

La mise en place de l'ECJS : une expérience de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté

Alain Beitone,
IUFM d'Aix-Marseille, France

L'ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE constitue une innovation de première importance dans le système éducatif français. Cet enseignement, son programme, le dispositif didactique préconisé (débat argumenté) sont le résultat d'un processus complexe, non dénué d'ambiguïté, qui illustre bien l'autonomie relative dont dispose l'institution scolaire et l'importance du rôle de ce qu'Yves Chevillard a appelé la noosphère. On peut considérer que la mise en place de ce nouvel enseignement résulte de l'articulation de trois types de demandes adressées à l'institution scolaire :

- une demande émanant de l'opinion et des médias, reprise au moins partiellement par le pouvoir politique, qui repose sur le sentiment d'une crise de la socialisation, d'une montée des incivilités, d'une remise en cause par les jeunes des règles du « vivre ensemble ». Il s'agirait, dans cette perspective, de réaffirmer les principes républicains, les droits mais surtout les devoirs du citoyen. À cette demande correspond une conception normative de l'éducation à la citoyenneté conçue comme une connaissance des institutions et comme un dispositif conduisant à l'adhésion au cadre politique et social actuel, y compris et surtout dans sa dimension la plus proche des élèves : l'institution scolaire ;
- une demande découlant de la logique de l'institution scolaire elle-même : après le rétablissement de l'éducation civique à l'école élémentaire et au collège, il s'agissait de prendre acte de la prolongation massive de la scolarité et d'instaurer un troisième étage de la fusée en créant au lycée le prolongement de cette formation du citoyen. On a parlé à ce propos d'un « parcours citoyen » allant du cours préparatoire au baccalauréat. Les débats, dans cette perspective, portent davantage sur la gestion de ce nouvel enseignement : quel volume horaire, à quels enseignants le confier, etc. Cette logique de l'institution scolaire conduit à mettre l'accent sur la démarche pédagogique, plutôt que sur les contenus. On met en avant la pédagogie de l'accompagnement^{*}, l'importance de l'oral, la coopération avec le CDI (éducation aux médias, autonomie dans la recherche documentaire) et les liens avec la vie scolaire (rôle des délégués, mise en place des CVL, etc.) ;

* Voir notes p. 243

– une demande émanant des lycéens eux-mêmes. Au cours de la « consultation Meirieu », ils ont exprimé leur volonté de débattre des problèmes du monde contemporain et, notamment, des enjeux politiques et des questions de société. Cette demande porte à la fois sur la démarche (volonté de pouvoir s'exprimer, de remettre en cause la démarche transmissive, d'aborder des questions normatives) et sur le contenu (les questions politiques et éthiques). Les lycéens formulent aussi une demande d'information dans le domaine juridique à partir d'une double volonté : celle d'avoir une réponse à des questions concrètes (quels sont mes droits ?) et celle de résister, par la connaissance du droit, à des formes diverses d'arbitraire.

Face à ces demandes, et avec la volonté de mettre en œuvre une réforme du lycée reposant sur des innovations, Claude Allègre et son cabinet décident (entre autres) de lancer un nouvel enseignement qui devait s'intituler « Éducation politique, juridique et sociale ». Le mot « politique » ayant fait peur à certaines organisations de parents d'élèves, on le remplace par le terme « civique ». Le directeur de l'enseignement scolaire est, à cette époque, Bernard Toulemonde qui va jouer un rôle très important dans la mise en place pratique de cet enseignement et dans la mobilisation des responsables du système éducatif². Le choix essentiel a sans doute consisté à confier la présidence du groupe technique disciplinaire (GTD), chargé d'élaborer ce nouvel enseignement, à Jacques Guin. Professeur de sciences économiques à l'université de Montpellier, assurant en même temps la présidence du GTD chargé des programmes de SES, ancien président du jury du CAPES de SES, participant très actif à la mise en place de la filière AES dans l'enseignement supérieur, Jacques Guin dispose de solides relais au sein du ministère de l'Éducation. Il s'entoure d'une équipe soudée et dynamique qui compte notamment dans ses rangs Dominique Schnapper³ (aujourd'hui membre du Conseil constitutionnel) et Dominique Rousseau⁴ (aujourd'hui membre du Conseil supérieur de la magistrature)⁵. Ce groupe auquel participent aussi des professeurs de lycées, des universitaires, des membres des corps d'inspection, élabore un projet original qui, dans un volume horaire réduit (16 heures sur l'année scolaire), vise à l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de savoirs (présentés sous la forme d'un nombre limité de concepts). Le groupe élabore aussi une démarche pédagogique centrée sur le débat argumenté. Cette démarche, loin d'être une simple technique pédagogique, repose sur une conception du droit et de la citoyenneté qui accorde une place centrale à la démocratie délibérative. Le citoyen, dans cette perspective, est celui qui détient une part de la souveraineté politique. Le citoyen est d'abord un co-législateur, un participant au processus qui, par l'échange public d'arguments fondés en raison, conduit à l'élaboration des règles de la vie collective. La démarche de l'ECJS consiste donc à prendre pour point de départ une « question socialement vive »⁶ (choisie par les élèves ou avec eux), à organiser une recherche documentaire permettant de formuler des jugements éclairés à propos de cette question, puis à débattre (échange public d'arguments). Il s'agit de préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté en leur donnant les compétences (notamment discursives) nécessaires à la participation au débat public.

L'enseignement ainsi conçu par le GTD ne répond pas vraiment aux demandes sociales résumées ci-dessus : cet enseignement est clairement non normatif, il ne s'agit pas de « conformer » un citoyen défini par sa soumission aux règles existantes, mais de préparer les élèves à concevoir et à faire évoluer des règles. En choisissant de travailler sur des questions controversées, on montre aussi aux élèves qu'être citoyen, c'est faire des choix et non appliquer des solutions préexistantes.

Cet enseignement est, dans une large mesure, en rupture avec ce qui se fait à l'école élémentaire et au collège. Prenant en compte le fait que la plupart des élèves sont électeurs à la sortie du lycée, le GTD considère qu'il faut mettre en œuvre une approche plus « politique » de l'éducation à la citoyenneté. Il ne s'agit plus de gérer la vie sociale de l'école ou de pratiquer des « études de cas » en référence à des « valeurs » qui ne sont pas mises en débat. Il s'agit d'affronter des questions politiques en faisant l'hypothèse qu'il est possible de les examiner de façon rationnelle et de rechercher, par le débat argumenté, une entente ou au moins la définition des contours d'un « pluralisme raisonnable ». La démarche proposée par le GTD est donc, dans une large mesure, en rupture avec les traditions scolaires d'éducation à la citoyenneté.

Enfin, cet enseignement, s'il prend bien en compte la volonté des élèves de débattre des questions d'actualité, repose sur un travail exigeant de documentation et de formulation d'arguments. Il refuse les facilités de la discussion improvisée ou du débat médiatique.

La conception et la mise en œuvre de la formation à l'IUFM d'Aix-Marseille

Au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille, l'importance de l'innovation a été perçue relativement tôt et il a semblé important de lancer un travail de réflexion collective afin de produire les outils nécessaires pour répondre aux demandes de formation qui ne manqueraient pas de s'exprimer à l'occasion de la mise en place de ce nouvel enseignement. Dès mai 1999 (alors que le premier programme officiel, celui de la classe de seconde, ne paraîtra qu'en octobre 1999), un groupe de développement se met en place au sein de l'IUFM. Il rassemble des professeurs de SES, d'histoire et géographie, de philosophie, d'économie et gestion, des professeurs documentalistes, la responsable académique du CLEMI. Les professeurs sont formateurs à temps plein ou à temps partagé à l'IUFM, ils sont enseignants en LEGT ou en lycée professionnel.

Ce groupe fait un choix fondamental : ne pas séparer ce qui relève de la démarche de ce qui relève des contenus. Plus radicalement encore, l'hypothèse qui est faite est que les enseignants qui seront en charge de l'ECJS ne pourront mettre en œuvre efficacement la démarche du débat argumenté que s'ils maîtrisent les contenus de savoir désignés par les concepts du programme. Cette importance accordée aux savoirs de référence ne va pas de soi, les représentants de l'institution (notamment les membres des corps d'inspection) mettent plutôt l'accent sur la méthode du débat, les adversaires de l'ECJS dénoncent un pseudo-enseignement vide de contenu et qui relève de l'animation ou de la discussion du café du commerce. La

méthode retenue par le groupe de développement de l'IUFM consiste à rédiger des fiches qui seront progressivement rendues publiques sur le site de l'IUFM d'Aix ⁷. Les fiches portent sur la démarche et sur les différents concepts du programme. Plus fondamentalement encore, il s'agit de montrer la signification politique de la mise en place de l'ECJS, d'expliciter la conception de la citoyenneté qui fonde cet enseignement. C'est pourquoi des membres du groupe participent à divers stages ou réunions nationales consacrées à l'ECJS. Le travail en commun des membres de ce groupe (dont l'activité s'est prolongée sur trois années scolaires) a été extrêmement fécond pour les membres du groupe qui ont pu expérimenter l'intérêt de la confrontation d'approches disciplinaires différentes sur les mêmes concepts. Ce travail a forgé une posture commune sur l'ECJS et sur la formation des maîtres à ce nouvel enseignement qui a permis une grande cohérence des formations mises en place en dépit de la diversité des intervenants (tous membres du groupe). Les stages ont été généralement co-animés par deux membres du groupe de deux disciplines différentes. Organisés sur une journée (avec prolongement possible à la demande des participants), ils étaient organisés en trois séquences :

- la première portait sur l'histoire de la mise en place de l'ECJS, la signification politique de cette innovation, les enjeux institutionnels de sa mise en place ;
- la seconde portait sur la démarche du débat argumenté. Tout en soulignant le lien entre cette démarche et une conception délibérative de la démocratie, il s'agissait ici de répondre aux questions « pratiques » des collègues (gestion du temps, organisation de la recherche documentaire, modalités du débat, évaluation, etc.) ;
- la troisième portait sur des contenus disciplinaires. Généralement, les participants aux stages choisissaient un ou plusieurs concepts des programmes sur lesquels ils souhaitaient des éclaircissements. La stratégie de formation adoptée ici était celle du « dérangement épistémologique ». Il s'agissait de « rendre étrange ce qui est familier ». Par exemple, alors que le concept d'intégration semblait aller de soi, on puisait dans les ressources sociologiques pour montrer la complexité de ce concept en montrant qu'il ne concerne pas d'abord les immigrés mais plus globalement la cohésion sociale. De même, alors que certains collègues affirmaient que « les principes républicains ne se discutent pas », on soulignait les ambiguïtés du concept d'égalité (égalité des droits, égalité des chances, égalité des situations). Enfin, dans certains cas, les collègues découvraient qu'ils ignoraient à peu près tout de certains concepts (État de droit) ou qu'ils estimaient gravement l'ampleur des connaissances nécessaires pour en maîtriser d'autres (justice sociale).

Dans un premier temps, en liaison avec les services rectoraux, un travail d'information a été réalisé : trois réunions ont été organisées dans l'académie à destination des chefs d'établissement et de deux ou trois professeurs par lycée. Ces réunions, co-animées par les formateurs de l'IUFM et par des IPR, visaient à présenter le nouvel enseignement et le dispositif de formation proposé. Par la suite, des stages ont été organisés soit à la demande d'équipes d'établissements, soit sur la base de demandes individuelles. On constate une forte demande la première année

(17 stages concernant 227 professeurs en 1999-2000) puis une baisse régulière (un seul stage concernant une vingtaine de professeurs de lycée professionnel en 2004-2005). Bien que nous ne disposions pas d'une enquête systématique, il semble bien que ce tarissement de la demande de formation correspond à une banalisation progressive de l'innovation que constitue l'ECJS. Dans bien des cas, on a assisté à une « récupération » des heures par les disciplines ou à une éducation civique assez traditionnelle fondée sur des études de documents ou sur des exposés. Dans ce contexte, il est normal que la demande de formation soit en baisse.

Difficultés et résistances

Les résistances à la mise en place de l'ECJS se sont manifestées à tous les niveaux de l'institution scolaire. Au niveau politique tout d'abord, on a assisté lors de la mise en place de ce nouvel enseignement à un conflit feutré entre le cabinet de Claude Allègre (qui a adhéré au contenu et à la démarche du GTD) et le cabinet de Ségolène Royal plus favorable à une approche normative de l'éducation à la citoyenneté. Une autre résistance, de nature politique elle aussi, s'est exprimée au sein du corps enseignant ; elle reposait sur la condamnation de la politique de Claude Allègre et donc des innovations liées à cette politique. Pour certains enseignants de gauche ou d'extrême gauche, qui avaient pourtant vocation à se reconnaître dans la démocratie délibérative sous-jacente à l'ECJS, cet enseignement était une bonne illustration du « lycée light » qui voyait reculer l'importance des savoirs.

Un autre aspect de la résistance à l'ECJS avait sa source dans une logique corporative. Les associations de professeurs spécialistes s'opposaient à ce nouvel enseignement. Pour l'Association des professeurs d'histoire et géographie, la demi-heure hebdomadaire d'ECJS avait été « prise » à l'enseignement d'histoire et géographie et devait être « restituée ». Pour le moins, il fallait reconnaître, comme au collègue, que cet enseignement d'éducation civique devait être confié aux professeurs de cette discipline. Pour l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales, l'ECJS était un moyen de « faire des SES sans les professeurs de SES ». Le nouvel enseignement était perçu comme un danger alors que, dans le même temps, les SES avaient été vivement critiquées par le ministre et son entourage.

Les corps d'inspection et les chefs d'établissement exprimaient d'autres formes de résistance. D'une part, les difficultés à gérer les emplois du temps et à attribuer l'ECJS dans le service des professeurs étaient vivement ressenties par les chefs d'établissement. C'est ainsi que, dans certains cas, les heures d'ECJS ont été attribuées non pas en fonction du volontariat (comme les textes officiels le préconisaient) mais dans le but de « boucler » les services et d'éviter les fermetures de poste. Les chefs d'établissement étaient par ailleurs portés à privilégier une approche normative de l'ECJS comme contribution à la pacification de la vie scolaire. On a vu ainsi un chef d'établissement décider que les élections de délégués auraient lieu en ECJS. Au cours d'une réunion organisée par la DESCO et le GTD, un chef d'établissement a donné comme exemple d'activité en ECJS l'intervention d'un aumônier de prison venant parler de la délinquance aux élèves. Les corps d'inspection, pour leur part, mettaient souvent l'accent sur la « pédagogie de l'accompagnement », l'ECJS,

comme les TPE, auraient en commun de relativiser la possession du savoir par l'enseignant et de faire de ce dernier un tuteur ou un accompagnateur de la recherche autonome des élèves, les « nouveaux dispositifs » ayant comme caractéristique essentielle de remettre en cause le modèle transmissif et d'obliger l'enseignant à une posture nouvelle à l'égard des élèves.

Le point commun de toutes ces résistances est la non-prise en compte de la dimension politique de l'éducation à la citoyenneté. Il est significatif qu'au cours des stages que nous avons animés, l'explicitation des enjeux politiques a généralement conduit à des changements d'attitudes assez significatifs chez les professeurs qui participaient à la formation. Certains militants syndicalistes, politiques ou associatifs adoptant une posture très différente au fur et à mesure de la présentation des objectifs et des références théoriques de l'ECJS.

Conclusion

Au total, il semble absolument nécessaire d'expliciter la conception de la démocratie qui fonde l'éducation à la citoyenneté que l'on souhaite mettre en place. Il faut aussi que cette éducation à la citoyenneté repose sur un diagnostic partagé quant à la situation de la participation politique.

Y a-t-il désintérêt pour la politique ou insatisfaction à l'égard de l'offre politique ? Y a-t-il refus de l'engagement ou recherche de nouvelles modalités de la participation politique ? La crise de la représentation conduit-elle à une remise en cause de la démocratie ou à la recherche d'une nouvelle articulation entre démocratie représentative et démocratie participative ? Y a-t-il une crise généralisée des valeurs, montée d'un individualisme particulariste destructeur du lien social ou bien articulation entre solidarité et autonomie individuelle ? Assistons-nous à une dérive communautariste ou bien à la revendication d'une citoyenneté multiculturelle ? Autant de questions à propos desquelles existent des travaux nombreux en philosophie politique et en sociologie politique. Le corps enseignant ne s'investira véritablement dans l'éducation à la citoyenneté que s'il se comporte comme un intellectuel collectif qui s'empare de ces grandes questions relatives au vivre ensemble.

Cela ne sera possible qu'à trois conditions :

- que les organisations syndicales, corporatives, associatives, représentatives des enseignants mais aussi des élèves et des parents deviennent des acteurs majeurs d'un authentique débat sur ces questions au sein de l'école ;
- qu'un effort important de formation des enseignants soit engagé, dans la durée, pour contribuer à la construction d'une culture commune sur ces questions politiques (ce qui ne signifie pas, bien évidemment, l'adoption d'un point de vue unique, mais la mise en place d'un cadre intellectuel de débat) ;
- que les structures administratives et hiérarchiques de l'Éducation nationale s'inscrivent pleinement dans cette logique visant à rendre ses lettres de noblesse à la réflexion politique au sein de l'École.

NOTES

1. À ce propos, je renvoie à mon texte : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Pedagoaccomp.htm>
2. Voir en particulier son intervention lors de la réunion nationale consacrée à l'ECJS organisée par la DESCO le 30 mars 1999.
3. Sociologue qui a à son actif une œuvre abondante. Dominique Schnapper a notamment été membre de la commission Marceau-Long sur le droit de la nationalité.
4. Spécialiste du droit constitutionnel. Dominique Rousseau a notamment contribué à faire adopter par le GTD une posture qui refuse à la fois la doctrine du droit naturel et celle du positivisme juridique. Il met en avant une conception inspirée de J. Habermas dans laquelle les règles juridiques résultent de la démocratie délibérative, d'un agir communicationnel qui est orienté vers l'entente mais qui ne répugne pas à la confrontation d'options opposées sur le plan politique comme sur le plan éthique.
5. À l'initiative de J.-L. Mélanchon, l'ECJS sera mis en place dans l'enseignement professionnel grâce à un groupe de travail animé par R. Revol (membre du GTD qui a conçu l'ECJS pour l'enseignement général).
6. Sur ce concept, je renvoie à mon texte « Enseigner les questions socialement vives : note sur quelques confusions » : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/qsv.htm>
7. Elles sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ecjs/index.html>