modèle qui se réfère à une culture et à une histoire.

I - LE MODÈLE

L'histoire est celle d'un pays divisé, issu d'une pluralité d'origines, et dont l'historien Marc Bloch a souligné l'attachement très fort, dès l'époque féodale, à la parcelle terrienne qui a imprimé dans le tempérament national la marque d'un individualisme foncier. La diversité du peuplement et le développement précoce de l'individualisme sont les principaux facteurs constitutifs du « modèle » français – chaque peuple ayant, bien entendu, son « modèle ». Le grand historien Lucien Febvre, fondateur de l'école des *Annales*, disait de la France qu'« elle se nomme diversité ». Son successeur Fernand Braudel, au début de son magistral essai sur *L'identité de la France* soulignait que ce n'est pas assez dire. La France, selon lui « est diversité », elle est « le triomphe éclatant du pluriel ». « L'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne, regardées d'un peu près, se nomment, elles aussi, diversité, mais sans doute pas avec la même profusion ou la même insistance. Cet historien étranger qui examine la France de 1900, Eugen Weber, s'aperçoit qu'elle s'égrène entre ses doigts en une multitude de France particulières, prêtes à s'éloigner les unes des autres et à se méconnaître sans remords » (tome I, Arthaud Flammarion, 1986, p. 29).

Sans qu'on puisse entrer ici dans le détail des multiples interprétations qui ont été proposées pour dater la première apparition d'une conscience nationale française, ce peuple, que rien ne semblait destiner à se constituer en nation, a dû son unité à la volonté monarchique : Philippe Auguste (1180 - 1223) a posé les premières bases de son organisation administrative, Paris devenant capitale du royaume ; puis la centralisation a été poursuivie par les Valois et les Bourbons, jusqu'au modèle achevé du monarque de droit divin Louis XIV et de son ministre Colbert, qui ont fait de la France la première nation d'Europe. Profondément marquée par les conflits qui ont détaché la monarchie française du Saint Empire romain-germanique, hantée par la mémoire des guerres de religion et par la trace de la lutte contre les féodalités et contre les Grands conduite par Richelieu sous Louis XIII, cette nation a été constamment dominée par le rêve de sa grandeur, et par le souci de son indépendance et de son unité. La loi Le Chapelier de 1792, en interdisant les associations, s'inscrit dans le paradoxe de renforcer le pouvoir central tout en favorisant l'individualisme. Le processus de centralisation a été poussé à l'extrême par Napoléon Bonaparte, premier Consul puis Empereur, auquel ont dû, outre le Code civil de 1804, l'organisation territoriale, judiciaire, financière, administrative et scolaire (à l'exception du primaire) de la Nation. Ces réformes avaient été conçues pour assurer le pouvoir d'un seul homme – qui est allé jusqu'à imposer au Pape le pouvoir de nommer lui-même les évêques de France, au terme du Concordat de 1801. Mais elles se sont voulues une synthèse entre les héritages de l'Ancien régime et de la

Révolution, et elles s'inscrivaient si profondément dans la culture politique de la nation qu'elles ont imprimé leur marque à la conception française de l'État, jusqu'à nos jours.

Pour résumer ce processus d'une phrase, à la différence, par exemple, de l'Allemagne, qui a été un peuple homogène à la recherche d'un État, la France s'est définie comme un État à la recherche d'une nation. Pour créer cette nation, pour en faire un peuple, il a fallu la volonté de dynasties monarchiques, légitimées par l'hérédité, qui se sont dressées contre le Saint-Empire et contre l'Église, et qui se sont étendues à partir d'un centre, par la force, par la sacralisation de la personne du monarque, mais aussi par le droit. Loin de rompre avec cette histoire, la révolution, le premier empire et la République ont parachevé le modèle, en recherchant constamment des compromis, plus ou moins stables, entre la logique monarchique du pouvoir sur laquelle reposait l'unité du pays, et la logique individualiste qui menaçait constamment de faire de lui, selon la formule célèbre de Mirabeau, « *un agrégat inconstitué de peuples désunis* ».

Ainsi se comprend que sur le plan culturel, la France ait été, de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle, la terre d'élection des Lumières, qui ont culminé avec Rousseau et en Allemagne avec Kant, et qui avaient pour but de substituer à l'ordre hiérarchique et organique que la monarchie de droit divin avait emprunté à l'Église, un ordre du contrat passé entre des individus émancipés, rationnels, autonomes et responsables. Au cours du XIXe siècle, ce nouvel ordre a été progressivement construit par la rupture de tout lien avec le pouvoir spirituel, consacré par la loi de séparation de 1905, par l'affirmation de l'égalité des droits, et par l'exercice d'une souveraineté démocratique tempérée par la séparation des pouvoirs et le système représentatif. Le souci de maintenir l'unité de la nation après la disparition du lien sacré que représentait la monarchie de droit divin explique le fait que dès son origine la République ait éprouvé le besoin de se déclarer « une et indivisible » dans la constitution de 1793. Rien n'est plus frappant, dans l'histoire française, que, en réponse à la crainte d'un retour aux divisions originelles, cette obsession de l'unité, cette volonté continue d'inscrire la nation, par-delà la diversité de sa géographie et de son histoire, dans la continuité d'un même espace et d'une même durée, rassemblées, réconciliées par ses dirigeants politiques et par ses historiens : cette aspiration unitaire trouva sa traduction dans le mot République – « la chose de tous ». Et ce n'est pas un hasard si, lors du rétablissement de la République à l'Hôtel de ville de Paris, le 4 septembre 1870, au lendemain de la défaite de Sedan, Adolphe Thiers, conscient que l'unité du pays était toujours à refaire, a défini celle-ci comme « *le régime qui divise le moins* ». Cette phrase résumait plutôt un projet en voie de réalisation qu'un fait accompli : Thiers fut désigné le 16 février 1871 « *chef du pouvoir exécutif de la République française, en attendant qu'il soit statué sur les institutions de la France* ». Il aura fallu, comme on sait, l'amendement Wallon voté le 30 janvier 1875 et repris par l'article 2 de la loi constitutionnelle du 25

février pour que l'hypothèque d'un retour à la monarchie soit définitivement levée et pour que l'introduction de la République dans les institutions de la France soit acquise, mais l'idée républicaine a mis du temps encore à s'implanter dans les esprits. Le 14 août 1884, après la convulsion boulangiste, le parlement votait une loi selon laquelle « *la forme républicaine du gouvernement ne peut faire l'objet d'une proposition de révision* », comme s'il fallait verrouiller un système qui se sentait constamment menacé. La nouvelle tentative de subversion du régime républicain après la défaite de juin 1940 a conduit les républicains à reprendre cette formule dans les constitutions de 1946 et de 1958.

En même temps qu'elle visait à dépasser les anciennes discordes autour de l'État centralisé, l'idée républicaine répondait pleinement aux aspirations individualistes inscrites au plus profond de la culture du peuple français, aussi bien dans ses couches rurales et ouvrières qu'au sein des élites bourgeoises qui ont « fait » la révolution. C'est en effet un régime qui repose essentiellement sur l'obligation du contrat et sur le consentement de l'individu, autrement dit sur la confiance dans l'universalité de la raison et des valeurs qui se fondent sur elle. Dans sa conférence fameuse de 1882 cherchant à répondre à la question « Qu'est-ce qu'une nation ? », Ernest Renan écarta les critères de la religion, de la race, de la géographie, des frontières et même de la langue (à cause de l'Alsace, conquise par Bismarck), pour en venir à la conclusion qui a dominé l'histoire républicaine : la nation est « *un plébiscite de tous les jours* », « *un principe spirituel* », « *une volonté de vivre ensemble* ».

Les institutions républicaines se déduisent de cette définition. Le grand historien de la République, Maurice Agulhon, définit celle-ci, par contraste avec le système antérieur, comme le régime politique dans lequel la fonction de chef d'État n'est ni héréditaire, ni viagère, ni arbitraire. La République s'oppose à la fois au traditionalisme monarchique, à l'autoritarisme bonapartiste et à l'anarchisme libertaire. Or, compte tenu des divisions historiques et structurelles de la société française, les fondateurs de l'idée républicaine ont très vite compris, dès les origines de la révolution française, qu'un tel système ne pouvait fonctionner que si le mouvement général qui conduisait les individus à se libérer de leurs anciennes croyances était accompagné, soutenu, par un travail obstiné de formation, d'instruction, destiné à éveiller chacun à la conscience de sa responsabilité et à « faire » des citoyens sans les normaliser.

Bien entendu, pour gagner leur pari, les Républicains savaient qu'il leur faudrait inventer un nouveau « principe spirituel commun », un nouveau « sacré collectif », qui puisse se substituer au credo religieux qui jouait ce rôle unificateur. Et le fait est que les nouvelles institutions n'ont pu s'imposer que par la réécriture d'une histoire – le fameux Lavisse - qui a inventé un roman national en sanctifiant ses gloires, dans un syncrétisme qui allait de Jeanne d'Arc à Louis Pasteur ; elles y sont parvenues également en mettant en place le service militaire obligatoire, et en sacralisant les valeurs sur lesquelles reposaient les institutions : l'État, la Nation, le mythe de la volonté générale, la Loi, la laïcité,

le service public, la justice sociale... Cette œuvre d' « assimilation », qui tendait à inscrire l'unité de la nation dans l'espace et dans le temps a été réalisée, sur le plan matériel, grâce au développement des moyens de communication, des services publics et des administrations territoriales, et sur le plan institutionnel, au moyen des « lois républicaines » qui se réclamaient des droits de l'homme et des principes de 1789 : libertés communales, syndicales ou d'association, jusqu'à la séparation de l'Église et de l'État en 1905. Ce processus a gagné l'ensemble de la population à la suite du ralliement d'une partie des catholiques dans les années 1890, puis de l'Union sacrée après 1914. Il s'est poursuivi à partir de l'entre-deux-guerres avec la mise en place de lois sociales, au départ étrangères à l'esprit d'une bourgeoisie qui pensait la France comme un pays de petits propriétaires et qui a mis longtemps à découvrir et à reconnaître les réalités du salariat.

Mais le principal, dans cet ensemble qui a constitué la matrice de la République française, a résidé dans les lois qui, entre 1881 et 1886, ont organisé le système d'enseignement dont les trois principes fondateurs ont perduré jusqu'à nos jours : gratuité, obligation, laïcité. Compte tenu de la difficulté de recréer du lien social sur les ruines d'un modèle monarchique et indépendamment d'une foi chrétienne, certes de plus en plus sécularisée, mais restée prégnante dans la culture nationale, la formation donnée par l'école était pour les républicains la clé de tout. Elle était d'abord une réponse à la défaite de 1870, qui avait été interprétée comme une victoire de l'instituteur « prussien », dispensateur d'une culture patriotique, technique et populaire, sur le système éducatif français, incapable aussi bien de former le peuple aux nécessités du développement industriel que d'en dégager des élites ; elle se voulait aussi une réponse à la Commune de Paris, qui avait révélé le divorce entre un prolétariat en constitution et les couches possédantes et mis en évidence le fossé qui séparait le peuple des élites de la nation ; elle se donnait enfin une fonction émancipatrice : elle avait pour but de donner à l'individu les outils intellectuels de la liberté, en formant notamment son esprit critique, et les instruments de l'égalité, en visant à instaurer un ordre juste fondé sur le mérite. Pour accomplir cette mission, les fondateurs de l'école républicaine s'inspiraient – en même temps qu'ils le combattaient - d'un contre-modèle, qui était l'Église catholique : les écoles religieuses avaient déjà grandement contribué à l'alphabétisation du pays, mais l'Église, sous l'Ancien régime, les avait considérées comme un moyen de contrôle social et intellectuel, et comme un instrument de lutte contre les hérésies.

Ce serait pourtant beaucoup se tromper que de limiter le long combat livré par l'école républicaine contre les Congrégations religieuses comme le simple retournement d'un rapport de forces et comme un simple enjeu de pouvoir. La laïcité dite « à la française », telle qu'elle a été professée par les pères fondateurs de l'école républicaine, repose sur la conviction beaucoup plus profonde que l'émancipation de l'individu doit s'opérer à l'égard de toutes les formes de

croyances préétablies, de quelque manière que ce soit, par religion, tradition ou fidélité à une appartenance. A leurs yeux, ces « croyances » étaient censées entraver le libre exercice de la raison. En ce sens, même quand les héritiers des Lumières ont cherché à inventer un « sacré » républicain qui puisse être opposé au pouvoir religieux, ils se sont toujours appliqués à fonder ce sacré en raison, et l'on sait que Jean-Jacques Rousseau, par exemple, définissait d'un seul terme le contenu de ce qu'il appelait la « religion civile » : la notion de tolérance, elle-même étayée sur le principe de réciprocité.

Nul texte sans doute n'éclaire mieux la conception française de la laïcité, qui a inspiré la loi de séparation de 1905, que ce passage du rapport sur l'instruction publique présenté par Condorcet à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792. Dans ce rapport, le député de la Convention, auteur rationaliste, individualiste et universaliste de *L'esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain*, condamné par les royalistes pour son laïcisme et par les Jacobins robespierristes pour son « modérantisme », exposait les idées qui ont le plus fortement marqué les fondateurs de l'école républicaine :

« Ni la constitution française, ni même la déclaration des droits, ne seront présentées à aucune classe des citoyens comme des tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire. Leur enthousiasme ne sera point fondé sur les préjugés, sur les habitudes de l'enfance, et on pourra leur dire : cette déclaration des droits qui vous apprend à la fois ce que vous devez à la société, ce que vous êtes en droit d'exiger tel, cette constitution que vous devez maintenir aux dépens de votre vie, ne sont que le développement de ces principes simples, dictés par la nature et par la raison, dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître l'éternelle vérité. Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves ».

La conséquence de cette philosophie de la liberté, qui frappe par la radicalité avec laquelle elle prononce le rejet de la croyance et le primat de la raison, est que la religion doit être tenue hors de l'école républicaine, et cela, sous toutes ses formes - représentants, emblèmes, catéchisme. Cette mise de la religion à l'écart de l'école n'a d'autre but que d'éviter, dans l'espace public, la confrontation entre les croyances. L'État laïque, dès lors, ne saurait être à proprement parler considéré comme neutre, dans la mesure où il doit veiller à ce que la délibération politique puisse s'effectuer dans son ordre, sans subir les pressions d'aucune Église, et, autant que possible, d'aucun préjugé. Là réside la principale différence avec les autres modèles de laïcité, qui prévalent aux États-Unis et chez la plupart de nos voisins européens : ailleurs en effet, l'État laïque s'oblige généralement à être neutre à l'égard de tous les cultes, libres d'interférer avec le débat politique, pourvu qu'aucun ne prétende en détenir le monopole.

L'inconvénient de cette forme de laïcité, au regard du modèle français, est le risque d'une domination des cultes ou des minorités idéologiques les plus motivées ou les plus puissants dans le débat politique.

Cela dit, on l'a vu, l'argumentation de Condorcet va plus loin : il se peut, écrit-il, que la croyance religieuse soit conforme à une vérité étayée sur la raison, et nul n'ignore en effet que la morale républicaine s'est largement inspirée de la morale chrétienne. La preuve en est que les instructions officielles prises en application de la loi du 28 mars 1882 précisaient que le programme d'instruction civique et morale devait comprendre « les devoirs envers Dieu ». Ces dispositions disparurent des programmes en 1923. Mais la connaissance fondée sur la seule croyance ne peut être, selon Condorcet, véritablement libératrice, dès lors que l'individu n'y est pas parvenu par lui-même, au prix d'un effort personnel de réflexion. Il pourra donner les apparences de la raison, mais il lui aura manqué la démarche personnelle, sur laquelle, en démocratie, repose le consentement. Or si le consentement ne suffit pas, et s'il faut traquer les raisons de ce consentement, on voit le danger du raisonnement de Condorcet : poussé à la limite, il peut conduire à légitimer une loi des suspects ! Et telle a bien été, dans l'histoire de la III^e République, un des aspects de l'anticléricalisme, qui a pu, sous ses formes extrêmes, prendre la forme d'une guerre contre la religion. Il a fallu, heureusement, des esprits modérés, mais pas modérément républicains comme Clemenceau et Aristide Briand, pour que la séparation de l'Église et de l'État apparaisse comme d'autant plus nécessaire. Elle était, dans le processus d'unification de la société française tel qu'on vient de le décrire, le seul moyen d'apaiser la société française – et cela d'autant plus que les catholiques français gardaient un souvenir cuisant de la Constitution civile du clergé qui, sous la Constituante, en 1790, avait éloigné une majorité des fidèles de la Révolution en distinguant entre les prêtres assermentés et les prêtres non jureurs. D'un côté la Séparation donnait les mains libres à l'État pour conduire sa politique intérieure et extérieure indépendamment de la pression des familles religieuses de la France, de l'autre elle protégeait la liberté de conscience des citoyens contre les intrusions de l'État.

Cela dit, il faut reconnaître aux pères de l'école républicaine, qui étaient en grande partie de culture protestante, la lucidité de n'avoir pas attendu la Séparation pour prévenir ce risque dans la doctrine qu'ils ont professée, dès le début des années 1880. Ils ont aperçu le danger d'enseigner, au nom de la raison, ce qui risquait d'être perçu en réalité comme « une morale d'État ». Et ils ont répondu d'avance à cette objection en veillant, de façon explicite, à ce que l'école se garde d'inculquer des vérités préétablies, fondées elles-mêmes sur une croyance, quelle qu'elle fût. D'où la démarche qui a consisté à donner aux jeunes intelligences, dans le cadre de l'école, les moyens et le désir de s'approprier ces vérités par elles-mêmes.

Autrement dit, l'école doit être le lieu où s'enseigne la tolérance, entendue au sens du libre exercice de la raison critique, et, dès le plus jeune âge, de

l'apprentissage de la vie en commun, et non au sens de l'ouverture généralisée à toutes les formes de croyances, considérées comme des valeurs en soi : la séparation entre la sphère privée, qui est le lieu privilégié de la croyance, et l'espace public, ordonné, autant que possible par la raison, est là, précisément, pour éviter leur affrontement. C'est en ce sens que Jules Ferry a prolongé Condorcet en se refusant à être « *l'apôtre d'un nouvel évangile* ».

Il ne s'est jamais agi pour le père des lois sur l'enseignement de professer un militantisme « laïciste » : les adversaires de cette grande idée de laïcité n'ont guère de peine à la caricaturer aujourd'hui, en rappelant les excès commis par les militants anticléricaux les plus agressifs au temps où la Troisième République se heurtait à l'hostilité des élites catholiques des grands corps de l'État, notamment de la magistrature et de l'armée. Jules Ferry n'ignorait pas, en son temps, que la « tendance lourde » de la religion était de jouer un rôle de moins en moins grand dans l'organisation de la société. Et le fait est que, dans les grandes démocraties, la foi religieuse est devenue de plus en plus personnelle, et de moins en moins liée aux grandes institutions traditionnelles. Les convictions personnelles de Jules Ferry l'amenaient au surplus à ne pas considérer la religion comme son ennemie. Mais il s'inquiétait d'une autre tendance lourde, symétrique, et récurrente dans l'histoire intellectuelle et politique de la France, qui est l'explosion des passions publiques, que l'historien Michel Winock a appelées nos « fièvres hexagonales ».

Témoin la lettre fameuse adressée le 17 novembre 1883 par Jules Ferry aux instituteurs, qu'on ne peut pas non plus s'abstenir de citer ici. Le père de l'école laïque y formulait une mise en garde restée célèbre contre le viol des consciences par l'instituteur : « *Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire.* » De là à en conclure qu'il ne faut « froisser » personne, il n'y a qu'un pas, vite franchi. En fait, Jules Ferry, parlant le langage de son temps, ne prenait en compte que l'objection d'un adulte, « honnête homme », ou « père de famille », c'est-à-dire, dans son esprit, de bonne foi et responsable. Cet éminent bourgeois de l'Est n'imaginait pas, de la part d'un jeune public, les insultes, et moins encore les coups.

La suite du texte le confirme. « *Sinon, poursuivait-il, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité* ». Autrement dit, il invitait les instituteurs à enseigner une morale dans laquelle l'expérience et la raison universelle se rejoignent. Et sur cette

sagesse fondée en conscience et vérifiée par l'expérience, il leur demandait de ne pas transiger. Jules Ferry, dans le même texte, mettait aussi bien en garde contre les dissertations savantes que contre le recours au seul argument d'autorité, entendu comme la profession par le maître de vérités administrées sans souci de prouver par l'exemple et de persuader par la raison. Il comptait sur le rôle central des familles pour « bien élever » les enfants. Mais, se souvenant de Rousseau dans *l'Émile*, il pensait que la meilleure pédagogie réside, d'une part dans l'exemple de patience, de fermeté, de douceur, de caractère donné par le maître, et d'autre part dans l'expérience concrète des « leçons de choses ». Enfin, se souvenant du *Contrat social* de Rousseau, mais aussi de *L'esprit des lois* de Montesquieu, il ne s'illusionnait pas au point de penser que la raison ou la loi puissent, à elles seules, changer les mœurs. Il n'ignorait pas que, derrière les efforts de l'instituteur, il fallait le travail de toute une société.

Ainsi ont été les bases d'un système dans lequel l'école publique a été considérée à la fois comme le lieu de découverte des devoirs de la vie en commun, comme le point de passage obligé de l'intériorisation des règles de la citoyenneté, et comme le centre dispensateur des savoirs nécessaires à l'exercice des responsabilités et à l'apprentissage d'un métier. Aucun autre pays n'a placé, de façon aussi absolue, l'école au centre de son modèle de société. Comme l'écrit la grande historienne de l'école, Mona Ozouf, « *évoquer la République et l'école, c'est toucher à la plus éclatante des singularités françaises. Aucun pays n'a mobilisé autour de la question scolaire des questions aussi fortes. Aucun non plus n'a célébré de manière plus exaltée le lien qui unit l'école et le régime républicain* ».

Ce système est resté, pendant plus d'un siècle, efficace et vivant. Or, depuis quelques années, il se trouve ébranlé. Et, compte tenu de la place qu'il occupe dans la vie intellectuelle, politique et sociale de notre pays, on comprend pourquoi l'école, et plus précisément le rôle de l'école dans la formation des citoyens, se trouve, plus encore que les institutions, au centre de tous les débats et de toutes les inquiétudes

II - LES RUPTURES

On aura compris que les rappels qui précèdent ne sont pas un simple aide-mémoire, mais qu'ils sont au cœur de notre sujet. Ils sont indispensables pour comprendre les défis auxquels le système éducatif français est confronté, et les questions auxquelles l'éducation civique donnée à l'école doit répondre. L'histoire culturelle d'une nation n'est pas en effet une page blanche. Et même si les générations nouvelles l'ignorent, même si la démographie et les mœurs ont profondément changé, les traces de cette histoire sont inscrites dans le système éducatif, comme dans les institutions politiques, administratives et sociales du pays. Or ce système et ces institutions ont reçu, après la chute du mur de Berlin et la fin des « blocs » qui l'accompagnait au début des années 1990, un choc qui, certes, a affecté l'ensemble des pays développés, mais dont on peut maintenant

mieux saisir que, compte tenu de la centralité du rôle de l'État dans l'unification de la société française, il n'a eu d'équivalent dans aucune autre nation. Il était inévitable que l'école en soit affectée dans des proportions comparables.

En 1993 - l'année même de la ratification du traité de Maastricht - le sujet que les candidats à l'École nationale d'administration eurent à traiter dans le cadre de l'épreuve de culture générale ne fut pas par hasard : « l'impuissance des pouvoirs ». Le choix de cet intitulé était puissamment révélateur du malaise suscité, au sein de l'administration française, par les premiers développements de la mondialisation.

Les retombées des mutations politiques, techniques, économiques, démographiques et écologiques de la modernité viennent bien entendu de plus loin ; mais vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, marquées par le très fort symbole de la chute du mur de Berlin, ces courants déstabilisateurs ont convergé, en sorte que leur impact a déclenché en France quatre crises concomitantes.

En premier lieu, une crise de la souveraineté, liée au constat que l'État ne peut plus faire face seul aux conséquences des nouvelles interdépendances planétaires ; en outre, les avancées continues du droit européen, que le Conseil d'État a consacrées précisément en 1989, en reconnaissant la prédominance du droit communautaire, ont provoqué dans notre pays une révolution silencieuse : la supériorité de ce droit sur le nôtre a pratiquement inversé la tradition juridique française selon laquelle la loi est souveraine, et l'État, la source dominante du droit : c'est ainsi que les droits sont venus concurrencer le droit et exercer une pression de plus en plus forte sur la loi. Cela ne signifie pas pour autant que la conception républicaine de la citoyenneté soit obsolète. Mais ce phénomène a considérablement affaibli la légitimité de l'État comme créateur de droit, et il a eu une incidence très forte sur le fait que les citoyens, plus particulièrement les jeunes, pensent de plus en plus la liberté en termes de droits et de moins en moins en termes de devoirs. En outre, les droits étrangers portent avec d'autres modèles de rapports sociaux, dont l'impact a été ressenti avec une intensité particulière dans notre pays, en particulier lors du débat de 2005 sur le projet de directive de la commission de Bruxelles connu sous le nom de « directive Bolkestein ». Le problème est de trouver aujourd'hui le langage qui permette de faire comprendre à des élèves en quoi les notions de respect, de responsabilité, de solidarité et de correspondance entre droits et devoirs demeurent plus que jamais nécessaires, dans un monde où la généralisation de la civilisation matérielle risque de provoquer, par compensation, des réactions de rejet, de repli et d'intolérance. Plus le monde est interdépendant, plus les citoyens ont besoin, pour raison garder, de se référer aux repères de leur culture démocratique : un peuple ne s'adapte ni en se reniant, ni en s'aliénant.

La deuxième crise est celle de la cohésion économique et sociale. Au cours de son histoire, l'État républicain n'a pu en effet surmonter les divisions fondamentales du pays et maintenir son unité sur le plan culturel, institutionnel

et juridique que dans la mesure où il a, sur cette base, développé la modernisation de la société entendu au sens économique et social. Les historiens Serge Berstein et Pierre Milza ont démontré, dans des manuels qui ont marqué des générations d'étudiants, que la cohésion sociale s'est brisée, en France, chaque fois qu'une contradiction est apparue entre l'idée de nation et l'idée de modernisation. Le lien historique entre l'unité de la nation et le développement de sa modernisation économique et sociale est le caractère spécifique qui définit le « modèle social français ». Or le creusement des inégalités apparu avec l'accroissement de la grande pauvreté après la crise économique de 1973, suivi de l'explosion de la « fracture sociale » diagnostiquée lors de la campagne présidentielle de 1995, a déclenché entre la nation et l'État, voire entre une partie de la nation et la démocratie, un climat de plus en plus lourd de défiance, qui est apparu au grand jour à l'occasion du rejet du projet de traité constitutionnel européen dix ans plus tard.

Les conséquences sociales de la crise économique, dans une nation dont l'unité a été aussi étroitement associée à l'impulsion de l'État, et le fait que ce dernier paraisse ne plus remplir sa fonction de moteur de la modernisation et de source du droit ont fait renaître la tentation pour certains au sein de la société, de revenir aux communautés naturelles, d'ordre ethnique, communautaire, identitaire, religieux ou territorial, que la République s'était efforcée de refouler le plus possible à l'extérieur de l'espace public et qui, sorties par la grande porte, sont rentrées par la fenêtre. Au moment même où la fracture sociale appelait des solutions étayées sur l'autorité légitime de l'État, cet éclatement plus ou moins prononcé de la société a fragilisé les capacités d'intégration de la République, et relancé des conflits sociétaux que l'on croyait alors révolus, comme la querelle de la laïcité à l'intérieur de l'école : n'oublions pas que la crise du voile a trouvé, elle aussi, son point de départ en 1989.

Ce constat de fait ne doit, pas plus que le précédent, induire au pessimisme. Il peut constituer, certes, un facteur de déstabilisation, mais il peut être aussi, pour les enseignants d'aujourd'hui, l'occasion de confirmer la nécessité de repères, et d'indiquer que, s'il est d'autres modèles de laïcité aussi respectables que le modèle français, ceux-ci se heurtent à des problèmes d'intégration au moins aussi préoccupants que ceux auxquels la laïcité à la française se trouve exposée.

Plus que jamais, l'éducation civique doit se donner les moyens et les méthodes nécessaires pour faire comprendre à l'élève que ce phénomène de repli identitaire, couramment appelé le communautarisme et légitimement considéré comme une menace pour l'unité de la République, peut et doit être combattu, parce qu'il privilégie le donné sur l'acquis, et qu'il réduit l'identité de l'individu à l'étroit périmètre d'une seule appartenance, que celle-ci soit religieuse, ethnique ou sexuelle, etc. Le communautarisme se situe à l'opposé du projet d'émancipation de l'individu, qui est né avec les premiers humanistes, et qui a été transformé en volonté politique par la philosophie des Lumières.

L'effet le plus diviseur du communautarisme sur la société est le multiculturalisme, autrement dit la coexistence au sein de la société de plusieurs systèmes de référence incompatibles avec les valeurs et les principes qui régissent les institutions communes et le droit commun. Toute l'histoire de France a tendu à intégrer la « diversité » structurelle du pays en une unité culturelle. L'emploi actuel du mot « diversité » pour désigner le pluralisme culturel présente l'inconvénient de minimiser le danger du multiculturalisme en faisant de celui-ci un synonyme de la tolérance. Or le grand sociologue et humaniste Claude Lévi-Strauss a montré que la réalité est inverse. Le multiculturalisme soulève des problèmes considérables de tolérance au sein des sociétés ; en effaçant la spécificité de chaque culture, en noyant le singulier dans la « diversité », il risque de tarir précisément les capacités d'échange entre les peuples, qui ne sont possibles et fécondes que lorsque chacun a, au moins pour l'essentiel, maintenu intact le patrimoine culturel qui lui est propre.

Sur ce terrain encore, l'école a un rôle à jouer pour faire comprendre aux élèves la nécessité de respecter les lois du pays dans lequel ils sont appelés à vivre, et pour en intérioriser les valeurs et les principes. Bref, loin d'accepter comme une fatalité le risque de devenir la caisse de résonance du renouveau des querelles religieuses qui, hors des murs des établissements scolaires, divisent la société, l'expérience de la vie scolaire peut, sans ignorer ces querelles, aider à inculquer les moyens de les combattre, à condition de s'y prendre très tôt : ces moyens sont notamment le respect d'autrui, la séparation de Dieu et de César, et la distinction entre l'espace public et la sphère privée qui sont à la clé du modèle français d'intégration.

Enfin, la crise de la cohésion sociale complique aussi dangereusement l'enseignement de l'histoire, qui se voit investie, voire déchirée par la confrontation des mémoires de groupes. Le danger serait que cette discipline, qui a toujours mis son honneur dans la recherche de la vérité, même à l'époque où elle contribuait à l'édification du roman national, soit réduite au plus petit commun dénominateur d'une histoire officielle, faite de célébrations, de pénitences et d'interdits sanctionnés par la loi, au prétexte d'éviter les dissensions et les procès de mémoires. En favorisant la compréhension par les enfants de la distinction entre l'histoire et la mémoire, l'éducation civique peut expliquer que ni les juges ni les élus n'ont vocation à écrire l'histoire ; elle peut également favoriser la reconnaissance, par chaque enfant, de l'histoire de l'autre, mais sans renier la sienne, quel que soit le groupe dont chacun se revendique.

La troisième crise issue de la mondialisation est celle de la démocratie représentative y compris au sein de la société civile ; elle est, elle aussi, étroitement liée à la précédente, c'est-à-dire à l'éclatement du paysage social et politique. Comment l'éducation civique à l'école ne tiendrait-elle pas compte d'un changement aussi profond ? Cette transformation modifie en effet à la fois les comportements du citoyen et la stratégie de l'État. D'un côté l'électeur, de plus en plus persuadé que les grandes décisions engageant le destin collectif ne

dépendent plus de son vote, et qu'elles se prennent ailleurs, s'est réfugié dans des attitudes contradictoires, mais qui procèdent d'un sentiment de défiance, voire d'indifférence mais aussi parfois d'exigence à l'égard de l'État : ou il s'abstient, ou il choisit un parti protestataire, ou, s'il consent à donner mandat à un élu, il lui fait une obligation de résultats tout en manifestant quelquefois une inconstance qui est l'expression d'une crise générale de confiance ; le plus souvent, l'électeur privilégie les intérêts locaux, associatifs, professionnels qui l'intéressent directement, par rapport à l'intérêt général, devenu à ses yeux - comme la volonté générale - une fiction. Votée dans ces conditions, la loi, qui est la première protection de l'individu contre l'arbitraire, est de plus en plus souvent perçue, selon l'expression du grand juriste Jean Carbonnier, comme une note de service provisoire, et se trouve d'autant moins respectée qu'une partie non négligeable des textes votés attend indéfiniment ses règlements d'application, voire n'est pas appliquée.

De l'autre, en réponse au changement d'attitude des citoyens, les États démocratiques modernes tentent de compenser la désagrégation du lien politique national en multipliant les procédures d'intégration économique et sociale : c'est le sens du recours généralisé à la décentralisation et à une pratique gestionnaire et participative, reposant sur la négociation permanente des décisions avec les groupes concernés et sur la « reconnaissance de toutes les singularités » – ce que l'historien des sociétés Pierre Rosanvallon appelle « *la démocratie de proximité* », qui est le résultat d'une longue évolution, mais qui s'affirme à partir d'une période que celui-ci fait remonter, lui aussi, au début des années 1990 (*La légitimité démocratique*, Seuil, 2008, pp. 277-278). Ce mode de gouvernement est assurément plus facilement accepté dans les pays de tradition fédérale ou social-démocrate, comme les États-Unis, la Suède ou l'Allemagne, que dans la France unitaire : la société politique française a vu se réveiller, depuis une vingtaine d'années une ligne de clivage décisive, à droite et à gauche, entre les tenants d'une conception de la politique « républicaine », maintenue dans le cadre des institutions représentatives existantes, davantage sollicitées et consultées, et les tenants d'une démocratie multiculturelle, intégrant dans son système juridique et institutionnel les demandes identitaires, avec pour but d'élargir les institutions existantes à la participation de tous à la délibération démocratique.

La principale conséquence de l'intensité avec laquelle cette crise de la représentation est perçue en France est le surgissement dans la rue de mouvements sociaux qui tendent à peser à la fois sur le travail parlementaire et sur le dialogue entre les partenaires institutionnels, incluant les membres de la société civile représentés au sein du Conseil économique, social et environnemental. Le débat, sur ce point est également vif, entre ceux qui voudraient institutionnaliser davantage la « démocratie participative » jusqu'au niveau des jurys de citoyens, et les républicains qui estiment que la réponse passe par une meilleure représentativité et une organisation plus efficace du

dialogue social. Une autre conséquence, qui n'est pas seulement propre à la France, est que, compte tenu de l'effet multiplicateur exercé par les médias, toute revendication catégorielle, quelle qu'elle soit, est susceptible d'acquérir les dimensions d'un problème national. Comme l'ont montré les sociologues Mancur Olson et Raymond Boudon, l'action gouvernementale se voit de plus en plus contrainte de prendre en compte les pressions des groupes les plus présents sur les écrans de la télévision et de l'Internet, qui ne sont pas nécessairement les plus nombreux, ni toujours les plus légitimes, mais les plus déterminés et les mieux organisés.

L'effet sur le citoyen de ce contournement des majorités sorties des urnes est le même que celui qui résultait des combinaisons gouvernementales qui ont discrédité la politique des partis sous les III^e et IV^e Républiques : faute de motivations politiques, le citoyen éprouve de plus en plus de mal à accepter les sacrifices exigés en démocratie par le bien commun. Le sens de l'éducation civique pourrait être, sur ce point, de rappeler que, en toute circonstance, la liberté humaine a un « coût », et que le citoyen se rend esclave lorsqu'il renonce à assumer ce coût, en se réfugiant dans l'abstention, en refusant de respecter la loi, ou en niant le fait que, à tout droit, correspond un devoir. C'est là certainement la tâche d'éducation civique la plus urgente à accomplir, et celle dont la pédagogie est la plus complexe à mettre en œuvre auprès de jeunes gens situés dans un environnement où l'attrait pour l'intérêt particulier est moins déterminé par l'individualisme que par la déception qu'inspire le dévoiement des institutions de la République. Les exemples des précédents des III^e et IV^e Républiques peuvent être utiles pour éclairer en la matière de jeunes esprits.

La dernière conséquence de la crise de la représentation est la montée en puissance dans l'État d'arbitres sans légitimité électorale et sans responsabilité politique et cependant de plus en plus étroitement associés aux politiques publiques : ce sont les juges et les experts - membres du Conseil constitutionnel, magistrats, autorités scientifiques et morales des comités d'éthique, d'évaluation, et des autorités administratives indépendantes dotées d'attributions juridictionnelles (COB, CNIL, CSA, CCNE), rapporteurs de conseils et commissions *ad hoc*, etc. Leur émergence rend de plus en plus nécessaire la préparation des futurs citoyens aux problèmes soulevés par le fait que les rapports sociaux sont de moins en moins codifiés par les règles non écrites des rapports de civilité, et de plus en plus par des rapports de droit. Il en va de même des questions soulevées par le respect des principes républicains, comme par exemple la distinction entre l'espace public et la sphère privée, dès lors que des critères d'efficacité ou d'utilité sociale définis par les experts en matière de sécurité, de santé, de protection civile, d'environnement, etc. sont en jeu.

Enfin, outre la crise de la représentation, le modèle républicain doit affronter une quatrième crise, qui n'est pas la moindre : la crise de l'État providence. Cette crise est le dernier facteur de « déconstruction » de l'héritage républicain qui ne peut plus être ignoré par l'école. Le problème central soulevé

par l'État providence est que ses moyens de financement sont limités face à son champ de compétence. En premier lieu, parce que les progrès matériels de la démocratie ont abaissé le seuil des nuisances - souvent limitées, disait John Stuart Mill, à de simples « déplaisirs » - que le citoyen de notre temps juge supportables par rapport aux époques précédentes. Le droit a consacré cette première évolution, en multipliant les droits subjectifs, et en sanctionnant des délits de préjudice causé à autrui de plus en plus nombreux, avec les notions de mise en danger, ou d'atteinte à un droit moral quelconque, de plus en plus chatouilleux. En deuxième lieu, parce que le développement des techniques a, parallèlement, créé des besoins nouveaux, comme la procréation médicalement assistée, tout en aggravant les facteurs de risque, et par là même de mise en jeu de la responsabilité sans faute dans les domaines de l'environnement, de la santé, des soins hospitaliers.

Il en est résulté une montée simultanée des besoins et des peurs, aggravées par la crise économique et la perspective du chômage ou de la faillite, qui ont conduit les citoyens des pays riches, d'un côté à renâcler devant les conséquences pénales éventuelles de toute prise de responsabilité, et de l'autre à faire prévaloir la demande de sécurité par rapport à la valeur républicaine par excellence, qui est la liberté. En sorte que les notions de responsabilité et de liberté font l'objet d'une méfiance croissante, tandis que l'État n'a jamais été autant sollicité. Le voici donc appelé à intervenir dans des domaines de compétence qui étaient naguère du ressort de la conscience ou des autorités spirituelles, comme la codification de la bioéthique. Le risque majeur est que, dépassant la définition des principes (condamnation du clonage humain, de la gestation pour autrui, non-commercialisation des cellules-souches etc.), la loi se substitue à la responsabilité des acteurs (universitaires, hospitaliers, patients, etc.) en cédant à la tentation d'une réglementation excessive. Et voici surtout l'État sommé d'intervenir pour rationaliser les comportements individuels, faute de pouvoir assumer le poids de plus en plus insupportable des nuisances et des charges collectives. Cet argument, annoncé au XIXe siècle par le philosophe utilitariste Bentham, sert à justifier l'édiction de règles de plus en plus nombreuses, destinées à sanctionner les citoyens, non plus seulement pour les délits qu'ils ont commis, mais pour les risques qu'ils prennent, aussi bien pour eux-mêmes, pour autrui, et désormais pour leur environnement naturel.

L'État est ainsi amené à intervenir jusque dans la vie privée des citoyens pour leur bien, à fixer par la loi le bon usage des choses (tabac, automobile, alcool, OGM, etc.) et le bon code de conduite (rapports entre les sexes, langage, etc.) en vue de prévenir les conduites susceptibles d'entraîner des « coûts » sociaux en termes de dépense ou de conflits. C'est ainsi que les sociétés développées sont passées de l'État providence à l'État préventif, qui tend à penser l'exercice de la responsabilité individuelle en termes d'organisation. Avec pour effet d'affaiblir la perception par le citoyen d'une responsabilité qu'il a de plus en plus tendance à imputer à la société, jugée par lui coupable de

n'avoir pas prévu la situation de risque dans laquelle il a pu se trouver, et le préjudice qu'il a subi, ou causé à autrui.

Il n'est évidemment pas question d'aborder dans une classe de collège les problèmes complexes de droit pénal qui sont soulevés par cette évolution. Mais on peut les sensibiliser. Sur tous les sujets qui viennent d'être évoqués, la question doit être posée de savoir jusqu'à quel point la conception républicaine classique de la liberté et de la responsabilité individuelle peut répondre aux besoins et aux demandes de sécurité, ou doit, au contraire, leur être confrontée. Ces questions, dans le monde adulte, ne sont jamais, ou presque jamais posées, tant l'évolution des mœurs, des techniques, et des réalités écologiques, rend évident, aux yeux du plus grand nombre, le primat de la sécurité, notamment à travers le concept du principe de précaution.

Il n'en reste pas moins que les sociétés anglo-saxonnes, marquées par l'influence originelle du puritanisme et par l'utilitarisme du XIXe siècle, s'accommodent mieux de l'extension indéfinie du contrôle social parce qu'elles sont davantage *inner-directed*, au sens où chacun est censé adapter son comportement aux règles sociales qu'il intériorise sans avoir le sentiment de subir une contrainte, et parce que la notion de *privacy*, tout en étant sacrée, se borne pour elles à la protection de l'intime et n'est pas jugée incompatible avec le devoir moral de transparence. L'individualisme républicain est, à sa source, plus réticent. Les distinctions entre le public et le privé et entre la sanction et la prévention sont pour lui des valeurs beaucoup moins négociables. Et l'éducation civique ne manquerait pas à sa mission si, sans inciter pour autant de jeunes esprits à enfreindre la loi, elle s'employait à leur faire comprendre que la prise en charge croissante par l'État des conditions de leur sécurité ne les dispense pour autant de préserver leur difficile liberté en assumant leurs responsabilités.

Les ruptures profondes introduites dans le modèle républicain par le choc de la mondialisation obligent à coup sûr l'éducation civique à modifier ses approches et sa pédagogie. Elles obligent à mobiliser davantage l'école dans son ensemble, et à ouvrir des brèches dans le sanctuaire, dans la mesure où les contenus et les références de cette éducation ne peuvent plus faire abstraction du monde extérieur, mais doivent au contraire s'appuyer sur lui pour convaincre de leur pertinence. Si les problèmes politiques doivent rester à l'extérieur de l'école, celle-ci ne peut esquiver les problèmes « sociétaux ». Et dans la mesure où ces problèmes, véhiculés par les médias, atteignent les enfants à un âge de plus en plus précoce, la préparation des élèves aux comportements et aux modes de pensée les plus propres à éveiller leur raison et leur conscience doit être commencée très tôt. Entre rejeter la modernité et se laisser aliéner par elle, la voie est étroite. Mais elle peut être intéressante et vivante, et elle peut même être heureuse.

Troisième partie
État des lieux en France

Si l'on se réfère au bilan global des résultats du collège et du lycée, tel qu'il est établi par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, les principales conclusions corroborent pleinement l'hypothèse qui est à la base de ce rapport, selon laquelle la crise de légitimité qui affecte le « modèle républicain », lié en partie aux nouveaux défis lancés par la mondialisation, est un des principaux facteurs du malaise actuel du système éducatif français : en termes de « niveau » moyen, l'école en France n'est, dans le peloton de tête des vingt-quatre pays anglo-saxons, d'Europe du Nord, du Japon et d'Asie, ni meilleure ni pire qu'un autre, et ce n'est pas, par conséquent, le contenu de ce modèle qui doit être mis en cause ; en revanche, apprécié en termes de justice sociale, autrement dit d'égalité des chances, et d'« efficacité », autrement dit de mobilisation des connaissances et de réduction des écarts de performance entre les meilleurs et les plus faibles, l'école souffre d'un handicap qui est à la fois effet et cause des incertitudes qui affectent l'adhésion à ce modèle, ce qui pose la question des moyens et des méthodes.

Si, d'autre part, on considère les programmes d'éducation civique mis en place pour sortir de cet engrenage, on s'aperçoit qu'ils n'ont pas obtenu les résultats souhaités en dépit de la pertinence des objectifs inscrits dans les programmes, parce qu'ils n'apportent qu'en partie les réponses au problème nouveau soulevé par le fait que l'adhésion au modèle républicain se soit amoindrie. L'école doit faire face à une crise de confiance qui est « sociétale », et dont les remèdes doivent être apportés dès les premières années de la scolarisation, décisives pour favoriser l'égalité des chances de tous les élèves et la réussite de leur intégration dans la société.

I - UNE CRISE SOCIÉTALE

Il n'est pas indifférent que le début des années 1990, qui a correspondu aux premiers effets du « choc » de la mondialisation, soit précisément le moment à partir duquel les données statistiques évoquées par le Haut conseil de l'évaluation de l'école font partir une chute spectaculaire de la démocratisation du système éducatif dans son ensemble. Parmi les explications données de la divergence des résultats scolaires, l'échec des filières professionnelles de l'Éducation nationale, qui ont joué de plus en plus le rôle de « marqueurs » sociaux, la pédagogie archaïque des redoublements, et la « marchandisation » du soutien scolaire ont certainement joué un rôle. Le sociologue François Dubet reprend, dans ses derniers travaux, à propos du système éducatif dans son ensemble, l'explication donnée au début des années 1970 par Raymond Boudon en France à propos de l'Université : la préférence des familles pour les filières longues continue à dévaloriser les filières courtes, tout en affaiblissant l'efficacité sociale des diplômés en donnant la prime aux plus favorisés.

Cela dit, le principal phénomène observé depuis vingt ans dans notre pays est moins l'évolution du niveau des élèves, évaluée en termes de moyenne

nationale, que le creusement continu du fossé entre les 20 % du sommet du classement, et les 20 % les plus faibles. Ce fossé est impressionnant : d'après l'enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) publiée par l'OCDE tous les trois ans, les 20 % du sommet de l'échelle rivalisent avec leurs meilleurs concurrents du reste du monde, cependant que les 20 % du bas de l'échelle se comparent aux résultats des pays les moins performants. D'après les conclusions du Haut conseil de l'évaluation de l'école publiées par Christian Forestier et Claude Thélot en 2007 sous le titre *Que vaut l'enseignement en France ?* (Stock), sur les 750 000 jeunes - une génération - qui sortent chaque année du système scolaire, 150 000 quittent l'école sans diplôme autre qu'éventuellement le brevet. Ils n'ont aucune qualification reconnue et leur avenir est « très très préoccupant ». Par ailleurs, 150 000 jeunes quittent l'école en ayant soit un CAP soit un BEP. Cette première qualification permet une insertion dans la vie active qui, « si elle n'est pas excellente, reste sans commune mesure avec celle des populations précédentes ». 150 000 jeunes n'ont que le baccalauréat ; la moitié d'entre eux quitte le système avec le baccalauréat technologique et professionnel. L'autre moitié quitte après un échec dans l'enseignement supérieur, et les trois quarts de ces derniers sont des bacheliers technologiques ou professionnels. Le nombre de sorties avec seulement un baccalauréat général est faible (10 % de la tranche, soit environ 3 % d'une génération). L'insertion est généralement plus facile pour ceux qui quittent sur un succès, c'est-à-dire l'année du baccalauréat, que pour ceux qui quittent après un échec dans l'enseignement supérieur. 150 000 jeunes quittent l'enseignement supérieur avec un diplôme bac+2 (niveau III), essentiellement un BTS ou un DUT : c'est à ce niveau que l'insertion pose le moins de problèmes. Enfin, 150 000 arrêtent leurs études après l'obtention d'un diplôme supérieur égal à celui de la licence, c'est-à-dire au niveau LMD (licence, master, doctorat). Cette population reste favorisée sur le marché de l'emploi, avec des difficultés particulières pour les formations en sciences humaines et sociales.

On peut retirer de ce bilan quatre observations : la première est que, comme l'écrit le rapport, « tout se passe comme si le système éducatif français obtenait des résultats excellents avec la moitié de ses élèves et très faibles avec l'autre moitié. » La deuxième observation est que la plupart des 150 000 jeunes gens en situation d'échec lourd sont en grande difficulté depuis l'école primaire. La troisième, déduite de l'échec des trois quarts de ceux des bacheliers techniques et professionnels qui quittent l'enseignement supérieur après y être entrés, est que l'objectif d'assurer la promotion de tous quelle que soit la voie choisie, générale, technologique ou professionnelle, demeure une fiction : la légitimation de l'enseignement professionnel comme voie d'entrée dans l'enseignement supérieur long reste à conforter. La quatrième, bien connue, est que l'orientation se fait en France par l'échec, et que, à niveau de qualification égale, l'écart entre celui qui a obtenu le diplôme et celui qui a échoué demeure

presque aussi grand, en termes de débouchés, que si celui qui n'a pas obtenu le diplôme était sans qualification.

Ce qui est en cause, par-delà les débats, certes justifiés, sur l'organisation de l'école et sur la nécessité de moderniser les méthodes pédagogiques, c'est l'échec de l'institution elle-même, dans sa capacité de corriger à la sortie les inégalités sociales des élèves à l'entrée. Le Haut conseil de l'évaluation de l'école notait ainsi en 2007 que, depuis 25 ans, le taux d'environ 15 % des enfants d'ouvriers obtenant un baccalauréat général n'a pas changé. Malgré les efforts fournis dans le sens d'une valorisation des enseignements professionnels les résultats en termes de réduction des inégalités demeurent décevants. « *La massification de notre second cycle de l'enseignement secondaire débouche aujourd'hui sur un baccalauréat général pour enfants de cadres et de professions intermédiaires et un baccalauréat professionnel réservé aux enfants appartenant aux milieux les plus modestes* ». Les trois quarts des enfants de cadres supérieurs obtiennent le baccalauréat général, le dernier quart le baccalauréat technologique.

Force est de reconnaître que le phénomène de reproduction des inégalités sociales par l'école républicaine persiste, en dépit des espoirs qui avaient été placés dans les efforts entrepris pour le corriger. L'analyse classique proposée en 1964 par Bourdieu et Passeron dans *Les héritiers*, demeure, pour l'essentiel, valide trente-cinq ans plus tard. Pourtant, la mise en place du « collège unique » en 1974, et les mesures d'adaptation qui ont suivi, l'objectif des 80 % d'une génération à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire - autrement dit de 70 % environ obtenant concrètement le baccalauréat - avaient tenté de réduire les inégalités, et un constat progressif de « réussite », quelle que fût la filière, avait semblé, jusqu'au début des années 1990, confirmer qu'on était sur la bonne voie. Or à partir de 1996, il est apparu, contre toute attente, que la progression du taux d'obtention du baccalauréat ralentissait, selon un mouvement qui s'est stabilisé autour de 60 % d'une classe d'âge. Le début des années 1990 est précisément le moment à partir duquel les données statistiques évoquées par le Haut conseil de l'évaluation de l'école font partir l'interruption de la démocratisation de notre système éducatif.

Si maintenant on se tourne vers les résultats du programme d'évaluation internationale Pisa, analysés avec la plus grande précision par Christian Baudelot et Roger Establet dans leur essai sur *L'élitisme républicain* (Seuil, 2009), on s'aperçoit que, selon les données les plus récentes :

1. « *La plupart des évaluations convergent sur un point décisif - la part des élèves qui se trouvent en grande difficulté en France* » ; le rapport Pisa de 2000 (confirmé par ceux de 2003 et 2006) recensait 17,5 % d'élèves ne maîtrisant pas l'écrit ; le ministère de la défense évalue à 12 % la part d'une génération qui se trouve en deçà du seuil de lecture fonctionnelle.

2. Compte tenu de l'écart avec les autres tranches, il apparaît que l'essentiel des difficultés de l'école en France se situe en bas de la pyramide scolaire.

3. Dans les tranches supérieures, le handicap du système français par rapport aux autres porte sur l'aptitude à bien user des connaissances acquises ; les jeunes Français sont par exemple plus à l'aise dans le domaine de l'écrit lorsqu'on leur propose des cases à cocher que lorsqu'on leur demande d'élaborer de rédiger eux-mêmes un petit texte !

4. L'école éprouve, en France des difficultés particulières à « *former des citoyens autonomes, capables d'exploiter dans leur vie d'adulte, professionnelle et quotidienne, le capital de connaissances et de savoirs transmis par l'école* ».

Les réponses qui, selon la plupart des auteurs, relèvent des efforts poursuivis par la société globale pour faire progresser l'égalité ne sont pas de la compétence de ce rapport. En revanche, les conclusions qu'il est possible d'en tirer dans le cadre de cette étude confirment deux hypothèses : selon la première, le discrédit dont souffre actuellement l'école, et qui fait l'objet, de la part des enseignants, de témoignages de plus en plus inquiétants, n'est pas seulement du à la diminution de ses débouchés dans une société frappée par le chômage ; elle est également imputable à une perte d'efficacité qu'explique en grande partie la crise générale de légitimité qui affecte l'ensemble des institutions de la République. Selon la seconde hypothèse, l'acquisition des critères d'adhésion et des modes de comportement nécessaires au fonctionnement normal du système et à l'accroissement de son efficacité passe par les premières années de formation.

La violence, l'absentéisme, l'accroissement préoccupant de la consommation d'alcool et de la drogue et surtout les manifestations d'irrespect à l'égard des maîtres, la banalisation de l'indiscipline, du chahut pendant les cours, décrits dans une imposante bibliographie évoquée au début de ce rapport, et popularisés par le film *Entre les murs* de François Bégaudeau et de Laurent Cantet, palme d'or du festival de Cannes de 2008, sont à la fois les manifestations de « l'impuissance des pouvoirs », de la multiplication des fractures sociales sur les deux plans, social et communautaire, et de la perte d'autorité des anciens « missionnaires laïcs » dont le discours tend à devenir inaudible, faute de pouvoir s'adosser à une institution. En revanche, l'absence de communication des élèves avec l'enseignant n'a d'égale que l'absence d'échanges des élèves entre eux : comme les expériences psychologiques de Stanley Milgram sur la soumission à l'autorité, et de Ron Jones (*La troisième vague, étude expérimentale sur le fascisme*) l'ont montré, cette atomisation de la classe présente le danger de livrer les élèves à l'autorité d'un meneur, qu'il s'agisse d'un élève ou d'un professeur, sans possibilité pour eux d'échanger et de confirmer un libre jugement qui leur permette de s'éveiller à la conscience d'une objection morale et à l'organisation pratique d'une résistance. L'abstention des familles aux élections de parents est un autre signe de la

dé légitimation relative de l'école, dès lors que celle-ci ne peut plus s'appuyer sur l'efficacité d'un État porteur des valeurs d'égalité et de progrès qui ouvraient des perspectives d'intégration.

À gauche comme à droite, la plupart des analyses de la crise de l'école s'accordent à incriminer la société de consommation et les « addictions » que celle-ci favorise pour rendre compte des comportements pulsionnels, de la fatigue et de la perte d'attention d'élèves prisonniers de la télécommande, de la télévision du matin, des jeux vidéo, etc. Selon des données communiquées par Philippe Meirieu, les élèves ont perdu une heure et demie de sommeil par jour par rapport à leurs aînés des années 1980. 54 % des enfants d'âge scolaire ont la télévision dans leur chambre, l'autre poste de télévision du foyer restant souvent allumé en permanence. Depuis les travaux menés au début des années 1930 par le psychologue genevois Edouard Claparède, la capacité d'attention soutenue d'un enfant de dix ans est passée de quinze minutes à cinq. Outre la perte d'attention, un des effets du « *zapping* » est la diminution de la distance entre le désir et sa réalisation, c'est l'immédiateté du passage à l'acte. Un enfant sur trois du primaire regarde la télévision le matin entre trente minutes et une heure et demie. Certains enfants vont jusqu'à rester accrochés pendant six heures la nuit à l'écran de l'ordinateur. Les débats autour de la violence à la télévision, résumés par le rapport Kriegel de 2002, ont souligné à l'envi le danger de la confusion entre le réel et le virtuel et les drames, le meurtre, le suicide que l'absence de censure qui en résulte peut provoquer.

Ces facteurs ne sont pas contestables, mais ils n'ont pris de telles proportions que dans la mesure où ils sont eux-mêmes les effets de la remise en cause des valeurs et des principes structurants de la démocratie : la déconstruction, chère à Luc Ferry, des trois visages du Sacré, entendu comme ce pour quoi on peut se sacrifier, à savoir Dieu, la nation et la révolution, est sans doute une des composantes de la crise du civisme, qui ne peut plus se référer à un absolu en surplomb. Cela dit, cela ne signifie nullement que la cause du civisme soit perdue : l'effort des fondateurs de la République a ouvert la voie, en montrant qu'une morale sans Dieu était possible, mais le climat de « revanche » de l'époque, consécutif à la défaite de 1870, les a conduits à appuyer cette morale sur la nation, sur l'amour de la patrie ; le discrédit des nationalismes, rendus responsables de deux guerres mondiales, a conduit une partie des générations des années cinquante et soixante, à référer leur morale à l'idée de révolution. Depuis la chute, en 1989, de la dernière patrie de la Révolution, la tentation est grande, pour certains, de revenir à l'idée selon laquelle toute morale doit être dictée par une religion. Mais on peut considérer aussi, de façon plus positive, que le moment est venu, plus que jamais, de revenir à la grande idée défendue par les Lumières qui consiste à étayer la morale sur la voix de la conscience, inspirée ou non par un « instinct divin », selon la formule célèbre du vicaire savoyard de Jean-Jacques Rousseau. Et sur ce terrain aussi, l'importance des premières années de formation est décisive.

En fait, le principal problème à résoudre, on le voit, est culturel : il résulte essentiellement de la crise de légitimité du système d'organisation de la société elle-même, lié à la difficulté croissante de situer le lieu de la décision, et l'inquiétude montante devant la montée du chômage et les incertitudes de l'avenir. L'exaspération de l'individualisme au cœur des démocraties développées n'est pas la cause, mais la conséquence de la moindre visibilité, de la quasi-disparition des repères de la société toute entière.

Hannah Arendt observait déjà aux États-Unis, en 1960, dans le chapitre de *La crise de la Culture* consacré à « la crise de l'éducation », le lien entre l'éducation et la reconnaissance de l'autorité, entre le « repère » et le « père ». Un processus continu a fait d'abord sous l'Ancien régime de « la révérence naturelle des enfants envers leurs parents le modèle de l'obéissance des sujets envers leur souverain » (édit de Louis XIII de 1639) ; puis, l'article 371 du Code civil a exigé que « l'autorité des pères soit là pour suppléer les lois, corriger les mœurs et préparer l'obéissance ». Selon Arendt, dans un texte qui fut considéré, en son temps comme provocateur, le mouvement démocratique de l'égalité et la progression de l'individualisme a induit un « nivellement », entendu comme un abaissement de la barrière des âges et de l'autorité des adultes. Alors qu'elle faisait ce constat, ce processus venait de se traduire, en 1959, par une déclaration des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies et il devait aboutir en 1989 par la Convention internationale des droits de l'enfant, étendue aux droits civils, économiques, sociaux et culturels : droit de s'exprimer librement, liberté d'association et de réunion pacifique, droit à la protection contre toute forme de violence, de brutalité physique ou mentale, droit au repos, etc.

Il est clair que cette évolution pose la question de l'autorité au sein de l'école dans les mêmes termes qu'au sein de la famille, dont les recompositions posent le problème de l'articulation entre les autorités complémentaires du père et de la mère, et au sein de la démocratie. Dans tous les cas, l'autorité ne peut plus être reconstruite que sur la base de fins partagées, et d'un intérêt bien compris. Mais il est clair aussi que, si les qualités requises de l'individu sont les mêmes pour assumer pleinement son rôle à l'école, dans la famille ou dans la société, les modalités d'acquisition et d'exercice de ces qualités ne sauraient être les mêmes dans l'enceinte scolaire et dans la sphère privée que dans l'espace public. Dans l'espace public, l'objectif est la recherche d'un consensus rationnel agréé collectivement. Dans la famille, la confiance repose en principe sur le lien affectif entre parents et enfants d'abord, entre frères et sœurs ensuite. Ces relations sont donc à la fois imprégnées d'autorité et d'égalité. A l'école, entre le maître et l'élève, entre celui qui sait et celui qui doit apprendre, le rapport de respect mutuel ne peut s'instaurer ni sur la base de l'égalité des connaissances et des capacités, ni sur la base de l'affectif, la classe étant un milieu aléatoire, où il faut apprendre précisément à vivre avec les autres, quels qu'ils soient, sans lien préalable d'ordre électif ou affectif. L'école reconnaît d'autant mieux le rôle de la famille et prépare d'autant mieux à la vie sociale qu'elle admet, pour elle-

même, cette spécificité. L'intérêt bien compris peut-être inculqué par le maître à l'élève, il peut être expliqué, mais, sauf exception, il ne saurait être négocié. L'indispensable réciprocité, la nécessaire justice, ne s'instaurent pas dans la classe sur une base d'égalité du moins entre les maîtres et les élèves, sinon entre les élèves entre eux. Or, depuis une vingtaine d'années, la crise du modèle républicain a placé les maîtres en situation de faiblesse pour opposer des règles et des devoirs aux revendications de droits qui, de la part de certains élèves, rejettent les principes de la laïcité, de l'égalité devant la loi et de la supériorité de l'intérêt général sur les intérêts particuliers. La République s'est mise à intégrer mal, parce qu'elle avait perdu confiance dans ses repères. Il en est résulté un processus cumulatif qui, de proche en proche, a jeté le discrédit sur l'ensemble du système et l'empêche de fonctionner.

Bref, la montée des incivilités à l'école et les interrogations sur ses résultats, administrent *a contrario* la preuve du fait que le regain de l'intolérance et le creusement des inégalités à l'école ne résultent pas, en France, de l'obsolescence des principes républicains, mais au contraire de la crise politique, économique et sociale qui ne fragilise pas les principes, mais les institutions qui ont vocation à les incarner. C'est dire que la réponse au problème soulevé par la crise du civisme est globale, et que l'école ne saurait, à elle seule, y remédier. Mais c'est dire aussi que sa capacité de structurer, dès l'enfance, la confiance des futurs citoyens dans les principes et valeurs de leur société détient une partie de la réponse. Rien n'est plus faux que de prétendre que la notion de responsabilité, que les fondements de l'égalité devant le droit, de la laïcité, du respect de la personne humaine et de sa vie privée, et que l'ensemble des garanties qui protègent le citoyen contre les risques d'arbitraire de l'État soient des valeurs et des principes inadaptés, incapables désormais de répondre aux défis de la modernité. Il faut au contraire que, dès le plus jeune âge, l'école aide les élèves à résister aux pressions d'une société éclatée, taraboussée par la peur du conflit et par la fascination des médias. Le simple fait que les filles réussissent des parcours scolaires très supérieurs à ceux des garçons, avec 80 % de réussite au bac contre 57 %, et 34 % de réussite à l'obtention de la licence contre 22 % apporte la preuve que, là où une motivation d'ascension sociale, voire simplement de confiance existe, la réponse positive du système éducatif n'est pas défailante. Il est frappant en particulier que l'écart en faveur des filles s'accroisse d'autant plus que les milieux sont plus défavorisés. Le succès indiscutable du système dans ce domaine témoigne de ses capacités de réussir dans tous les autres. Cependant il faut relever que la réussite des filles est marquée par leur faible présence dans les séries scientifiques et techniques, ce qui leur ferme nombre de possibilités d'emplois à l'issue de leurs études.

Bien entendu, comme on l'a suggéré dans la deuxième partie de ce rapport, les principes et les valeurs ne sont pas d'une application intangible dans l'espace et dans la durée. Ils doivent être adaptés et recadrés. Cette tâche doit être poursuivie dès les premières années de l'école, non seulement parce que cette

période est décisive pour les étapes suivantes de la scolarité, mais aussi parce qu'elle correspond à la phase d'apprentissage où l'autorité pédagogique du maître peut le plus naturellement s'imposer. La question reste de savoir avec quels contenus, et comment. Un détour par les programmes actuels d'éducation civique depuis la maternelle jusqu'à l'entrée au collège est à présent nécessaire pour tenter d'y répondre.

II - LE DISPOSITIF ACTUEL : PERTINENCE ET LIMITES

Bornons-nous, pour commencer, à résumer les objectifs dans le domaine de l'éducation civique fixés par les nouveaux programmes de 2008 - 2009 à l'intention des enfants de l'école maternelle. Placés sous le titre « devenir élève », les objectifs tiennent en trois points : « *apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale* » ; « *coopérer et devenir autonome* » ; « *comprendre ce qu'est l'école* ».

En ce qui concerne le premier point, l'apprentissage des règles de civilité, les enfants doivent apprendre en même temps que la maîtrise du langage, à dialoguer entre eux et avec des adultes. En gros, cela signifie dire bonjour et au revoir, savoir remercier, répondre aux questions posées et ne pas couper la parole à celui qui s'exprime. Le maître doit être attentif à faire comprendre aux enfants les fondements moraux, essentiellement le respect de la personne et des biens d'autrui, qui sont au fondement de ces règles de comportement. La notion de réciprocité est également présente dans le souci dont doit témoigner le maître de respecter la personne et la parole de l'enfant.

Le second objectif, coopérer et devenir autonome, consiste essentiellement à participer à des jeux, des rondes, des comptines, des activités collectives laissées à l'initiative du maître, et à écouter des histoires. Il est précisé également que les élèves doivent prendre des responsabilités dans la classe et collaborer avec leurs camarades, dans le but de leur donner l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance.

Quant au troisième objectif, il repose sur l'éveil de l'enfant à la spécificité de l'école et à la « différence » entre parents et enseignants. L'objectif est ici de faire découvrir à l'enfant la nécessité de différer la satisfaction de ses intérêts particuliers pour s'insérer dans l'accomplissement d'une tâche collective, savoir évaluer ses erreurs et ses réussites, et soutenir son attention de plus en plus longtemps. A la fin de l'école maternelle, toujours selon le programme, il doit avoir appris à respecter les autres, à coopérer, à contrôler ses émotions, à distinguer son monde et celui des adultes, à exécuter en autonomie des tâches simples - bref, à apprendre à apprendre.

D'emblée, le problème soulevé par ce programme saute aux yeux : il est inscrit dans une rubrique particulière, au titre d'une activité particulière, sans lien avec les autres objectifs d'une formation sans horaires contraignants, correspondant à une tranche de scolarité particulièrement longue, puisqu'elle

correspond aux trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire, vers l'âge de six ans. Si l'on ajoute que la présentation générale du programme de maternelle marque le souci de s'appuyer sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, et sur la curiosité de l'enfant pour soutenir son attention, stimuler en lui le désir d'apprendre et lui donner le goût de l'effort et de la réussite. Il n'y a pas de séparation étanche entre le jeu et l'apprentissage : le jeu (à ne pas limiter aux notions de distraction, de détente, de divertissement) apprend à respecter une règle, à évaluer des situations, à élaborer des stratégies, il participe aussi de l'apprentissage. S'agissant d'une formation fondatrice, qui doit favoriser chez le jeune élève l'intériorisation du principe d'autorité, cet état d'esprit risque d'être préjudiciable à ceux qui ne bénéficient pas d'un environnement familial favorable.

À l'école maternelle plus encore qu'à tout autre niveau, l'apprentissage des codes de respect, des exigences d'attention, et des règles de sociabilité ne peut être dissocié des activités destinées à dispenser les instruments de base de la conscience de soi, de la communication avec les autres et de la découverte progressive, par ce biais, de la notion de responsabilité – et ces instruments de base ne sont autres que la pratique du langage et la découverte de l'écrit. Cet apprentissage a également tout intérêt à trouver sa place dans ces autres formations initiales que sont l'approche du vivant, des grandeurs et des nombres – qui portait naguère le nom de « leçon de choses » - ainsi que dans la transmission des premiers rudiments d'une activité artistique. Une éducation civique dispensée en soi, indépendamment des autres activités susceptibles de soutenir l'intérêt des élèves, peut aujourd'hui moins que jamais rivaliser avec la concurrence des écrans et des jeux électroniques qui, dès le plus jeune âge, détournent les capacités d'attention dans des proportions alarmantes.

Au niveau de la maternelle, le fait qu'une partie importante de la journée soit consacrée aux activités ludiques est évidemment indispensable : l'imagination du maître ou de la maîtresse peut même y trouver des antidotes à « l'addiction » de l'écran. Au tout jeune âge, un jeu rudimentaire peut laisser un souvenir inoubliable. Le temps consacré à une conversation aussi suivie que possible avec l'enfant peut également corriger le défaut de communication qui est bien souvent le cas dans les familles où la fascination exercée par l'écran est considérée comme le moyen le plus commode d'avoir la paix. Mais si le jeu organisé est indispensable pour susciter l'intérêt de l'enfant pour la logique et pour développer sa perception de l'espace et du temps, s'il est utile pour attirer son attention sur un exercice ou de stimuler sa mémoire, il faut éviter que la maternelle soit le lieu où l'enfant se persuade que l'école est un lieu de divertissement et d'où l'effort est banni. Il est indispensable de bien distinguer le temps de la détente et le temps de l'apprentissage, par exemple en distinguant clairement le moment de la récréation, si l'on veut faire en sorte que, dans la suite de leur scolarité, les élèves aient le sentiment - aujourd'hui de plus en plus

incertain - que l'école détient encore le monopole de la transmission légitime des connaissances et des informations requises pour vivre en société.

Enfin la maternelle doit être le stade où l'enfant découvre, à travers l'erreur, l'existence de la vérité, à travers la faute, l'existence du mal et de l'interdit et, à travers la récompense, l'existence du bien. Cette expérience n'est possible, et ne peut trouver son sens, qu'à l'occasion de l'apprentissage d'une activité formatrice. Dans toutes les activités de la maternelle, l'éducation à la propreté, à l'ordre, à l'exactitude, à la politesse peut remplir ce rôle. Ces termes figuraient dans les instructions officielles de 1923. Pendant l'entre-deux-guerres, ils ont été considérés comme « bourgeois » par une société qui, impatiente de prendre sa revanche sur les sacrifices du premier conflit mondial, étouffait sous le poids de ses conformismes. Ils ont été également largement discrédités par la manière dont les programmes de Vichy de novembre 1940 et de mars 1941 les ont détournés pour les mettre au service d'un ordre moral qui confondait les valeurs spirituelles et les valeurs religieuses et qui proposait en modèle, selon une formule empruntée à Bergson bien malgré lui, « l'appel du héros et du Saint ».

Après la Libération, la nécessité de la reconstruction a conduit à mettre l'accent sur la finalité économique et sociale de l'éducation civique. C'est ainsi que le rapport Langevin-Wallon de 1946 insistait, dans le chapitre intitulé « *l'éducation morale et civique, la formation de l'homme et du citoyen* », non seulement sur la laïcité, mais sur le fait que « *l'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et singulièrement de la vie démocratique* ». L'école devait être le lieu où s'acquièrent « *les vertus civiques fondamentales : le sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifices à l'intérêt général, activités concertées, et où on utilisera les diverses expériences de self-government dans la vie scolaire* ».

Cette logique fonctionnait à merveille quand l'institution républicaine elle-même n'était pas contestée. Sans être devenue obsolète, elle est devenue particulièrement difficile à mettre en œuvre en une période où le discrédit du « système » et des codes de civilité oblige à tout reprendre à la base. C'est ce que les nouveaux programmes d'éducation civique et morale semblent avoir compris, en élaborant une synthèse du projet Langevin et du programme de 1923, mais seulement à partir du niveau des deux premières années d'école élémentaire (cours préparatoire et cours élémentaire première année). Le contenu de ce programme est le suivant :

« *Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.*

- *Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être expliqués par le maître au cours de la journée et présentés sous forme de maximes illustrées telles que le : « la liberté de l'un s'arrête là où commence*

celle d'autrui ; ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse », etc. ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.

- *Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle telles que l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (par exemple se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte entre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel).*
- *Ils reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de l'Internet. Ils bénéficient d'une formation adaptée sur les différentes formes de maltraitance.*
- *Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise « liberté, égalité, fraternité »).*

L'objectif visé par ce programme n'est pas contestable : il veille, en premier lieu, en recourant aux verbes « découvrir », « approfondir », « recevoir », « apprendre à reconnaître », à laisser au maître le soin d'adapter la progression des valeurs et pratiques transmises à l'âge des enfants. En outre, ce programme a le mérite de s'inscrire, de façon explicite, dans le cadre du modèle républicain ; il marque l'importance de l'apprentissage des notions de responsabilité, d'autonomie de l'individu, et des rapports de civilité étayés à la fois sur la raison (principe de réciprocité, droits et devoirs) et sur les règles non écrites qui sont les conditions de la vie en commun (politesse, respect, solidarité) ; il prend en compte l'importance du symbolique, qui s'intériorise dès les premières années, en insistant sur la reconnaissance et le respect des emblèmes et de la devise de la République ; enfin, il fait la part de la modernité en intégrant l'éducation à la santé et à la sécurité. Mais là où le rapport Langevin réfléchissait sur les moyens d'inculquer les règles de vie sociale et les vertus démocratiques, le programme actuel se contente d'invoquer les concepts. Or ces concepts, ont perdu, aux yeux des familles elles-mêmes, une grande part de leur évidence. La société contemporaine est moins nettement structurée que naguère par le modèle républicain qui est en réalité ébranlé et qu'il s'agit de refonder. En outre, le fait que ce programme soit présenté sans indiquer suffisamment qu'il doit embrasser l'ensemble des activités des enfants dans la journée de classe (et non pas seulement être dispensé « au cours de la journée de classe ») aggrave la difficulté : la transmission est en effet plus démonstrative, plus facile quand elle s'exerce à l'occasion d'une activité, que lorsqu'elle est dispensée pour elle-même, à la manière d'un enseignement au contenu spécifique. L'éducation civique doit être faite de manière transversale, de façon à éviter le principal écueil, qui est de se réduire à un échange entre un maître désincarné et des élèves désincarnés.

Quant au cours moyen il comporte, pour l'essentiel, un programme de formation aux comportements égalitaires entre les sexes – qui devrait commencer dès le plus jeune âge - et une initiation au secourisme ; les années de collège sont consacrées à l'instruction civique au sens restreint du terme, c'est-à-dire à l'enseignement du fonctionnement des institutions, le lycée se réservant l'initiation à la sociologie, au rythme d'une demi-heure hebdomadaire. Ce programme répond au constat, formulé dans ce rapport, selon lequel l'axe d'effort de l'éducation proprement dite à la citoyenneté doit porter sur les premières années de l'enseignement : c'est un notable progrès. Ce n'est pas le cas de tous les pays, et il est temps à présent, avant de proposer quelques orientations plus opératoires, de vérifier dans quelles conditions chaque pays a choisi d'adopter, en la matière, les programmes les mieux adaptés à son histoire et à sa culture.

Quatrième partie
Exemples étrangers

L'inquiétude inspirée par le comportement des jeunes et la perte de civilité n'est pas spécifique à la France. La construction de l'idée de citoyenneté à travers l'éducation est une préoccupation commune à tous les pays européens. Elle est même mondiale : la notion d'éducation à la citoyenneté à l'échelle planétaire a été soutenue par l'Unesco au cours de la décennie des Nations-unies pour l'éducation aux droits de l'homme de 1995-2004. En ce qui concerne l'Europe, depuis 1997, le conseil de l'Europe conduit un projet sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), dans le but de fixer des normes communes et des bonnes pratiques. Le projet a abouti à déclarer l'année 2005 « année européenne de la citoyenneté par l'éducation »...

Au cours des dix dernières années, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire a mené une étude sur l'éducation civique au niveau international auprès de 140 000 élèves enseignants et chefs d'établissement dans vingt-huit pays. Deux rapports ont été publiés en 2001 et 2002. La stratégie de Lisbonne qui a tracé, pour l'Union européenne, la voie vers une économie de la connaissance à l'horizon de 2010, a fait de « l'inclusion sociale » et de la « citoyenneté active », des objectifs essentiels. À mesure en effet que l'Europe s'agrandit, et que le périmètre des centres de décision s'accroît, au risque de brouiller la perception de l'intérêt général, il devient de plus en plus important de préciser et de transmettre un contenu homogène de la notion de « citoyenneté responsable » en démocratie.

D'où le souci d'enseigner les principes de base d'une attitude civique « positive » dans l'intérêt de la cohésion sociale en Europe et d'une identité européenne commune : sens de la citoyenneté, types de droits et de responsabilités que cette situation implique, attitude à adopter lorsque l'on est un « bon citoyen ». La commission européenne a lancé un programme d'action communautaire dans ce sens depuis le début 2004. L'objectif est de mettre en évidence les valeurs et les objectifs de l'Union européenne, de rapprocher les citoyens de cette dernière, de les associer aux réflexions et débats relatifs à son avenir, d'intensifier les échanges et de stimuler les initiatives : ce programme a pris fin en décembre 2006, mais le suivant est prévu.

La présidence néerlandaise de juillet à décembre 2004 a lancé une étude comparative Eurydice (réseau d'information sur l'éducation en Europe), qui a donné lieu à plusieurs publications. Elle a relancé la notion de « citoyenneté responsable », qui figure dans les constitutions tchèque, allemande, lituanienne, et qui a fait l'objet de plusieurs livres blancs visant à « *doter les jeunes de la capacité de contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs* ». Le but est de développer chez les élèves une culture politique, une pensée critique ainsi que certaines attitudes devant les valeurs, et une participation active. Dans son rapport sur *L'éducation à la citoyenneté en Europe* (2005), Eurydice propose trois axes d'action :

- culture politique : assurer la connaissance des institutions politiques, des droits de l'homme, des problèmes sociaux actuels, des constitutions nationales, la reconnaissance du patrimoine culturel et historique, la promotion de la diversité culturelle et linguistique de la société ;
- pensée critique : développer les compétences nécessaires à la participation active à la vie publique, le respect de soi-même et des autres, l'esprit de solidarité, la prise en compte de la pluralité des points de vue et des perspectives sociales, l'écoute, la résolution des conflits de façon pacifique, la contribution à un environnement sûr, la lutte contre le racisme et la xénophobie ;
- participation active : offrir aux élèves des expériences pratiques de démocratie dans l'établissement, d'engagement envers les autres, en encourageant les initiatives, en liaison avec les associations, au niveau internationale, national et local.

Les trois axes ainsi fixés à l'éducation civique correspondent assez bien, dans leur généralité, aux orientations qui inspirent ce rapport, construit précisément autour des trois mêmes axes : l'importance de la connaissance de la culture politique du pays, de son modèle, à travers son histoire et ses institutions, l'adaptation des modes de participation à la vie publique et aux conflits qui résultent des défis, voire des ruptures de la modernité, enfin, compte tenu de la difficulté de ces adaptations, la nécessité d'une pédagogie transversale et active.

Il n'en reste pas moins que les contenus donnés à ces axes, comme la « promotion de la diversité culturelle et linguistique » ont des implications différentes, selon qu'il s'agit, en l'occurrence, d'en tirer les conséquences en mettant en œuvre, comme l'Espagne, la solution du multiculturalisme institutionnel, ou d'en limiter l'application, comme la France, dont la préoccupation d'unité n'est plus à démontrer, au devoir de maintenir vivantes les langues vernaculaires dans les seuls programmes éducatifs. Sur chaque point du projet global fixé à l'Union européenne, il est normal que chaque société privilégie l'orientation qui convient à sa culture. Et le fait est que, dès qu'on entre davantage dans le détail des pratiques de l'éducation civique en Europe, on s'aperçoit que les approches sont très différentes.

En Finlande, petit pays de population homogène et à très forte intériorisation des normes, la législation régissant l'enseignement de base, datant de 1998, souligne que « *l'objectif de l'éducation décrit dans la présente loi consiste à soutenir l'épanouissement des élèves en tant qu'individus humanitaires et membres éthiques et responsables de la société* ». Certains pays nordiques, Estonie, Finlande, Islande, Norvège ont pris de l'avance en incluant le respect de la nature parmi les devoirs de la citoyenneté responsable. La Rhénanie du Nord-Westphalie reflète la tradition communautaire reconnue à la culture allemande au moins depuis Fichte et Herder, avec une loi sur l'ordre du système scolaire qui estime que « *les jeunes devraient pouvoir et vouloir*

démontrer qu'ils peuvent servir avec succès la communauté, leurs familles ainsi que leur profession, les individus et l'État » ; le programme se conforme également à la conception allemande de la laïcité, qui reconnaît aux églises une mission d'intérêt public, notamment à travers son système fiscal (qui prévoit une affectation volontaire du contribuable sur la feuille d'impôt), en incluant le respect de Dieu parmi les objectifs de l'éducation. Le lien entre la conception de la laïcité et les objectifs fixés à l'éducation civique apparaît également dans la loi norvégienne de 1989 prévoit que l'école primaire et secondaire inférieure contribue, en coopération et avec l'accord de la famille, à dispenser aux élèves une éducation « chrétienne et morale ». Quant aux nouveaux États membres de l'Union européenne, singulièrement les pays anciennement socialistes, comme la République tchèque, la Slovaquie, la Lettonie et la Lituanie, ils manifestent, en réaction contre l'atomisation de leurs sociétés et l'effacement de leurs cultures respectives au temps de la domination soviétique, un souci particulier du rétablissement de leur « cohésion » et de la coopération avec les autres sociétés européennes.

À très peu d'exceptions près, comme la communauté germanophone de Belgique et la Roumanie, l'éducation à la citoyenneté est dans l'ensemble transversale : chaque école décide des disciplines auxquelles cet enseignement se rattache. Dans le secondaire en revanche, le programme est conçu le plus souvent comme une matière séparée ; en France, il donne lieu à un enseignement spécifique uniquement au niveau secondaire supérieur (14-15 ans). Quand elle est intégrée à d'autres matières, l'éducation à la citoyenneté est surtout incorporée à l'histoire, aux sciences sociales, à la géographie, à la religion et à la morale, à la philosophie, aux langues étrangères ou à la langue d'enseignement. La Suède est le pays qui consacre le plus d'heures à l'éducation civique, avec 95 heures par an sur les deux années de l'enseignement obligatoire. Dans le primaire, très peu de pays ont un enseignement spécifique, comme la Belgique allemande et la Roumanie. Le Royaume-Uni a introduit la citoyenneté comme matière obligatoire en 2002 avec évaluation des élèves dans cette matière à partir de 14 ans sur la base de standards nationaux - chaque école décidant de sa méthode d'évaluation à partir de 16 ans.

Mais les objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans les trois domaines de la culture politique, des valeurs et de la participation active sont mentionnés dans tous les documents officiels de la plupart des pays européens et notamment de la France. L'Allemagne met davantage l'accent sur la dimension « culture politique », la Finlande sur « la participation active ». L'Islande et la Norvège se distinguent en considérant que l'objectif principal de l'éducation à la citoyenneté doit être le développement personnel de l'élève et de ses aptitudes ou compétences et qu'il faut lui enseigner les valeurs nécessaires pour lui permettre de devenir un individu indépendant et fort, bien préparé pour trouver sa place future dans la société.

Les pays qui mettent le plus l'accent sur la protection de l'environnement naturel et sur le développement durable sont l'Allemagne, la Hongrie, la Finlande et le Royaume-Uni. Le patriotisme apparaît dans des pays qui étaient dominés à date récente encore, République tchèque, Pologne, Slovaquie, Roumanie. La plupart des pays insistent sur les compétences à atteindre dans le primaire ; la République tchèque inscrit à côté des notions de tolérance et de respect des droits de l'homme, le développement de l'identité nationale et européenne des élèves.

On est frappé également par la diversité des formes prises par la reconnaissance de la spécificité de la culture propre à chaque établissement selon les pays. Le Royaume-Uni insiste, dans un rapport de 1998 sur l'importance de *l'éthos*, autrement dit des pratiques culturelles et des règles éthiques particulière à chaque école, mais le plus souvent les programmes visent à développer la culture démocratique dans le cadre scolaire ; l'Islande va le plus loin dans ce sens en invitant les élèves à coopérer et à jouer un rôle actif dans la vie scolaire et à exerçant leur influence et leur responsabilité - ces principes devant se refléter dans l'organisation de l'école elle-même. Des « écoles-mères » sont appelées à servir de modèle dans ce sens. Outre les délégués de classe, un conseil ou parlement d'élèves représente les intérêts de ceux-ci vis-à-vis de la direction de l'école au sein du conseil de l'école et du conseil de gestion ; enfin, au niveau supérieur de la scolarisation, les syndicats ou associations d'élèves sont regroupés en fédérations régionales ou nationales. La Slovénie et la Norvège ont prévu un temps d'enseignement spécifique pour les conseils d'élèves ou de classe. En Allemagne, des élèves peuvent normalement convoquer leur propre assemblée générale à tout moment pour échanger des opinions et débattre de questions qui concernent directement tous les élèves fréquentant la même école.

Ces données, ramenées aux modèles les plus significatifs, peuvent être résumées dans les tableaux suivants :

1. Grande Bretagne

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>Éducation à la citoyenneté³ :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La responsabilité sociale et morale avec « <i>l'apprentissage précoce par l'enfant de la confiance en soi et d'un comportement responsable aux plans social et moral, à l'école et au delà de la salle de classe, vis-à-vis de ceux qui détiennent l'autorité et de leurs camarades</i> » - L'implication dans le groupe par « <i>l'apprentissage et l'acquisition de comportements utiles pour la vie et les problèmes de la communauté, ce qui inclut un apprentissage par implication dans la communauté et un service à la communauté</i> » - Une culture politique, « <i>les élèves apprennent pourquoi et comment devenir des membres efficaces de la vie publique grâce aux connaissances, compétences et valeurs enseignées</i> » - La promotion de la cohésion sociale (axe ajouté après les attentats de Londres en 2005) : « <i>identité et diversité : vivre ensemble au RU</i> » et du temps consacré à la question « <i>qui pensons-nous être ?</i> » 	<p>Pas de directive officielle sur la façon dont les écoles et lycées doivent aborder la citoyenneté</p> <p>Rédaction de guide et de conseils détaillés pour les écoles, les lycées et les professeurs</p> <p>Financement de la production de ressources pour combler les lacunes identifiées par les professeurs dans le programme</p> <p>Aide au développement d'échanges de bonnes pratiques professionnelles</p> <p>Soutien fort à la recherche</p> <p>Résultats positifs dans les établissements où l'administration est très engagée, où les initiatives alliant citoyenneté dans les programmes, citoyenneté active à l'école et dans la communauté, où les enseignants développent un éventail d'approches pédagogiques impliquant les élèves dans la vie sociale de l'établissement</p> <p>Incitation des élèves à participer aux activités transdisciplinaires et extrascolaires</p> <p>Edition de plaquettes d'information sur la citoyenneté pour les parents d'élèves</p>	<p>Non</p> <p>Peut être intégré dans la matière qui inclut l'éducation à la santé et au développement personnel et social</p> <p>Matière obligatoire dans le secondaire</p> <p>Évaluation obligatoire à 14 ans</p>	<p>5-16 ans</p>

³ Commission consultative sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement des principes démocratiques à l'école, 1997

2. Espagne

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme</i></p> <p>Les bases des programmes, définis par décret, sont adaptées par chaque communauté autonome pour son propre territoire.</p> <p>Pour le primaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individu et relations interpersonnelles et sociales : autonomie et responsabilité personnelle ; valorisation de l'identité de chacun et de celle de tous les autres ; dignité humaine ; droits de l'enfant et droits de l'homme ; différences de sexe et égalité entre hommes et femmes - Vie en communauté : valeurs de la société démocratique (tolérance, justice, solidarité, coopération et culture de paix) ; application de ces valeurs civiques à des situations de conflit dans des contextes sociaux distincts (familial, scolaires, ...) ; responsabilité dans l'exercice des droits et des devoirs sociaux, résolution dialoguée des conflits, respect de la diversité culturelle et religieuse ; identification de situations de marginalisation et de discrimination ; valorisation de la participation à la vie collective - Vie en société : principes de la vie sociale en commun ; connaissance, estime et respect des biens communs et des services publics ; développement d'habitudes civiques et du service à la communauté (protection civile, sécurité, défense, ...) ; respect du code de la route. 	<p>En primaire : participation active des élèves aux conseils des enfants au niveau de la classe</p> <p>Au collège et au lycée : analyse de la participation politique dans les sociétés démocratiques</p>	<p>Matière spécifique mais débat et affrontement car comparaison avec la matière « religion catholique ».</p> <p>L'introduction de l'éducation à la citoyenneté est parallèle à une réduction de la présence de la religion catholique dans les écoles publiques ainsi que de son importance dans l'enseignement</p>	<p>10-16 ans</p>

3. Italie

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>Éducation civique</i></p> <p>Différentes approches et plusieurs thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la constitution (évolution historique et compréhension des concepts qui ont découlé de la charte constitutionnelle) ; - le développement de la pensée critique (compréhension et capacité d'analyse autour des concepts socio-civique-politiques) ; - l'éducation morale (éducation aux valeurs morales de la cohabitation sociale et civile) ; - les connaissances géographiques, historiques et des problèmes sociaux; - l'éducation à la légalité, l'initiation juridique au droit et à l'économie ; - la connaissance, la compréhension et le respect des droits de l'homme ; - l'expérience civique dans l'environnement scolaire, la participation ; - l'éducation interculturelle. 	<p>Objectifs imprécis. C'est l'enseignant qui choisit de privilégier une ou plusieurs approches. Les orientations semblent liées aussi au moment historique et à la culture civique du pays en différentes périodes. Par exemple, le conflit politique du début des années 90 a conduit à une attention renouvelée pour le pacte constitutionnel, qui a été perçu comme garant d'une plus grande cohésion sociale à une époque de désagrégation.</p>	<p>Oui, l'histoire et le droit sont les principales matières développant l'éducation civique</p>	<p>Primaire 1er et 2e cycles du secondaire</p>

4. Allemagne

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)</i></p> <p>Le nom de la discipline varie selon les Länder tout comme son importance. Ainsi la constitution du Bade-Wurtemberg (1953) établit que l'éducation civique est une matière obligatoire dans toutes les écoles</p> <p>L'objectif de l'ECD est de transmettre des valeurs et des compétences démocratiques aux élèves pour qu'ils deviennent des citoyens responsables</p>	<p>La participation intensive des élèves et de leurs parents et professeurs dans divers organes participatifs est stipulée dans la législation éducative des Länder et dans les dispositions fondamentales des établissements</p> <p>L'agence fédérale pour l'éducation civique et les agences des Länder contribuent à l'éducation pour la démocratie en organisant des conférences spécialisées et en fournissant gratuitement des informations et du matériel pédagogique</p>	<p>Dans le secondaire, l'EC est enseignée dans des matières spécifiques conçues à cet effet (<i>Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik</i>) ou en association avec les disciplines sociales.</p>	<p>Primaire et 2e cycle du secondaire</p>

5. Finlande

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>L'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) fait l'objet d'une réglementation gouvernementale.</i></p> <p><i>L'objectif est de « faire des élèves des individus sains et harmonieux, capables, en tant que membres de la société, d'exercer un esprit critique à l'égard de leur environnement naturel et social. Les bases de l'enseignement sont le respect de la vie, de la nature et des droits de l'Homme, ainsi que la faculté d'apprécier son apprentissage et son travail propres et ceux des autres »</i></p> <p>Il existe des programmes pour promouvoir l'ECD et la citoyenneté active : le programme politique du gouvernement sur la participation civique, ceux du ministère de l'éducation sur la participation des élèves en faveur d'une école coactive, sur la participation civique dans la formation des enseignants ; celui du Conseil national de l'éducation sur les conseils d'élèves</p>	<p>Conseil d'élèves obligatoires dans les lycées d'enseignement général et professionnel. Peuvent exister dans les écoles élémentaires</p> <p>« parlement des jeunes » annuel</p> <p>Parents d'élèves siègent au sein des pouvoirs organisateurs de l'école et exercent un pouvoir décisionnel</p>	<p>Matière intégrée à la matière « <i>environnement et sciences naturelles</i> » en primaire</p> <p>Matière séparée au collège depuis 2006</p> <p>Discipline transversale au lycée</p>	

6. Pays-Bas

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p><i>Éducation à la citoyenneté</i> Pas de programme national. Les finalités sont définies à travers des objectifs pédagogiques et, dans l'enseignement secondaire, par des programmes d'examens. Cela laisse une liberté considérable à chaque école et chaque enseignant dans le choix des méthodes et des contenus. Des éléments de citoyenneté sont inclus tant dans les objectifs pédagogiques que dans les programmes d'examens (dans le secondaire).</p>	<p>Stimuler la participation active des élèves, des lycéens et des parents dans les affaires scolaires (y compris la direction des établissements). Cette participation, concrétisée souvent par des comités de délégués, mais aussi par d'autres voies informelles (parents présents en classe ou parents assistants de l'enseignant)</p> <p>La matière Éducation civique est une épreuve obligatoire de l'examen pour tous les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les écoles sont évaluées par l'Inspection de l'éducation nationale : l'évaluation implique des thèmes qui ont trait au rôle social des écoles et ainsi à la citoyenneté, par exemple sur la sécurité dans les écoles.</p>	<p>Intégrée dans d'autres matières dans le primaire Thématique transversale au collège et au lycée</p>	

7. Suède

Contenu	Méthode	Enseignement transversal	Tranche d'âge
<p>Les établissements scolaires ont une mission démocratique qui comporte quatre volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formation des élèves/étudiants à la démocratie et aux valeurs fondamentales - assurer le fonctionnement démocratique des établissements scolaires et préscolaires par un renforcement des capacités d'intervention du personnel comme des élèves et leur contribution à la détermination du travail scolaire et des conditions d'apprentissage - prendre en considération des valeurs démocratiques comme la solidarité, l'égalité entre les femmes et les hommes et l'égalité des chances - prévenir et à combattre tous les types de pratiques abusives comme les brutalités, le harcèlement sexuel, les violences, la xénophobie et d'autres manifestations de mépris à l'égard des autres 	<p>Le personnel de l'éducation doit promouvoir l'égalité entre les sexes et lutter activement contre les brutalités et les comportements racistes. Aux termes de la loi, les élèves sont habilités à influencer sur l'organisation de leurs études, dans la mesure et sous la forme correspondant à leur âge et à leur développement personnel</p>	<p>Matière séparée et thématique transversale en primaire, collège et au lycée</p>	

On voit que, si, partout en Europe, le problème de l'éducation civique est perçu sensiblement de la même manière, les réponses politiques diffèrent, en fonction des cultures nationales façonnées par leur histoire. Bien entendu, les textes ne reflètent qu'une partie du réel, et bien des différences entre les nations qui se lisent dans les programmes sont moins perceptibles lorsque l'on considère leur application sur le terrain. Il n'en reste pas moins que chaque pays, en fonction de sa culture, de l'organisation de ses institutions et de ses hiérarchies de valeurs, a construit un modèle éducatif dont les contenus, les approches pédagogiques, et les attentes de la société répondent, pour chacun, à un critère de cohérence, et que la cohérence est la première condition de la crédibilité d'un projet éducatif. Il va de soi aussi que chaque pays, notamment la France, peut emprunter en dehors de ses frontières nombre d'idées qui conviennent à sa personnalité et à sa culture. Mais chacun a sa manière de se les approprier, de les hiérarchiser et de les organiser en fonction de ses besoins et en tenant compte de son histoire.

Un excellent témoignage de ces différences d'approche selon les cultures est donné par un document publié dans la série des Rencontres de la Desco. Il s'agit d'une conférence débat organisée le 17 octobre 2003 sous l'égide de la direction de l'enseignement scolaire. Voici les mesures que, selon Robin Alexander, professeur à l'Université de Cambridge (Grande-Bretagne), le ministre de l'Éducation britannique proposait pour répondre à l'aggravation des incivilités envers les enseignants et à l'extérieur de l'école - incivilités qui ont pris des proportions telles en Grande-Bretagne que, parmi les enseignants ayant quitté la profession, 45 % des sondés citent le comportement des élèves comme une des raisons majeures qui les ont poussés à partir :

- des centres de soutien scolaire dans tous les collèges ;
- des équipes d'aides destinées aux élèves les plus vulnérables et à leurs familles pour remédier aux problèmes de comportement et d'absentéisme ;
- une stratégie nationale contre l'absentéisme à l'école visant la classe d'âge de 11 à 14 ans et formulant des règles et des procédures claires d'emploi du temps et de comportement ;
- des projets d'amélioration du comportement dans les quartiers les plus touchés par la délinquance ;
- une présence policière dans les écoles de ces quartiers pour lutter contre la drogue, la violence et l'absentéisme ;
- enfin l'idée de condamner à des amendes et des peines de prison les parents des absentéistes chroniques.

Un tel programme, dont les deux derniers items, en particulier, seraient de nature à soulever de fortes objections en France, sauf à enfreindre la tradition républicaine, trouve sa cohérence dans l'« utilitarisme », doctrine libérale du

maintien de l'ordre par la « présence » continue du contrôleur social (qui peut être le policier, mais aussi bien le concitoyen) : cette doctrine, qui a fortement marqué, depuis le XIXe siècle, le pragmatisme britannique, explique pourquoi le pays le pays de l'habeas corpus, l'un des plus attachés au respect de la vie privée, ne répugne pas à l'usage systématique des surveillances collectives. Cette contradiction apparente surprend en France, cependant que le professeur Alexander se déclare étonné par « *l'opposition entre liberté et laïcité* » qu'il croit lire dans le traitement français de l'affaire du foulard islamique.... La thèse d'Alexander, pour expliquer la position britannique, est que le fossé social est si grand que « *les programmes compensatoires ne pourraient jamais être qu'une goutte d'eau dans l'océan des inégalités structurelles de classe, de revenus, de logement, de santé et d'éducation* ». Le professeur de Cambridge cite Basil Bernstein, sociologue anglais selon lequel « *l'éducation ne peut combler les déficiences de la société* ».

L'intervention de la société dans l'école s'impose donc pour des raisons pragmatiques pour forcer ce qui ne pourrait être obtenu spontanément.

Deuxième élément de sa thèse, « *les indicateurs évoquent le développement de l'enfant, ses capacités, son potentiel, sa motivation, ses efforts et ses résultats, mais chacun de ces termes est porteur d'un sens qui est propre à chaque pays, en dépit des efforts d'harmonisation poursuivis par les organismes internationaux tels que l'OCDE* ». Chaque pays par exemple, note-t-il, a sa perception de la notion de civilité. Et la France cartésienne, selon lui, attache plus d'importance à la transmission des connaissances qu'à la normalisation des comportements pour favoriser l'intériorisation des règles de civilité. Quant à la Finlande, elle explique elle-même la constance de ses classements en tête de tous les résultats, dans l'enquête Pisa, par l'homogénéité d'une société dont l'économie est en pleine croissance, par l'adhésion de la majorité des habitants aux programmes nationaux et par son souci de vérifier l'aptitude des élèves à mobiliser leurs connaissances de façon opératoire et active. Il y a quant à sa réussite une explication complémentaire essentielle qui réside dans l'autonomie des établissements pour faire assimiler ces programmes avec un devoir d'aide corrélatif des établissements entre eux. Robin Alexander conclut à la difficulté d'atteindre l'équilibre dans l'enseignement « *entre la promotion d'une conscience collective et le développement de l'individu* ».

Voici maintenant, dans le cadre de la même conférence débat, le point de vue de l'Allemand Jan Hoffmann, directeur de l'institut pédagogique du land de Brandebourg.

Même dans la période libérale de l'Allemagne de Weimar, observe celui-ci, l'école a dû se conformer aux règles et lois édictées par l'État. Après la seconde guerre mondiale, le problème en RDA s'est posé jusqu'en 1989 dans des termes très simples : « *l'enfant n'est pas une possession de la famille, il appartient à la société* » ! Après la chute du mur, on a pris conscience du fait que le primat accordé à une idéologie fondée sur le groupe laissait peu de place

aux projets individuels... Et l'on s'est mis à accorder une importance croissante aux résultats personnels des élèves.

À partir de 1968-1969, une révolution culturelle antiautoritaire s'est développée, en même temps que sont apparus les thèmes politiques de protection de l'environnement ou du travail pour la paix. L'adaptation qui a suivi a été longue. On a redécouvert la fonction préventive de l'école en matière de violence, de dépendance, etc. Un courant, « l'école du comportement », a recherché des méthodes pour inculquer des notions telles que le respect des autres. Enfin toute une école d'éducateurs a fait appel à la philosophie morale, plus précisément sous l'influence des travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg.

Le résultat de cette évolution est que, au moment de la réunification, on en est venu à attendre de l'école qu'elle apporte une solution à tous les problèmes de la société. De nouvelles matières comme l'éthique, le catéchisme et la philosophie se sont multipliées au sein du système scolaire, avec, il faut le dire, un très mauvais classement dans l'étude comparative Pisa. Deux camps se sont alors opposés sur la question de la transmission des valeurs : les tenants d'une pédagogie de la transmission des valeurs, et les tenants d'une école plus fortement éducative, visant à atteindre « des objectifs de comportement pour remédier à l'agressivité, à l'individualisme et à l'égoïsme grandissant des jeunes, afin de ne pas les enfermer dans la société de consommation ». Le système scolaire allemand s'est doté en 1994 d'un manifeste des valeurs, intitulé *L'école comme institution d'apprentissage et de communication*. Cette approche s'est heurtée aux élèves « qui n'ont aucune attente personnelle vis-à-vis de l'école et aucun projet de vie auquel ils associent l'apprentissage scolaire et qui ne veulent pas partager avec leurs professeurs plus que ce qui est absolument indispensable ». Les professeurs mal préparés à cette situation se sont cantonnés à leur mission de transmission du savoir, en laissant de côté les deux autres fonctions principales de l'école, qui sont l'intégration et le développement personnel. La civilité à l'école est devenue de plus en plus « problématique ». Du coup, chaque Land s'évertue à inverser le mouvement : dans le land de Brême, contre les minijupes, on a évoqué la question de l'uniforme. Dans le land de Hesse, des contrats éducatifs entre l'école et les parents ont été mis en place. Quant au foulard, dans le Bade-Wurtemberg, la Bavière, Berlin, le Brandebourg et la Sarre, son port, dans les écoles publiques est interdit aux professeurs et aux élèves. L'Allemagne étant un État fédéral, l'autorisation du port du voile varie selon les Länder.

Voici à présent le point de vue du Français Eirick Prairat, professeur à l'Université Nancy 2. Par comparaison avec les très fortes contradictions des modèles britannique et allemand, celui-ci observe qu'un consensus demeure en France « sur les valeurs républicaines comme horizon éducatif ». En revanche, les valeurs indispensables à l'éducation elle-même, à savoir les valeurs qui sont requises par l'école au quotidien pour s'acquitter de sa tâche font davantage

débat. Nous assistons en France, selon lui, à un processus de « désacralisation » de l'ordre scolaire, qui porte sur deux points principaux :

- La montée d'une indiscipline d'un genre nouveau dans les lieux d'enseignement. L'école élémentaire est particulièrement frappée. Nous sommes passés des agitations, perturbations et chahuts traditionnels, quasi ritualisés et intégrateurs de naguère à des chahuts anoniques, diffus et dilués dans le temps. « *Il s'agit moins de renverser l'ordre scolaire*, note Erik Prairat, *que de l'effriter* ». Face à ce phénomène nouveau, les acteurs de l'éducation sont divisés : les uns, tenants de l'instruction civique, estiment que l'école ne doit pas se laisser cannibaliser par des questions d'indiscipline et qu'elle doit se recentrer sur la transmission des savoirs. Les autres considèrent que les mutations en cours sont irréversibles, et que la réponse passe par l'école, en liaison avec les initiatives de la société civile, et qu'on ne peut pas instruire sans éduquer : notons que c'est le point de vue retenu dans ce rapport.
- Le changement d'attitude des parents à l'égard de l'institution scolaire. Les parents des milieux populaires sont déçus dans leurs espoirs d'insertion socioprofessionnelle de leurs enfants. Sans tomber pour autant dans le consumérisme, les classes moyennes adoptent une attitude plus critique et contestent, plus souvent qu'hier, les décisions de l'école, exigent plus d'informations, plus de transparence. Cette analyse est intéressante, dans la mesure où elle suggère que la crise générale qui affecte la légitimité des institutions porte plus sur les procédures que sur le fond.

Selon le même auteur, en effet, deux conséquences résultent de cette désacralisation de l'ordre scolaire : la première est le déplacement de la légitimité de l'école. Jadis, cette légitimité était de nature institutionnelle. Les deux grandes missions du système éducatif, transmettre des savoirs et former des citoyens, suffisaient à légitimer son existence. La manière dont l'école s'acquitte de sa tâche est davantage surveillée aujourd'hui et elle doit s'en expliquer davantage, qu'il s'agisse du projet d'établissement, des résultats, de la discipline, etc. La légitimité de l'école n'est plus institutionnelle, mais fonctionnelle. Elle ne disparaît pas, elle devient « de nature procédurale ». La seconde conséquence est le « *brouillage des places, des rôles et des prérogatives des différents protagonistes de l'action éducative* ». Ce brouillage est plus manifeste dans les collèges et les lycées qu'au niveau de l'école élémentaire. Qui décide de quoi et en fonction de quelles procédures légitimes ? La réforme de juillet 2000 relative aux sanctions et procédures disciplinaires dans les collèges et lycées est très représentative de cette transformation. Elle a introduit en effet une dimension juridique dans le fonctionnement disciplinaire des établissements. « *Le droit repose sur une culture de l'égalité ; l'esprit de discipline, en revanche, est, par définition, irrigué par une culture de la dissymétrie de la hiérarchie des places*

et des rôles ». En outre, le droit atténue la position d'extraterritorialité de l'établissement scolaire en le rapprochant de l'espace public : la sanctuarisation de l'école s'en trouve inévitablement affectée. Le texte de juillet 2000 marque « un point de non-retour » dans le processus de désacralisation de l'ordre scolaire.

Il est extrêmement intéressant pour nous de noter que, en dépit de son diagnostic, ce spécialiste des sciences éducatives considère, comme la plupart des sociologues évoqués dans ce rapport, que le principal objectif de l'éducation civique doit être de « promouvoir » des valeurs permettant de rester fidèle aux principes démocratiques et républicains. Ces valeurs sont, à ses yeux, le respect, la justice et l'hospitalité. S'agissant du respect, Eirick Prairat cite Olivier Abel, disciple de Paul Ricoeur : « *le respect est la capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui* ». La justice doit éviter de renvoyer une perception d'arbitraire : désorientation, des notes, des sanctions, des exclusions, etc. Quant à l'école « hospitalière », cela signifie faire une place personnelle, institutionnelle, à chaque élève, aux parents, aux enfants de milieux modestes, aux enfants étrangers, handicapés. Personne ne doit se sentir étranger au sein de l'école de la République. C'est là, selon lui, le programme minimal, cohérent, équilibré « *entre la dimension individuelle et la dimension collective* ». Ce programme doit s'en tenir à ces principes simples « *si l'on veut avoir une chance de trouver un consensus* ». Comme un des intervenants à ce colloque l'indique excellemment, l'excessive souplesse des repères proposés aux enfants est « *une des sources de cette indiscipline qui effrite peu à peu l'ordre scolaire* ».

Trois grands pays européens, un même objectif : trois cultures, trois réponses. Le problème est de définir, pour la France, les modalités d'une éducation civique adaptée à la fois à sa culture et aux transformations du monde.

Cinquième partie
Bilan et propositions

I - LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

A - LES « QUATRE CRISES » OU LE CHOC DE LA MONDIALISATION

On a souligné, au début de ce rapport, le fait que le « modèle » français a été plus particulièrement frappé qu'aucun autre par le phénomène de la mondialisation. Ce choc s'est traduit par quatre crises. Ces crises, analysées au chapitre II, expliquent en grande partie la montée de l'incivisme qui affecte toutes les catégories de la société, et pas seulement celles qui sont le plus durement frappées par l'inégalité des chances, la discrimination ou le chômage. Ces crises sont les suivantes :

- Crise de la Souveraineté, qui a considérablement affaibli la légitimité de l'État, dont l'autorité est de plus en plus contestée. Compte tenu du rôle historique de l'État dans la construction du pays, cette défaveur a eu une incidence très forte sur le fait que les citoyens, plus particulièrement les jeunes, pensent de plus en plus la liberté en termes de droits, autrement dit de créances sur la société et sont moins enclin à penser celle-ci en termes de devoirs, autrement dit de solidarité.
- Crise de la démocratie représentative et perte de légitimité de la loi, qui expliquent les projets de « démocratie participative », présentés notamment par Pierre Rosanvallon, et les possibilités récentes de recours ouvertes aux citoyens contre l'inconstitutionnalité éventuelle d'une loi, en vue de rétablir, dans la République, un circuit de confiance. Le défi à relever par l'éducation civique est de se donner les moyens de combattre l'abstention et de sensibiliser, le plus tôt possible, les élèves au fait qu'il n'y a pas de liberté sans respect de la loi, ni de droits sans devoirs.
- Crise de l'État providence, dont les moyens de financement, gravement obérés par la crise économique, posent des problèmes structurels d'adaptation à l'extension continue de son champ de compétence. Les progrès matériels ont en effet accru les besoins de protection contre les nuisances. Parallèlement, le développement des techniques a créé des besoins nouveaux, comme la procréation médicalement assistée, tout en aggravant les facteurs de risque, et par là même de mise en jeu de la responsabilité sans faute dans les domaines de l'environnement, de la santé, des soins hospitaliers. D'où la nécessité plus grande que jamais pour l'instruction civique de mettre l'accent sur les problèmes soulevés par les rapports entre les notions de sécurité et de responsabilité, qui sont l'une et l'autre des conditions de la liberté.
- Crise de la cohésion sociale : c'est le dernier maillon de la chaîne. La montée de l'individualisme est d'autant plus forte que la fonction de l'État est défaillante. La fracture sociale est d'autant plus grande que la

crise économique a pour effet d'accroître l'inégalité des chances, y compris entre les générations, et que les efforts de solidarité apparaissent insuffisants pour résoudre le problème du chômage. Enfin, des fractures sociétales d'un type nouveau, résultent du besoin croissant de remédier à la crise des solidarités institutionnelles en se concentrant d'autant plus, et parfois même de façon exclusive, sur des solidarités communautaires, d'ordre ethnique, identitaire, religieux. Sur ce point encore, l'éducation civique a pour objet de faire comprendre aux élèves pourquoi l'intérêt particulier doit s'incliner devant l'intérêt général.

B - LES INCIDENCES DE CES CRISES SUR L'ÉCOLE

Compte tenu du lien extrêmement fort établi entre la République et son école, cette dernière est à la fois la caisse de résonance des quatre crises évoquées ci-dessus, et le lieu d'où l'opinion attend le remède aux défaillances de l'esprit civique et au brouillage des repères culturels de la société française. Il est évident que l'école ne peut pas être le lieu où se résolvent tous les problèmes. Ceux-ci dépendent en grande partie des choix politiques, économiques et sociaux. Mais les ruptures culturelles et psychologiques profondes introduites dans le modèle républicain par les quatre crises évoquées ci-dessus obligent l'éducation civique à modifier ses approches et sa pédagogie. Elles contraignent à mobiliser davantage l'école dans son ensemble, et à ouvrir des brèches dans le « sanctuaire », dans la mesure où les contenus et les références de cette éducation ne peuvent plus faire abstraction du monde extérieur, mais doivent au contraire s'appuyer sur lui pour convaincre de leur pertinence. Si les problèmes politiques doivent rester à l'extérieur de l'école, celle-ci ne peut esquiver les problèmes « sociétaux ». Et dans la mesure où ces problèmes atteignent les enfants de manière de plus en plus précoce, à travers les médias qui sont désormais présents à tous les âges de la vie, la sensibilisation ou l'initiation des élèves aux comportements et aux modes de pensée les plus propres à éveiller leur conscience doit être commencée très tôt.

C - LES DIFFICULTÉS PROPRES À L'ÉCOLE ET LES OBSTACLES À SURMONTER

L'éducation civique à l'école doit prendre en compte les problèmes structurels qui se posent à l'école, et qui doivent être résolus en priorité. Ces problèmes, déjà évoqués dans la première partie, peuvent être regroupés autour de trois critères : les inégalités, les phénomènes de violence et d'« addiction », les effets de l'abus de la télévision, de l'internet et des jeux vidéos.

1. Les inégalités

- « La plupart des évaluations convergent sur un point décisif - la part des élèves qui se trouvent en grande difficulté en France » ; c'est qu'exprime le rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école, déjà cité. Le rapport Pisa de 2003 recense 17,5 % d'élèves ne maîtrisant pas

l'écrit ; le ministère de la défense évalue à 12 % la part d'une génération qui se trouve en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Or, il faut y insister, la maîtrise de la langue (clairement posée à l'article premier de la loi d'orientation) est la condition première, bien évidemment de la maîtrise de la pensée, mais aussi de l'échange, de la tolérance, de la participation à la vie civique, et même de la maîtrise de soi (savoir écrire lisiblement et ponctuer est une manière d'ordonner les choses, communiquer, un moyen d'éviter les malentendus et la violence). La grammaire et l'orthographe sont des disciplines qui s'acquièrent, par définition, par voie d'autorité (on ne démontre pas l'orthographe d'un mot, sinon par une évolution phonétique largement arbitraire) : il faut donc les inculquer dès le jeune âge, après lequel l'apprentissage est de plus en plus difficile.

- Selon une étude de Christian Baudelot et Roger Establet publiée en 2009, « *l'essentiel des difficultés de l'école en France se situe en bas de la pyramide scolaire* ». Le niveau le plus faible des résultats scolaires ne cesse de baisser, alors que le niveau le plus élevé tend à monter. L'écart en matière de transmission de la langue est « *trop élevé* » entre les élèves du haut de l'échelle et les élèves les plus faibles, et il tend même à augmenter. Dans le domaine, par exemple, de la compréhension de l'écrit, qui est « *la seule épreuve PISA où les scores soient comparables entre 2000, 2003 et 2006* », « *la part des élèves obtenant des scores égaux ou inférieurs à 1 (ce qui correspond à un très faible niveau de la lecture) a augmenté : elle est passée de 15 % en 2000 à près de 22 % en 2006* ». (Baudelot-Establet, *op. cit.* p. 32). C'est dire l'importance de la formation dispensée dans les premières années. Il ressort d'une enquête menée en 2000 par Eric Maurin avec Delphine Roy que, vers l'âge de cinq ans, « *la probabilité de faire des phrases correctes progresse deux fois plus vite chez les enfants qui vont à l'école par rapport à ceux qui ne la fréquentent pas* » (Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire*, Seuil, 2007, p. 217). Or le système français des maternelles, qui peut accueillir l'enfant dès le mois de septembre de ses trois ans ou de ses deux ans dans les limites de places disponibles, et qui se poursuit jusqu'à son entrée en école primaire, dès le mois de septembre de ses six ans, avec des enseignants qui sont les mêmes que ceux de l'école primaire, représente, d'ores et déjà, un effort à peu près unique au monde. Aux États-Unis, les programmes *Head Starts*, qui sont proches de la conception française, sont expérimentaux.

Compte tenu de l'avance prise par notre pays dans ce secteur, il est difficile de demander davantage de moyens. En revanche, les études menées sur l'efficacité des contenus des formations de base et des rapports avec les familles

sont encore embryonnaires. Il est indispensable de les approfondir, tant il est vrai que la maternelle est un enjeu majeur dans la réduction des inégalités.

- Dans les tranches supérieures du cursus scolaire, le handicap du système français par rapport aux autres ne porte pas seulement sur l'écart qui se creuse entre le haut et la base de la pyramide. Cet écart porte également, dans des proportions plus grandes encore, sur l'aptitude à bien user des connaissances acquises. Le rapport Pisa, cité par Christian Baudelot et Roger Establet, est formel sur ce point : les jeunes Français sont plus à l'aise dans le domaine de l'écrit lorsqu'on leur propose des cases à cocher que lorsqu'on leur demande de rédiger eux-mêmes un petit texte. Les élèves français ont de meilleurs résultats aux rubriques de l'enquête « s'informer » et « interpréter » qu'à la rubrique « réagir » « qui nécessite en général le développement d'une opinion personnelle sous la forme de réponses écrites à des questions « ouvertes ». Cette tendance est confirmée par le rapport Pisa sur les compétences en sciences de 2006, sous réserve du prochain rapport sur la compréhension de l'écrit, à paraître en 2009. Sans négliger la transmission des connaissances, qui est une force du système scolaire français, il est nécessaire que la formation se tourne davantage vers la capacité de mobiliser les acquis pour développer des idées personnelles, savoir argumenter un raisonnement (Baudelot-Establet, *op. cit.*, p. 26). L'école éprouve, en France des difficultés particulières à « former des citoyens autonomes, capables d'exploiter dans leur vie d'adulte, professionnelle et quotidienne, le capital de connaissances et de savoirs transmis par l'école » (*ibid.* p. 25).

2. Les phénomènes de violence et d'« addiction »

Les manifestations de violence, l'augmentation de l'absentéisme, l'accroissement préoccupant de la consommation d'alcool, voire la banalisation de la consommation de drogue dans les murs de l'école ne doivent certes pas être exagérés si on les apprécie dans la longue durée : ces phénomènes ne sont pas récents, et, comme le montrent Francis Lec et Claude Lelièvre (*Histoire vraie des violences à l'école*, Fayard, 2007), ils ont toujours eu tendance à être occultés et la principale nouveauté est qu'ils sont davantage comptabilisés. L'argument de la violence, voire du suicide à l'école était déjà utilisé contre la corruption supposée de la jeunesse au sein de l'école républicaine par l'écrivain Maurice Barrès en 1907. Mais même en prenant en compte cette donnée, les comportements agressifs, irrespectueux, autodestructeurs, recouvrant une gamme assez large dans l'échelle de la déviance sont entrés dans la vie de l'école et, loin d'être limités à des établissements dits sensibles, ils ne sont plus marginaux. L'influence exercée - dès la maternelle ! - par des « meneurs » qui ne connaissent que le rapport de force contre les filles, et contre les élèves studieux

qualifiés de « bouffons » a conduit le législateur à substituer aux anciens rapports d'autorité à l'intérieur de l'école des rapports de droit.

Du coup, l'indiscipline et le chahut ont changé de statut : derrière le « prof » ou l'établissement, ces manifestations d'indiscipline visent l'institution elle-même, moins pour la détruire, que pour défier son autorité. On a déjà signalé à la fin de la quatrième partie que la réforme de juillet 2000 relative aux sanctions et procédures disciplinaires dans les collèges et lycées a introduit une dimension juridique nouvelle dans le fonctionnement disciplinaire des établissements. A ce titre, notait le Pr Eirik Preirat, ce texte a consacré « *un point de non-retour* » dans le processus de désacralisation de l'ordre scolaire. L'école est ainsi devenue le point d'application particulier d'un phénomène général, maintenant bien connu, qui est « l'impuissance des pouvoirs » et ses inévitables corollaires : la fragmentation de la société et l'affaiblissement des maîtres, dès lors que ceux-ci ne peuvent adosser leur discours et leur autorité à celle d'une institution.

Pour remonter la pente, la pédagogie de l'éducation civique doit veiller à favoriser la communication des élèves avec l'enseignant, mais aussi la communication des élèves entre eux, de façon à éveiller ceux-ci, par la confrontation féconde des points de vue, le degré de conscience et de solidarité nécessaire pour leur permettre de résister à l'influence des élèves les plus récalcitrants. L'ouverture de l'école aux familles s'impose pour la même raison : le concours des parents est nécessaire pour faire participer la société civile aux valeurs d'égalité, d'autorité et de progrès que l'État suffisait, naguère, à incarner ; il est devenu indispensable pour mobiliser les élèves et améliorer leurs perspectives d'intégration.

3. Les effets de l'abus de la télévision, de l'internet et des jeux vidéos

Quant à la télévision, à l'internet et aux jeux vidéos, ils sont, comme les langues d'Ésope, la pire et la meilleure des choses. Il est possible de les retourner contre eux-mêmes, en les utilisant pour combattre leurs propres dangers, qui portent, par ordre croissant de gravité sur la capacité d'attention (à travers le *zapping*), le respect de soi et des autres (à travers la dilution de la sphère privée dans l'espace public), l'immédiateté du passage à l'acte (à travers la confusion entre le réel et le virtuel). On ne saurait assez reprendre, sur ce point, les conclusions du Professeur Philippe Meirieu, qui établit, en réponse à ces dangers, trois priorités : « *dé-sidérer, désengluer, différer* ».

Dé-sidérer, cela signifie remettre les pieds des enfants sur terre, faire exister les jeunes dans le monde concret.

Désengluer, c'est tenter de les arracher – en grande majorité les garçons - aux groupes fusionnels, qui les engluent, sous l'autorité de meneurs, dans des comportements et des modes d'expression le plus souvent machistes, stéréotypés par les modes et les médias.

Différer, ce serait, selon le Professeur Meirieu, mettre en pratique la méthode du pédagogue polonais Janusz Korczak, qui consiste à prévenir la

violence en instillant dans les pratiques quotidiennes l'habitude du temps de réflexion, par la parole ou par l'écrit, qui sort l'enfant du pulsionnel en retardant le passage à l'acte. Ce qui nécessite, de la part des maîtres, une connaissance et une expérience de la gestion des groupes.

En conclusion, s'il est évident que la cause directe de l'aggravation des situations d'échec scolaire est la crise économique et sociale, le principal problème que l'école doit résoudre, et qui entre dans sa compétence, est un problème culturel : ce problème est celui de la crise de confiance qui affecte la légitimité du « modèle » politique et social français. La jeunesse pâtit directement de cette crise, qui obscurcit son avenir, et qu'aggrave la peur du « déclassement » : pour la première fois, les nouvelles générations ont en face d'elles un avenir moins prometteur que celui qui s'ouvrait à leurs parents. Ces générations ne sont pas pires que les précédentes : il semble même qu'une proportion significative de jeunes soient prêts à fournir des efforts particuliers, notamment en matière de culture générale, pour éviter de tomber dans l'échelle sociale (voir Camille Peugny, *Le déclassement*, Grasset). Certains sont disponibles pour retrouver le sens des solidarités nécessaires à partir de la base, à travers les associations, le sport, etc. Mais certains aussi déplacent les repères, en cédant à la facilité des replis communautaires. Surtout, nombre de jeunes sont découragés par le creusement des inégalités, par la dévalorisation des diplômés qui s'opère au détriment des catégories les plus défavorisées, par l'échec de la mixité sociale, qui les isole, par l'absence de reconnaissance, par le spectacle de l'argent facile donné aussi bien par certains secteurs d'activité aux rémunérations exorbitantes que par les bandes délinquantes, et par la conviction, entretenue, faute d'une intervention suffisamment certaine, rapide et proportionnée de la sanction, que « tout est permis ». La sacralisation de l'individualisme au cœur des démocraties développées n'est pas en effet la cause, mais la conséquence de la moindre visibilité des repères.

C'est dire l'urgence de donner une visibilité à ces repères, qui sont indispensables au maintien de la confiance dans les institutions et au respect des valeurs de la République. Et c'est dire le rôle tout particulier du travail à conduire, à la base, par l'école et par les maîtres pour inciter les jeunes à « refaire société ».

II - LES GRANDES ORIENTATIONS

Pour reconstituer ces repères, le fil conducteur de l'éducation civique doit respecter les grandes orientations suivantes :

- Dès les premières années de la scolarisation, structurer l'apprentissage des comportements de la vie en commun. On ne saurait assez insister sur la nécessité, au niveau de la maternelle, d'amener les enfants à se respecter les uns les autres en ayant le plus grand nombre possible d'échanges constructifs les uns avec les autres, ce qui implique que leur complémentarité, en fonction de leurs intérêts et de leurs réussites, soit valorisée et mise en évidence. Il y faut un cadre de travail quotidiennement défini, et, de la part des maîtres, une expérience de la gestion des groupes. A ce titre, l'accueil dès la maternelle d'enfants en situation de handicap, constitue un des éléments qui favorisent le développement du respect des élèves les uns vis-à-vis des autres.
- L'école ne peut plus ignorer le désarroi moral d'un nombre croissant de familles, qui ne sont pas nécessairement les plus défavorisées, devant les retombées des changements politiques, économiques, sociaux et technologiques sur les comportements des nouvelles générations.

Bien que l'école doive s'interdire de sortir de sa mission en interférant avec la vie de l'élève hors des murs de l'établissement, celle-ci ne doit pas pour autant se replier sur elle-même. Il lui faut s'ouvrir, nouer un contact avec les familles, et mieux connaître l'enfant derrière « l'apprenant ».

- Une formation morale nécessaire, compte tenu de la banalisation de la loi du plus fort et du rejet croissant des valeurs universelles. Il convient d'inculquer le plus tôt possible aux élèves, à travers l'encouragement, la critique ou la réprimande, l'idée que, par-delà les convictions philosophiques et religieuses, ce qui fonde leur humanité est d'être dotés d'une conscience capable de distinguer le bien, le beau et le vrai.
- Par rapport aux orientations qui viennent d'être rappelées, les maîtres sont encore trop souvent choisis en fonction de qualités éminentes, mais abstraites. Priorité doit être donnée, dans les petites classes, à la capacité de gérer des groupes de jeunes enfants. Il convient donc de retenir les maîtres ayant acquis les compétences de base qui leur permettront de dispenser cet enseignement, tout en conservant chacun son approche et ses méthodes, dans les limites du devoir de réserve et dans le principe du devoir de neutralité. Et, en toute hypothèse, de privilégier l'expérience.

- Donner aux maîtres les formations de base juridique et philosophique pour mieux dispenser l'enseignement de l'éducation civique. Le Droit c'est-à-dire l'ensemble des règles juridiques constituent le fondement du « vivre ensemble » dans une société laïque. C'est la source de la légitimité des différents pouvoirs politiques, économiques et sociaux.
- Asseoir l'ensemble du cursus d'éducation civique, de façon progressive, sur les principes-clés du modèle républicain, qui consistent essentiellement dans des distinctions enseignées par l'expérience démocratique :
 - Liberté/égalité : la première condition de ces deux notions, à laquelle on ne saurait se limiter, est un règlement précis de l'établissement, qui évite l'arbitraire et qui soit égal pour tous. Le principe de tous les principes, sans lequel il n'est pas d'éducation civique possible, est le respect scrupuleux de la justice. Les enfants doivent apprendre à être le plus possible, et sans complaisance, autonomes dans l'accomplissement des tâches qui leur sont demandées. La mise à l'épreuve de cette autonomie comporte, au besoin, la capacité de l'élève de solliciter l'aide d'un camarade de classe ou d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour les élèves en situation de handicap. Le maître ne doit intervenir que pour rétablir l'égalité.
 - Égalité/diversité : la pédagogie doit veiller à respecter le principe du droit égal pour tous, tout en respectant la diversité des élèves, qui commence par l'apprentissage des règles du respect et de la politesse. Selon le plan Langevin-Wallon de 1946, ces deux aspects de la relation à l'autre ne doivent pas être opposés, mais complémentaires.
 - Fraternité/solidarité : dans une classe, la notion de fraternité ne saurait voir son sens détourné comme une injonction d'aimer ; la notion à inculquer, à travers les travaux et exercices proposés, est plutôt la solidarité : il faut que les enfants acceptent de vivre dans une société dont la composition est aléatoire. La fraternité naît souvent, en outre, de travaux réussis ensemble. Cela dit, le maître doit faire preuve d'humanité et, sinon prendre en charge le mal-être éventuel de certains élèves, savoir les orienter, ainsi que leurs familles vers une personne de l'équipe éducative susceptible de les aider plus efficacement (conseiller d'éducation, infirmière, assistante sociale ou le psychologue scolaire) ou après en avoir parlé avec les parents la Maisons départementale des personnes handicapées (MDPH) ou la CAMSP en cas de suspicion d'une situation de handicap non identifiée par les parents.

- Responsabilité/sécurité. Ces deux notions doivent être « négociées » l'une en fonction de l'autre et selon l'âge des élèves. La responsabilité implique des devoirs pour soi-même, et des droits pour les autres. La sécurité implique l'inverse – des droits pour soi-même et des devoirs pour les autres. Toute la difficulté pour le maître est de doser la sanction et la prévention, en sachant que, chez les jeunes enfants, la sanction est le mode d'intériorisation prioritaire d'une conduite responsable. C'est en ce sens que Rousseau note, dans *L'Émile* : « *il n'est qu'une science qu'il faut enseigner aux enfants, la science des devoirs* ». Et Condorcet : « *Dans la République, c'est la faute qui exclut, c'est la sanction qui intègre* ».
- Respect d'autrui/réciprocité : ici doivent être inculquées, ressassées, et illustrées les formules fondatrices des rapports entre les droits et les devoirs : « *ne pas faire à autrui ce que l'on ne voudrait pas qu'il vous fasse* » ; « *la liberté de l'un commence là où s'arrête celle d'autrui* ». La première formule, qui vient de Saint Paul, se décline. Elle est déjà, sous une forme négative, dans Confucius, au Ve siècle avant notre ère : « *ce que vous ne désirez pas qu'on vous fasse, ne le faites pas à autrui* ». Elle se retrouve, sous la même forme, dans le Talmud de Babylone « *ne fais pas à ton prochain ce que détesterais qu'il te soit fait* ». Mais elle existe aussi sous une forme positive dans Luc, 6,31 : « *ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites le semblablement pour eux* ». Comme le note Paul Ricoeur, dans *Soi-même comme un autre*, les formulations négatives respectent autrui en évitant de lui faire violence et laisse place à une plus grande liberté dans la définition de l'action appropriée vis-à-vis d'autrui (cité dans Jean-Pierre Changeux, *Du vrai, du beau du bien*, éd. Odile Jacob, 2008, pp. 44-46).
- Espace public/sphère privée : un moyen efficace de faire sentir la différence est de sensibiliser les enfants à la notion de civilité, et au fait que, quand ils respectent d'eux-mêmes les règles de politesse, entre eux et avec le maître, le travail collectif et personnel devient plus efficace et la sanction, moins nécessaire.
- Laïcité : elle se découvre, de même, dans les premières années, à travers le souci marqué par le maître de ne faire aucune différence entre les enfants, sauf à prendre en compte les incompréhensions ou les intolérances dont ils peuvent souffrir et qui peuvent les pénaliser.
- État de droit (séparation des pouvoirs) : la propédeutique à cette notion passe, de même par l'apprentissage du respect de l'exécutif de l'école, de la justice exercée par le maître et de la consultation des élèves sur des points qui ne soient pas susceptibles de mettre en cause son autorité.

III - LES CONTENUS

A - QUE RETENIR DES MODÈLES ÉTRANGERS ?

- Favoriser la communication des élèves avec l'enseignant et des élèves entre eux. Il est particulièrement important « *d'offrir aux élèves des expériences pratiques de démocratie dans l'établissement, d'engagement envers les autres, en encourageant les initiatives, en liaison avec les associations, au niveau international, national et local* » (programme Eurydice). Comme les expériences psychologiques de Stanley Milgram sur la soumission à l'autorité, et de Ron Jones (La troisième vague, étude expérimentale sur le fascisme) l'ont montré, cette atomisation de la classe présente le danger de livrer les élèves à l'autorité d'un meneur, qu'il s'agisse d'un élève ou d'un professeur, sans possibilité pour eux d'échanger et de confirmer un libre jugement qui leur permette de s'éveiller à la conscience d'une objection morale et à l'organisation pratique d'une résistance, ou d'un refus.
- *Mens sana in corpore sano* et « participation active » (Finlande) à des projets qui actualisent les connaissances acquises.
- Enseigner à l'enfant les valeurs nécessaires pour lui permettre de devenir un individu autonome et responsable. (Islande et Norvège).
- Accent sur la protection de l'environnement naturel et sur le « développement durable » (conscience de la rareté et esprit d'économie).
- Centres de soutien scolaire dans tous les collèges. Équipes d'aides destinées aux élèves les plus vulnérables et à leurs familles pour remédier aux problèmes de comportement et d'absentéisme (Grande-Bretagne).
- Stratégie nationale contre l'absentéisme à l'école formulant des règles et des procédures claires d'emploi du temps et de comportement (Grande-Bretagne).
- Participation plus active des élèves sur le plan des méthodes, de l'organisation du temps du travail (Espagne, Allemagne).

B - RÉPONSES SPÉCIFIQUES

1. Assumer pleinement la spécificité du modèle scolaire français.

Mona Ozouf : « *évoquer la République et l'école, c'est toucher à la plus éclatante des singularités françaises. Aucun pays n'a mobilisé autour de la question scolaire des questions aussi fortes. Aucun non plus n'a célébré de manière plus exaltée le lien qui unit l'école et le régime républicain* ».

En ce sens, la définition donnée de l'instruction civique par les instructions officielles de 1923 comportait un aspect qui demeure valide aujourd'hui : « 1. Apprendre aux enfants à connaître leur pays ». Sans préjudice, bien entendu, de la connaissance de l'Europe et du monde, mais on ne connaît bien l'autre que si l'on commence par faire l'effort de se connaître soi-même. Le programme de 1923 comportait un second point : « 2. Le leur faire aimer [leur pays], tout en leur donnant un bon jugement politique ». Bien que rien, certes, n'interdise de « faire aimer » son pays, l'objection que soulève ce point est que, dans le climat de l'après-guerre, il prolongeait la tentation des pères de la République de restreindre l'obligation morale aux seuls devoirs envers la patrie. Ce qui se justifiait au temps de la Revanche avait moins de raisons d'être au lendemain de la victoire, et devenait un alibi du nationalisme. Cela dit, il est clair que l'éducation civique ne saurait se réduire à l'apprentissage du « vivre ensemble » à l'école (programme de 1997). D'où la nécessité de :

2. Réaffirmer les fondements exposés par le plan Langevin-Wallon, autour de trois grandes idées :

- « *La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide devra donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage* ». La maîtrise de la langue, de la grammaire, de l'orthographe, est la première base de toute éducation civique.
- « *L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équipe exige la reconnaissance de l'égalité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, la valeur technique.* » Le critère de la recherche de l'excellence, quel que soit l'activité dans laquelle on excelle, est la deuxième base de toute éducation civique.
- « *L'éducation morale et civique n'aura sa pleine efficacité que si l'influence de l'enseignement proprement dit se complète par l'entraînement à l'action. Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. Elle devra donc s'organiser pour permettre [aux élèves] de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité dans le travail de classe comme dans les occupations de loisirs* ».

- Les apprentissages de l'égalité homme-femme, du droit à la différence, de la lutte contre les discriminations ne doivent pas être séparés de la consolidation des valeurs qui rassemblent.
- Dans la perspective qui vient d'être tracée, les méthodes pédagogiques doivent être laissées à l'initiative des maîtres, en liaison avec leurs établissements, et les formules les plus efficaces, en fonction des milieux et des circonstances, retenues par les rectorats, qui doivent être à l'écoute des efforts engagés, et dont chacun dispose des moyens de donner corps aux meilleures expériences.

C - UN EXEMPLE : L'EXPÉRIENCE DE CRÉTEIL

Un exemple, l'expérience menée à Créteil, peut servir à illustrer l'importance croissante que devront prendre les initiatives locales, dans le cadre des orientations nationales dont on a essayé de fixer les règles. Ces initiatives sont favorisées désormais par l'article 34 de la loi d'orientation pour l'école de 2005, qui ouvre la possibilité d'innover dans le système scolaire, voire de déroger à certaines règles, en permettant l'expérimentation

L'académie de Créteil englobe le Val-de-Marne, la Seine-Saint-Denis et la Seine-et-Marne. Avec 900 000 élèves, c'est la deuxième académie de France et elle nous intéresse plus particulièrement parce que c'est celle qui comporte le plus grand nombre de zones d'éducation prioritaires et qui se heurte au plus grand nombre de difficultés, notamment en ce qui concerne les résultats aux examens. Or des progrès substantiels ont été obtenus à la suite d'expériences récentes, avec un personnel enseignant très jeune : près de 20 % des enseignants font leurs débuts dans l'académie de Créteil, ce qui contribue à rappeler que la proximité entre le maître et l'élève peut parfois compenser le nombre d'années d'expérience (on trouve un témoignage concordant à cet égard dans Mara Goyet, *Tombeau pour le collègue*, Flammarion, 2008).

L'Académie a retenu l'objectif qui avait été recommandé par la commission Thélot sur l'école : la réussite des élèves. Son pari est que les initiatives prises à l'école en matière d'éducation civique, comme de formation générale, doivent trouver des chances de rayonner sur la société. D'où l'importance attachée au projet d'établissement, avec la participation de tous les acteurs, l'accord de tous, incluant les familles autour de ce projet pouvant constituer une matrice, à l'échelon local, de la participation aux institutions républicaines. D'où également l'importance accordée à l'action vis-à-vis des parents d'élèves : le grand fait nouveau intervenu depuis quelques années dans la conception des contenus et méthodes de l'éducation civique est, en effet, que celle-ci ne peut plus se dispenser de toucher l'environnement de l'élève. De là une politique que l'on peut regrouper autour de cinq axes : la maternelle ; les familles ; les rapports entre garçons et filles ; les technologies nouvelles ; et les « rituels ».

1. La maternelle

Selon Jean-Michel Blanquer, le recteur de l'Académie de Créteil, auditionné par la section des affaires sociales du Conseil économique, social et environnemental le 21 janvier 2009, « *nous devons faire le maximum au début de la vie. Tant de choses se jouent avant sept ans !* » À cet égard, le cycle 2 (grande section de maternelle, CP et CE1) est considéré comme « absolument décisif ». Une suggestion intéressante est d'y faire acquérir par les élèves le vocabulaire le plus riche possible, par des pratiques de lecture accentuées, comportant un nombre d'heures adéquat, ainsi que par la musique et la poésie. D'après des études demandées par le rectorat, il semble que l'apprentissage de la Marseillaise inscrit dans les programmes doit être fait plutôt au niveau du CM1. Enfin, « *l'implication des familles se joue dès l'école maternelle* ».

2. Les familles

Plusieurs formules ont été ainsi retenues pour les inciter davantage à participer à la vie scolaire :

- l'accompagnement éducatif : tout collégien de l'académie se voit proposer, si nécessaire et si sa famille le souhaite, un soutien scolaire ou une activité culturelle ou sportive de 16 heures à 18 heures. Cent mille élèves sont concernés par cette mesure, avec pour horizon d'associer les familles à l'ambition de sortir l'établissement du classement ZEP ;
- la « mallette des parents », opération menée dans quarante collèges avec l'école d'économie de Paris, réputée pour sa compétence en matière d'évaluation. Des documents rédigés en français et dans la langue de la famille de l'enfant visent à sensibiliser les parents au fait qu'ils sont les bienvenus et qu'ils sont pris au sérieux. Les premiers résultats semblent positifs ;
- une stratégie a été développée pour favoriser l'accès à Internet par le Conseil général de Seine-Saint-Denis où le taux d'équipement est, d'ores et déjà, de 72 % des familles. Un chèque d'achat a été remis aux familles d'enfants de sixième pour leur permettre d'avoir un ordinateur ; des bornes d'accès sont développées dans l'établissement, ce qui fait une raison de plus pour les parents d'y venir.

3. Les rapports entre garçons et filles

En dépit des efforts accomplis, le fossé entre les sexes continue de s'élargir. Les violences à connotation sexuelle et les petites persécutions se développent, de même que se développe, par contrecoup, la violence des filles, plus rare mais plus forte que celle des garçons. En outre, les filles réussissent beaucoup mieux à l'école, au collège en particulier, et la violence des garçons à

leur égard peut être souvent interprétée comme l'expression de leur frustration par rapport à l'échec scolaire ; il n'en va pas de même, en revanche, de la réussite professionnelle et trop peu de filles font une carrière scientifique, en dépit de la réussite dans ce domaine avant le baccalauréat.

Les barrières à surmonter sont en grande partie psychologiques et la responsabilité des adultes dans ce domaine est importante. Des stéréotypes inconscients motivent l'attitude des éducateurs eux-mêmes, parents et enseignants qui attendent des enfants des comportements différents selon qu'ils sont filles ou garçons. C'est ainsi que dès la maternelle on induit chez les enfants des comportements attendus en fonction du sexe. Il n'existe malheureusement pas de solution « clés en main » sur ce sujet, mais il s'agit d'un enjeu d'éducation civique capital, et les principes à faire acquérir par les enfants doivent être intégrés très tôt ; sur ce point comme sur les autres, les premières années sont d'une importance qui ne doit pas être sous-estimée : c'est en maternelle que les filles commencent à refuser de mettre des jupes, à cause de la curiosité des garçons. Le cadre législatif n'est pas moins important : la loi de 2004 sur le port des insignes religieux ostensibles à l'école a fixé une limite, celle de l'enceinte scolaire, qui est très généralement respectée.

4. Les technologies nouvelles

Face aux problèmes soulevés par l'abus de la télévision, des jeux vidéo et de l'Internet, le remède proposé repose sur l'idée selon laquelle le seul moyen de vaincre une technique est de la retourner contre elle-même. Les enjeux de ce « judo » sont pluriels : tenter de limiter le temps que les enfants passent devant la télévision ou les jeux, afin de les « *désidérer* », et savoir faire le tri entre les différentes pratiques en n'hésitant pas à recourir aux jeux intelligents, les *serious games*, qui peuvent être l'occasion d'organiser des concours. Les programmes d'histoire peuvent également passer au travers de jeux. Et l'on peut même, au collège, commencer à faire programmer des jeux par les enfants. Dans le même esprit, en Russie, en Turquie et au Brésil, la pratique du jeu d'échecs a été introduite dès le plus jeune âge à l'école : ce peut être un des moyens de lutter contre les difficultés de concentration observées chez les élèves.

En outre, chaque élève doit avoir un environnement numérique de travail qui lui soit propre : dans 130 collèges de l'académie, chaque élève a son cartable électronique, appelé « cartable en ligne », autrement dit son environnement numérique de travail personnalisé, avec ses cours, ses notes, son cahier de texte, etc. Bientôt étendu à tous les collèges, c'est un important facteur de désidération. La participation des parents s'en trouve encouragée : ceux-ci disposent d'un code d'accès et peuvent avoir ainsi une communication plus directe avec l'établissement.

En matière d'enseignement des langues étrangères, les « laboratoires » sont dépassés : les « balado-diffuseurs », sur lesquels des exercices peuvent être

téléchargés, comptent parmi les moyens d'élever un niveau de langues vivantes qui reste insuffisant en France.

Enfin le CSA étudie la perspective d'encourager des radios de collégiens et de lycéens. Surtout, l'éducation aux médias, gérée par une instance, le CLEMI, s'impose de plus en plus comme un sujet important pour l'éducation civique : c'est en effet une incitation à penser par soi-même, à partir de points de vue et d'analyse différents. À condition que les acquis de la langue aient été consolidés dès les premières années, la motivation pour lire la presse écrite et pour argumenter la capacité de mettre en perspective les messages de la radio, de la télévision et de l'Internet, est, au collège et au lycée, un des grands enjeux de l'éducation civique.

5. Les rituels

Le développement des rituels républicains doit être enfin, pour ainsi dire, le tissu conjonctif qui établit un lien symbolique entre les différents contenus de l'éducation civique. Qu'il s'agisse des phases de transition entre les cycles scolaires, de l'accueil des nouveaux élèves dans les petites classes, des distributions de prix, des auditions, représentations et expositions des activités littéraires, artistiques, artisanales, des récompenses des activités bénévoles ou sportives, la France souffre d'un retard certain par rapport aux pays étrangers. Or les rituels présentent un double intérêt :

- le premier est de contrôler les rites d'initiation, qui sont trop souvent remplacés par des chahuts et des actes de violence des plus forts à l'égard des plus faibles, et des aînés à l'égard des cadets.
- Le second est d'assurer la continuité, trop souvent rompue, entre les phases de la scolarité, en étant l'occasion d'organiser des moments d'intégration, au sens fort du terme, incluant élèves, professeurs, personnels administratifs de l'établissement et parents d'élèves. Ce type de rituel est particulièrement important au niveau de l'entrée au collège, qui correspond au passage de l'enfance à l'adolescence. La transition du lien personnel avec un maître, ou une maîtresse, à des enseignements assurés par plusieurs professeurs, a parfois des effets qui vont jusqu'à remettre en cause les savoirs et les comportements acquis au cours des années précédentes. Un véritable processus de désocialisation peut-être alors engagé, et tout doit être entrepris pour que la césure ne soit pas vécue de façon trop radicale.

Il est clair que l'accent mis dans le présent rapport sur les premières années de scolarisation, n'a de sens que si la société apporte plus grande vigilance à faciliter les transitions et les passages.

Ainsi, en matière d'éducation civique, chaque pays a son modèle, qui fonde l'unité des expériences toujours possibles à mener et qui doivent être encouragées au niveau local, en fonction des spécificités des problèmes posés. Laissons pour conclure la parole au Recteur Blanquer : « *le modèle magique n'existe pas. Nous n'allons pas appliquer le modèle finlandais ou américain en France. Quand bien même nous le voudrions, cela ne fonctionnerait pas. Nous devons être sûrs des vertus de notre modèle, conscient de ses défauts parce qu'il en a beaucoup, donc les corriger, grâce au comparatisme, un comparatisme ouvert sur le monde, permettant certaines convergences européennes pour préparer les enfants au futur* ».

LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

Alain Bentolila, *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, 2007

Alain Finkielkraut (dir.), *La querelle de l'école*, Stock/Panama, 2007

Alain Renaut, *La fin de l'autorité*, Flammarion, 2004

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 3, hors série, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, 19 juin 2008

Bourdieu et Passeron, *Les héritiers*, éditions de Minuit, 1964

Camille Peugny, *Le déclassement*, Grasset, 2009

Christian Baudelot et Roger Establet *L'élitisme républicain, L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, 2009

Christian Forestier et Claude Thélot, *Que vaut l'enseignement en France*, Stock, 2007

Christine Boulanger, Jacques Jourdanet et alii, *Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire*, collection Enjeux civiques, CRDP Académie de Nice, 2005

Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire (1952), Race et culture (1971)*, Albin Michel, 2002

Claudine Boulanger, Jacques Jourdanet, Françoise Martinetti, Brigitte Marzuk, Christophe Ricard, *Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire*, CRDP, Académie de Nice, 2005.

Cyril Delhay et Thomas B. Reverdy, *Le lycée de nos rêves*, Hachette littératures, 2008

Ecole et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir, le socle commun de connaissances et de compétences, les nouveaux programmes 2008-2009, préface de Xavier Darcos, CNDP-XO éditions, 2008

Edouard Claparède, *Morale et politique, ou les vacances de la probité*, Neuchâtel, La Baconnière, 1940

Eirick Prairat, Conférence-débat, *L'apprentissage de la civilité à l'école : regards croisés*, Rencontres de la Desco, 17 oct. 2003

Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Seuil, 2007

- Eurydice, (réseau d'information sur l'éducation en Europe), *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. Enquête*, Commission européenne, Bruxelles, 2005
- Fernand Braudel *L'identité de la France*, Tome I, Arthaud Flammarion, 1986
- Francis Lec et Claude Lelièvre, *Histoire vraie des violences à l'école*, Fayard, 2007
- François Furet, Mona Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, 1977
- François Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des apprenants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, 2008
- Guide Républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*, Collection Delagrave et Ministère de l'Éducation nationale, 2004
- Hannah Arendt, *La crise de la culture* (1968) Folio, Essais, 1994
- Iannis Rodier, *Tableau noir. La défaite de l'école*, Denoël, 2008
- Isabelle Stal, *L'imposture pédagogique*, Perrin, 2008
- Jacqueline Costa-Lascoux, *L'humiliation. Les Jeunes dans la crise politique*, Les éditions de l'Atelier, 2008
- Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, Que sais-je ?, 2000
- Jean-Claude Barreau, *Nos enfants et nous*, Fayard, 2009
- Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (1762), GF Flammarion, 1966
- Jean-Pierre Changeux, *Du vrai, du beau du bien*, Éditions Odile Jacob, 2008
- Jérôme Lepeytre, Emmanuelle Parra-Ponce, *Lutter ensemble contre l'illettrisme*, éd. Autrement, 2008
- Langevin-Wallon, *Rapport* (1946), présentation et commentaires de Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu, Collection Mille et une nuits, Fayard, 2004
- Mara Goyet, *Tombeau pour le collègue*, Flammarion, 2008
- Marc Bloch, *L'étrange défaite*, Gallimard, Folio, 1990
- Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008
- Michel Borgetto, *La devise « Liberté, égalité, fraternité »*, PUF, Que sais-je ? 1997.

Michel Leroux, *De l'élève à l'apprenant et autres pamphlets*, Éditions de Fallois, 2007

Mona Ozouf, article « Ecole et République », in *Guide républicain*, Delagrave-Ministère de l'Éducation nationale, 2004.

Paul-Marie Conti, *L'enseignement du Français aujourd'hui. Enquête sur une discipline menacée*, Éditions de Fallois, 2008

Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, nouvelle édition, Est éditeur, 2007

Pierre Rosanvallon, *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*, Seuil, 2008

PISA 2006, *Les compétences en sciences. Un atout pour réussir*, Volume 1, *Analyse des résultats*, Volume 2, Données, OCDE, 2007.

Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes 2008-2009, préface de Xavier Darcos, CNDP XO éditions, 2008

Rapport Jacques Attali, *300 décisions pour changer la France*, Éditions XO, Documentation française, 2008

Régis Debray, *Le moment fraternité*, Gallimard, 2009

Sébastien Clerc, *Au secours ! Sauvons notre école*, Oh ! Éditions, 2008

Sophie Le Callennec, *Éducation à la citoyenneté*, Hatier, 2008