

L'EDUCATION CIVIQUE JURIDIQUE ET SOCIALE AU LYCEE

ENJEUX ET PRATIQUES

PREMIERES REFLEXIONS

Alain BEITONE

Septembre 1999

Avertissement

Ce texte a un objectif très modeste : synthétiser, un certain nombre d'informations relatives à l'ECJS. C'est pourquoi les citations et les références abondent. Il s'agit de permettre à chacun de juger sur pièce et d'aller aux sources pour vérification ou approfondissement de la réflexion.

Evidemment aucune synthèse n'est neutre, et j'invite le lecteur la vigilance critique ; ma présentation est bien évidemment liée à une conception de l'ECJS qui est soumise à la délibération collective.

I. La mise en place de l'ECJS : d'une demande contestable à un projet mobilisateur

A. Brève histoire d'une innovation

Dans le cadre des nombreux débats qui ont précédé l'actuelle réforme des lycées, l'idée avait été lancée (notamment par A. Etchegoyen, alors membre du cabinet du ministre) d'instaurer un enseignement de « morale civique ». L'expression elle-même, et les commentaires dont elle a été parfois accompagnée, ont provoqué de vifs débats (y compris au sein du cabinet). L'idée d'enseigner la morale aux élèves des lycées afin de leur apprendre à bien se conduire en société apparaissait à beaucoup d'enseignants comme un projet normalisateur contestable¹. Il était prévu de mettre en place cet enseignement (assuré « notamment » par des professeurs de philosophie) à la rentrée 1998-1999 sous la forme d'une heure en classe de première (en contrepartie de la suppression d'une heure de module). Un projet de programme a été diffusé pour consultation en janvier 1998². En fin de compte le projet a tourné court. Le programme est apparu comme trop normatif³ et trop institutionnel. Par ailleurs, la mise en place d'un nouvel enseignement dans une structure inchangée des enseignements en lycée a semblé inopportune.

Dans le même temps, la « consultation Meirieu » a conduit les élèves à exprimer une demande d'information sur le droit et une demande de débats sur les questions de société⁴.

¹ En caricaturant un peu, on pourrait dire que la « morale civique » était parfois présentée comme un moyen de « civiliser » les « sauvageons ».

² Ce projet avait été élaboré par A. Etchegoyen, deux inspecteurs généraux de philosophie, un représentant du Ministre de l'Intérieur et un représentant du Ministre de la Justice.

³ Le projet de programme indiquait qu'il s'agissait d'enseigner « *les principes de la République* » et ajoutait « *même s'ils sont contredits par les faits ou agissements des uns et des autres, ils gardent leur valeur* ».

⁴ La signification de ces demandes, qui sont sans doute hétérogènes, et la façon dont elles ont été formulées dans les synthèses de la consultation pourraient faire l'objet d'un long débat. On retiendra, en dépit des

Une perspective nouvelle se dessine alors qui met l'accent sur le débat et non sur l'inculcation de « principes ». La décision est prise de créer un enseignement assuré en seconde, première et terminale et la présidence du GTD chargé d'élaborer les programmes de cet enseignement est confiée à J. Guin⁵. Ce dernier indique à plusieurs reprises que la réflexion de son groupe se fonde sur l'expérience de l'enseignement de l'option de science politique de première ES. Cette indication est précieuse car elle montre qu'il s'agit bien de mobiliser des savoirs scientifiques pour appréhender le politique⁶ et non d'enseigner une morale.

B. La spécificité de l'ECJS

L'instruction civique, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté sont depuis fort longtemps présentes au sein du système éducatif (pour l'essentiel à l'école élémentaire et au collège). La première question qui se pose est donc de situer l'ECJS par rapport aux différents dispositifs qui existent déjà sur ce domaine.

L'éducation à la citoyenneté est le terme le plus englobant. On peut considérer que tout le fonctionnement du système éducatif doit concourir à cet objectif.

Avant la mise en place de l'ECJS, cette éducation à la citoyenneté prenait, pour l'essentiel trois formes :

- **des enseignements d'éducation civique à l'école et au collège** dotés d'horaires et de programmes, faisant l'objet de nombreuses réflexions⁷. Cependant, la mise en place effective de ces enseignements semble problématique. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale pour 1998⁸ consacre un chapitre à la « Contribution des enseignements et des disciplines à la formation du citoyen » et se montre assez sévère. L'IGEN déplore « *un engagement insuffisant des responsables* » (page 19), une « *confusion des pratiques* » et une « *perte du sens* » (page 21). Le même rapport constate que, dans les collèges, l'heure d'éducation civique « *est souvent partiellement détournée au profit d'autres enseignements, d'histoire et géographie par exemple* » (page 20). C'est sans doute pourquoi le ministère juge utile de préciser : « *A l'école primaire et au collège, l'enseignement d'éducation civique est obligatoire. Son horaire doit donc être respecté totalement et ne pas être détourné vers d'autres matières.* »⁹
- **une contribution de l'ensemble des disciplines à la formation du citoyen.** Il est évident en effet que l'histoire, la géographie, la philosophie, les sciences économiques et sociales abordent des questions qui se rattachent directement à la question de la citoyenneté. Mais les mathématiques, si elles forment les élèves à la lecture et à l'interprétation de l'information chiffrée, contribuent, elles aussi à la

ambiguïtés, qu'il existe une volonté des élèves d'être mieux informés sur leurs droits et leurs obligations et une volonté de débattre au lycée des grands enjeux politiques, sociaux et économiques.

⁵ Professeur de sciences économiques à l'université de Montpellier, J. Guin a présidé le jury du CAPES de SES et il préside le GTD de SES.

⁶ Initialement, il faut le rappeler, cet enseignement devait s'intituler « Education civique, juridique et politique ». Le terme « politique » a effarouché, semble-t-il, certaines organisations membres du Conseil Supérieur de l'Education. Mais il s'agit bien, selon une formule de J. Guin, « d'apprivoiser le politique » (Journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999)

⁷ Pour prendre l'exemple le plus récent, on se reportera au texte relatif à l'éducation civique à l'école élémentaire (cycles 2 et 3) paru au BOEN spécial n°7 du 26 août 1999.

⁸ Publié par La documentation française

⁹ Education à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998. BOEN n° 29, 16 juillet 1998

formation du citoyen. Il en va de même des lettres ou des langues qui abordent de grands enjeux de société ou des textes littéraires susceptibles d'alimenter la réflexion sur les libertés, le racisme, la justice etc. Les sciences de la nature sont le fondement de choix politiques éclairés en matière de technologie (débat sur le nucléaire, sur les OGM, sur le génie génétique etc.). L'EPS, avec tout ce qu'elle comporte de réflexion sur le respect des règles, sur la coopération et la compétition participe elle aussi à l'éducation à la citoyenneté. On pourrait allonger la liste des disciplines et parvenir à chaque fois à la même conclusion.

- **une contribution de la vie scolaire à la formation du citoyen.** Le terme « vie scolaire » est pris ici au sens large. Il désigne tout ce qui ne relève pas de l'apprentissage des contenus disciplinaires. Dans ce cadre, la vie en classe, l'existence de règles mais aussi le respect et l'attention dont bénéficient les élèves ; la vie associative, l'élection des délégués et l'exercice effectif de leurs missions (en particulier au sein des conseils de classe, du conseil d'administration, du conseil de la vie lycéenne) est une dimension importante de la formation du citoyen. L'école aura quelque peine à former le citoyen, si les élèves ne font pas l'expérience quotidienne dans la vie de l'établissement, de règles de sanctions, mais aussi de droits et de libertés.

La mise en place de l'ECJS n'a de sens que si ce nouvel enseignement apporte quelque chose de différent par rapport à ce qui existe.

Il ne s'agit pas pour l'ECJS de se substituer à ce qui existe (ou qui devrait exister) en matière de contribution des disciplines et d'organisation de la vie scolaire. Il ne s'agit pas non plus de prolonger ce qui se fait au collège en matière d'éducation civique¹⁰

En quoi consiste alors la spécificité de l'ECJS ?

- **L'ECJS s'adresse à un public spécifique**

Tout d'abord, il s'agit d'un enseignement qui ne s'adresse pas à des enfants, mais à de grands adolescents ou de jeunes adultes dont certains (en terminale) sont déjà électeurs ou sur le point de le devenir. A. Mougnotte insiste sur le fait qu'il existe « *des seuils d'éducabilité* »¹¹, le fait que l'ECJS s'adresse à des lycéens, c'est-à-dire à un public qui accède plus facilement à une pensée logico-formelle, permet de mettre en oeuvre ce que l'Inspection générale appelle une « *éducation civique théorique* »¹², c'est-à-dire une formation du citoyen qui donne toute leur place aux concepts et à la problématisation.

¹⁰ Bien évidemment on aurait tort de se priver de l'expérience acquise par les enseignants chargés de l'éducation civique au collège. De même, l'ECJS doit mobiliser les connaissances acquises par les élèves en éducation civique au collège.

¹¹ « *Non donc que le rôle de l'école et du collège soit négligeable : il faut y initier à la vie démocratique, y susciter l'expérience démocratique, apprendre à écouter l'autre et à se faire écouter de lui, à le respecter et à en être respecté. Mais le citoyen a besoin d'une expérience spécifique. Et pas plus qu'on ne forme, dès l'enfance, un mécanicien, un ingénieur ou un avocat aux techniques de leur profession, on ne peut, dès l'enfance, apprendre au citoyen de droit à devenir un citoyen de fait, avant qu'il soit réceptif aux savoirs que cette responsabilité exige de maîtriser. Il y a en tout des seuils d'éducabilité.* » A. Mougnotte : *Eduquer à la démocratie*, Cerf, 1994 (pages 19-20)

¹² Rapport IGEN 1998, La documentation française, (page 28)

On peut s'inspirer d'une distinction introduite par A. Mougnotte¹³ :

Instruction civique	Description et présentation de la cité
Education des citoyens	Sens des valeurs Sens de la cité
Education au politique	Sens du choix, du discernement et préparation à la prise de décision.

L'ECJS correspond à l'éducation au politique dont traite Mougnotte. Il insiste sur le fait que cette éducation au politique ne peut trouver sa place qu'au lycée en raison des connaissances qu'elle mobilise et du recours au raisonnement formel que nécessite l'argumentation¹⁴.

- **L'ECJS, un enseignement positif et non normatif**

Le rapport de l'IGEN déjà cité souligne que, dans les collèges, les personnels ne se mobilisent à propos de l'éducation civique que dans les situations difficiles. L'éducation civique est donc envisagée comme l'une des réponses possibles aux difficultés rencontrées en matière d'incivilité et de violence. L'accent est donc mis sur la nécessité de faire apprendre aux élèves des règles et des normes, de faire respecter ces règles par la pratique du contrat etc. Un texte officiel précise d'ailleurs ainsi les finalités de la formation du citoyen au collège :

« *La formation du citoyen comprend une éducation à la civilité, une éducation à la vie en société, une éducation civique au sens politique qui désigne l'initiation aux formes de la vie politique, aux institutions et à leur fonctionnement.* »¹⁵

Cette formation a donc deux volets (sans doute bien adaptés au collège) :

- un volet apprentissage de la vie collective (la civilité, entendue au sens de politesse, de respect d'autrui, en faisant partie) ;
- un volet de connaissance des institutions.

L'ECJS doit aller au delà en engageant une réflexion critique sur la construction des normes sociales, sur leur relativité, sur les conflits dont elles sont l'enjeu. De même, au delà de la connaissance des institutions, c'est une réflexion sur leur histoire, sur leur contribution à la vie démocratique qui est nécessaire et possible au lycée. Par exemple, la prise en compte de la civilité, ne peut pas consister au lycée dans l'affirmation des règles de comportement qui doivent être respectées par les élèves¹⁶, mais doit conduire au contraire à mobiliser des savoirs (historiques, sociologiques...) pour s'interroger sur la civilité¹⁷.

C'est cette volonté de s'appuyer sur des savoirs pour se situer dans un monde traversés de débats politiques et sociaux qui doit être au cœur de l'ECJS. C'est, nous semble-t-il, la position du président du GTD d'ECJS :

¹³ op. cit.

¹⁴ « *Une éducation à la démocratie trop tôt commencée ne risquerait-elle pas de céder au simplisme, de se borner à quelques slogans, de s'enliser dans des lieux communs, de suspendre les choix à des préjugés qui méconnaîtraient les vraies dimensions et les vrais enjeux des questions soulevées.* » A. Mougnotte, op. cit. (page 19)

¹⁵ Document d'accompagnement du programme d'éducation civique du cycle central du collège (5^{ème}-4^{ème})

¹⁶ Ce qui ne veut pas dire que ces règles sont négligées.

¹⁷ A titre d'exemple on peut citer les travaux de N. Elias et en particulier « *La civilisation des mœurs* ».

« L'objectif serait de contribuer à la formation de citoyens responsables et autonomes, c'est-à-dire mobilisant des savoirs pour agir dans un monde complexe, un monde souvent conflictuel et un monde en mutation. »¹⁸

II. La place de l'ECJS dans le fonctionnement du lycée : organisation et contenus d'enseignement

A. L'ECJS : qui et comment ?

La création de l'ECJS¹⁹ est - ou plutôt pourrait être en cas de réussite - une innovation majeure dans le fonctionnement du lycée. Cependant, pour éviter que cette innovation ne connaisse le sort de bien d'autres qui, après une intense mobilisation, ont disparu du paysage éducatif, il faut qu'un certain nombre de conditions soient réunies. Ces conditions concernent notamment l'organisation de cet enseignement dans les établissements et la formation des enseignants qui en sont chargés.

a) Qui enseigne l'ECJS ?

Le premier risque qui menace l'ECJS, c'est de devenir un enjeu de territoire entre disciplines (principalement entre Histoire-géographie et SES en ce qui concerne la classe de seconde).

Le terrain a pourtant été soigneusement balisé (et très tôt) par les responsables ministériels. C'est ainsi que B. Toulemonde déclarait en mars 1999 (six mois avant la rentrée par conséquent) :

« Cet enseignement est prioritairement assuré par les professeurs d'histoire-géographie de seconde, mais pas exclusivement. Si ces professeurs ne le souhaitent pas, ne le veulent pas, ne se sentent pas préparés, d'autres professeurs du lycée peuvent assurer cet enseignement, s'ils en sont capables et s'ils le souhaitent. »²⁰

Le président du GTD adoptait pour sa part une attitude mettant l'accent sur les contenus enseignés et non sur les enseignants chargés de cet enseignement :

« Le GTD travaillera dans un esprit qui est de ne pas vouloir connaître à l'avance qui enseignera l'ECJS, afin de ne pas tomber dans le travers qui consisterait à décider de l'enseignement en fonction de celui qui l'enseigne. Nous préférons dire que nous souhaitons définir ce qu'il faut enseigner et laisser désigner ensuite le plus apte à assurer cet enseignement. »²¹

Ces orientations se sont très clairement traduites dans une note de service :

« En classe de seconde, l'éducation civique, juridique et sociale est assurée prioritairement par les professeurs volontaires d'histoire-géographie. Dans le cadre de l'organisation pédagogique propre à l'établissement, d'autres professeurs compétents dans

¹⁸ J. Guin, président du GTD d'ECJS, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999.

¹⁹ Il s'agit bien d'un enseignement et non d'une nouvelle discipline avec création d'un corps spécifique et d'un concours de recrutement spécifique.

²⁰ B. Toulemonde, directeur des enseignements scolaires, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999

²¹ J. Guin, président du GTD d'ECJS, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999.

les domaines concernés, peuvent y contribuer, en particulier les professeurs de sciences économiques et sociales ou de philosophie. »²²

Afin d'éviter un affrontement entre disciplines, le président du GTD suggère d'ailleurs l'adoption de pratiques innovantes s'appuyant sur le fait que les classes sont dédoublées en ECJS :

« Idéalement, les deux groupes d'une même classe seront pris en charge par deux enseignants de disciplines différentes au même moment, avec possibilité de regroupement pour que la discussion soit menée à deux voix. »²³

Ces indications, nombreuses et convergentes, sont, semble-t-il, largement restées sans effet au niveau des établissements lors de la rentrée de septembre 1999..

Nous ne disposons pas d'une enquête systématique, mais des informations éparses conduisent à penser que, bien souvent, l'enseignement d'ECJS a été attribué aux professeurs d'histoire-géographie chargés des classes de seconde, sans que l'on se préoccupe de savoir s'ils étaient volontaires et sans les informer du contenu des programmes, ni des pratiques pédagogiques préconisées par le GTD.

Il semble indispensable de préciser le plus rapidement possible la conception qui sera mise en œuvre en classe de première et de terminale. On a envisagé de confier l'ECJS aux professeurs volontaires de SES en première et terminale ES, aux professeurs d'histoire-géographie volontaires dans les autres filières. Qu'en est-il des professeurs de philosophie ?

Un affichage clair des principes qui présideront à l'attribution de cet enseignement l'an prochain, favoriserait la mobilisation des enseignants.

Quelle que soit la discipline d'origine des enseignants chargés de l'ECJS (et plus largement de tous les enseignants, puisqu'ils doivent tous participer à la formation du citoyen), un important problème de formation initiale et continue se pose. La circulaire relative à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire insiste sur ce point : *« Les orientations présentées dans cette circulaire nécessitent un travail de réflexion et d'adaptation important de la part des enseignants. Nombreux sont ceux qui n'ont pas reçu de formation initiale permettant de répondre complètement à ces nouvelles exigences. »²⁴*. La circulaire relative à la politique contractuelle dans les IUFM précise pour sa part : *« L'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée nécessite une préparation appropriée, notamment pour les professeurs de philosophie, d'histoire-géographie et de sciences économiques et sociales. »²⁵*

Mais là encore, les choses se mettent en place lentement. Cependant, certains professeurs vont devoir traiter dès cette année en seconde de questions « vives » et donc politiquement et socialement sensibles (évolution du droit de la famille, droit du travail, intégration, civilité) sur tous ces points, à défaut d'une solide formation scientifique des enseignants, le risque est fort de déboucher soit sur un cours magistral rassurant, soit sur des débats de café du commerce conduisant à des affrontements idéologiques.

b) Quelle modalité d'organisation de l'ECJS ?

La question des modalités est elle aussi décisive pour la réussite de cette innovation. Bien évidemment, ce nouvel enseignement a été d'abord défini par un volume horaire par élève

²² Note de service n°99-073 du 20 mai 1999. BOEN n° 21, 27 mai 1999

²³ J. Guin, cité par Le Monde du 13 juillet 1999

²⁴ Education à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998. BOEN n° 29, 16 juillet 1998

²⁵ Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation. Circulaire n°99-073 du 27 mai 1999. BOEN n°22 du 3 juin 1999

(0,5 H par semaine). Mais cela ne préjuge pas de l'organisation pratique de cet enseignement. Dès le mois de mars 1999, le président du GTD marquait clairement sa préférence pour l'organisation de séances de 2 heures :

*« Je vais dire avec plus de fermeté que, pour nous, la modalité ne doit pas faire de doute : nous avons d'emblée choisi la modalité de 8 séquences de 2 heures par an... »*²⁶

Pour J. Guin, cette organisation permet :

- de privilégier la pratique du débat
- de favoriser la pluralité des approches disciplinaires
- de faire appel à des intervenants extérieurs.

Par ailleurs, *« en choisissant des séquences de 2 heures mensuelles, nous espérons éviter ce que l'on a connu dans le passé, c'est-à-dire qu'une discipline en charge de l'éducation civique réduise cette éducation civique à la portion congrue et utilise les horaires en question pour finir un programme jugé principal et relevant de la discipline elle-même. »*²⁷

Cependant, la note de service du 20 mai 1999 est moins contraignante : *« L'horaire hebdomadaire de 0,5 heure (en classe dédoublée) peut être regroupé par quinzaine ou par mois pour faciliter l'organisation de débats argumentés. »*²⁸ S'il ne s'agit que d'une possibilité, il semble que les établissements ne se sont pas précipités pour la mettre en œuvre et que, bien souvent, on se soit contenté de rajouter (en fin de journée) une heure dédoublée à l'horaire d'histoire-géographie.

La *Lettre du XXIe siècle* de juillet 1999 est par contre très claire : *« les regroupements de l'horaire réglementaire sont essentiels pour permettre la réalisation du travail qu'impliquent ces programmes. Le choix de 8 séquences mensuelles de 2 heures chacune est hautement souhaitable ; il est adapté aux modalités pédagogiques décrites ici, tant par son rythme (temps de préparation et de suivi des dossiers) que par la durée des séances nécessaire pour que le maximum d'élèves puisse participer au débat. A défaut, le rythme de l'heure par quinzaine ne peut être considéré que comme un pis-aller. »*²⁹

Malheureusement, il semble que les établissements se sont faiblement inspirés de ce dernier texte. De même, l'indication donnée de ce même document et qui précise que *« Pour l'année 1999/2000, les cours d'ECJS seront mis en place en classe de seconde et débiteront après les congés de la Toussaint »* n'est pas toujours prise en compte par les établissements. Sous prétexte que les élèves doivent avoir un professeur dans toutes les plages de l'emploi du temps prévu, et ce dès la rentrée, on a parfois demandé à des enseignants de commencer l'ECJS dès le 7 ou le 8 septembre.

c) La question des emplois du temps

Compte tenu de la complexité dans la confection des emplois du temps, la solution de facilité consiste à ajouter une heure par semaine et par classe de seconde à un professeur (généralement historien-géographe).

²⁶ J. Guin, président du GTD d'ECJS, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999.

²⁷ J. Guin, président du GTD d'ECJS, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999

²⁸ Note de service n°99-073 du 20 mai 1999. BOEN n° 21, 27 mai 1999

²⁹ « Un lycée pour le XXIe siècle : premières mesures pour la rentrée », MENRT, *La lettre du XXIe siècle*, juillet 1999 (page 3) (le passage en gras l'est dans le texte)

Pourtant, le directeur des enseignements scolaires avait invité les personnels de direction à se mobiliser sur cette question :

« ...toutes ces nouveautés se traduisent finalement dans un emploi du temps.

On peut considérer que c'est un travail administratif pesant et difficile, mais il faut y insuffler de la pédagogie. C'est même une des œuvres pédagogiques majeures des personnels de direction. Les modules par exemple ont été perdus corps et biens pour des problèmes de locaux, mais aussi pour des problèmes d'emploi du temps. »³⁰

Les académies de Lille et de Lyon, à la demande de la DESCO, ont confectionné des emplois du temps types intégrant les contraintes liées à la réforme de la seconde (ECJS, aide individualisée...), ces emplois du temps ont été transmis aux Rectorats, pour diffusion aux établissements. Le moins que l'on puisse dire est que l'impact de ce dispositif est très inégal.

Il n'est peut être pas trop tard pour améliorer la situation en seconde dès cette année, il est indispensable d'intégrer les personnels de direction des établissements aux actions de formation sur l'ECJS afin que la situation soit plus satisfaisante à la rentrée 2000-2001.

B. Savoirs et citoyenneté

Trop souvent l'éducation à la citoyenneté est pensée en opposition à l'acquisition des savoirs. L'institution scolaire en général, et le lycée en particulier, seraient unilatéralement préoccupés par la transmission de savoirs et l'éducation à la citoyenneté relèverait d'une toute autre approche. Cette dichotomie entre savoirs et citoyenneté se retrouve jusque dans des textes officiels. C'est ainsi que l'on trouve dans la note de service relative à la réforme en classe de seconde la phrase suivante :

« Les établissements sont non seulement des lieux d'acquisition de savoirs mais également des lieux d'apprentissage de la citoyenneté. »³¹

La même approche se retrouve dans un texte du Président de la FCPE. Distinguant « instruction » et « éducation », G. Dupon-Lahitte oppose l'appropriation des savoirs (dont il précise qu'il s'agit de « fournir à chacun les outils intellectuels de sa liberté ») et la formation du citoyen. Il écrit : « la citoyenneté implique responsabilité, engagement, respect de l'autre. De ce point de vue toutes les leçons du monde ne peuvent suffire. L'enseignement ou une discipline « de citoyenneté » n'y répondront pas. ». Pour lui, il semble bien que ce sont « les modes de fonctionnement et de relations dans les établissements » qui sont essentiels³².

Le même type de préoccupation s'exprime dans un article des Cahiers pédagogiques qui craint une « dérive disciplinaire »³³

Ces oppositions entre savoirs et citoyenneté, entre savoirs et pratiques, entre éducation et instruction etc. ne nous semblent pas pertinentes.

D'une part en effet, la pratique de la citoyenneté dans la vie scolaire ne s'oppose pas à l'appropriation de savoirs, il s'agit au contraire de deux aspects complémentaires de l'acte éducatif. D'autre part, dans une tradition que l'on peut notamment rattacher à Condorcet, il n'est pas d'exercice authentique de la citoyenneté qui ne suppose la maîtrise de connaissances très étendues par les citoyens.

C'est sur quoi insiste, à sa manière, la philosophe C. Kintzler :

³⁰ B. Toulemonde, directeur des enseignements scolaires, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999

³¹ Note de service n°99-073 du 20 mai 1999. BOEN n° 21, 27 mai 1999

³² G. Dupon-Lahitte (Président de la FCPE) : « La citoyenneté des jeunes », *La Famille et l'école*, n° 176, 29 avril 1999

³³ F. Galichet : « Morale civique : comment éviter la dérive disciplinaire », *Les Cahiers Pédagogiques*, supplément n° 4, octobre-novembre 1998

« La France a accordé à la production, à la diffusion et à la transmission des connaissances une place organique. C'est considérer que l'établissement, le maintien et l'exercice du droit républicain sont essentiellement liés à l'acquisition et au développement du savoir raisonné, sous toutes ses formes, en chacun des citoyens : privé de lumières, un peuple législateur devient vite son propre tyran. »³⁴

Cependant, si cette opposition entre savoir et formation du citoyen se révèle peu pertinente, elle semble fonder de nombreuses démarches d'éducation à la citoyenneté.

Nous retiendrons ici deux exemples, mais il serait facile de les multiplier.

Exemple 1 :

Un article des Cahiers Pédagogiques³⁵ décrit la façon dont les élèves d'un collège ont participé à un concours sur l'Euro, comment ils ont confectionné un jeu et gagné le troisième prix du concours. L'auteur de l'article souligne la motivation des élèves, leur implication dans le travail etc. La question qui n'est pas posée est celle de savoir : quels savoirs sur l'Euro, sur l'intégration monétaire et ses enjeux, les élèves se sont-ils appropriés à l'occasion de cette activité ? Seule la dimension vie collective est mise en évidence. On nous donne cependant une petite indication en citant trois questions formulées par les élèves dans le cadre du jeu qu'ils ont produit : « Combien valent un café et un croissant en Euro ? Plutôt 50 cents, 1,5 euro ou 2 euros ? » ; « Quel pays abrite la petite sirène ? » ; « En quelle année la Grèce adhère-t-elle à la CEE ? ». Il s'agit là de savoir qui relèvent de la vie pratique ou de dimensions anecdotiques du problème de l'Euro. Y a-t-il vraiment là les éléments d'une formation à la citoyenneté ? Les informations que l'on nous donne ne font pas état de la présentation du moindre débat sur les conséquences économiques et sociales de l'unification européenne, sur les controverses sur cette unification (il y a des citoyens qui ont voté « non » au Traité de Maastricht), sur les enjeux relatifs à la souveraineté etc. On nous objectera sans doute que ces questions sont trop complexes pour être abordées au collège. Peut-être ! Mais, est-il bien conforme à l'idéal de formation du citoyen, de ne présenter l'Euro que sous l'angle d'une opération à réussir grâce à une meilleure communication en direction de l'utilisateur ?

Exemple 2 :

Cet exemple concerne un lycée³⁶, l'argument de la nécessaire simplification pour de jeunes élèves semble donc tomber. Le travail réalisé concerne le thème « La violence et les médias ». Comme dans l'exemple précédent, nous ne préjugeons pas de ce qui a été effectivement réalisé, nous nous en tenons au compte rendu publié. Or, ce compte rendu met l'accent sur les savoir-faire (relatifs à la presse)³⁷, sur les méthodes de travail, sur l'égalité entre élèves et enseignantes à l'occasion de ce travail. Il n'est jamais question de quelques problèmes épineux, par exemple il existe une sociologie de la violence, une histoire de la violence, un débat sur la définition de la violence et de sa perception etc. Il n'est pas impossible que la presse, ou au moins une partie d'entre elle, véhicule sur la violence des idées reçues qui ne résistent pas à l'analyse scientifique de la violence etc. Peut-être ce travail de confrontation

³⁴ Catherine Kintzler : « L'enfer est pavé de bonnes intentions. Esquisse d'une conception de l'école fondée sur une philosophie du droit » In X. Renou (coord.) : *L'école et la démocratie*, Edilig/Fondation Diderot, 1988

³⁵ A. Schollaert : « Entrer dans l'Euro », *Les Cahiers Pédagogiques*, supplément n°4, oct.-nov. 1998

³⁶ Il s'agit du lycée J.B. Pocquelin de St Germain en Laye. Les classes concernées sont une seconde et une terminale. L'expérience est présentée dans : MENRT : *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, 1998 (pages 46-48)

³⁷ Il s'agissait dans ce cas de participer à un concours du CLEMI

aux savoirs a-t-il été réalisé³⁸. Ce qui est certain, c'est que les auteurs du compte rendu ne jugent pas utile de le préciser pour illustrer leur démarche de formation à la citoyenneté.

Encore une fois ces deux exemples ne visent ni à dénigrer ce qui se fait en collège (sous des contraintes spécifiques), ni à nier l'importance du travail sur la presse (dont le GTD souligne l'importance pour l'ECJS). Il s'agit simplement de montrer qu'il y a un risque grave à séparer les objectifs relationnels (participation à la vie collective) et les objectifs de savoir-faire, des objectifs cognitifs et conceptuels.

C. Inculquer des normes et des valeurs ou maîtriser des enjeux ?

Il n'est pas douteux qu'entendue au sens large, l'éducation à la citoyenneté vise à transmettre des valeurs. S'agissant de l'ECJS, il semble nécessaire de favoriser une attitude réflexive à propos des valeurs, en s'appuyant sur la philosophie, sur l'histoire, sur la sociologie³⁹. Cette attitude réflexive est d'autant plus nécessaire que le programme conduit à aborder des questions à propos desquelles il y a conflit à propos des valeurs. Par exemple, lorsqu'on étudie l'évolution du droit de la famille, certains, au nom de leurs valeurs ne manqueront pas d'affirmer que la reconnaissance de la filiation adultérine est immorale, comme l'avortement et la contraception. Dès lors qu'il ne s'agit pas d'inculquer un catéchisme⁴⁰, de dire quelle est LA vérité, il faut avoir pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier les termes des débats pertinents.

« Il ne s'agit ni d'endoctriner, ni de faire prévaloir telle ou telle thèse sur des sujets qui sont délicats, mais de prendre conscience de la difficulté de trancher sur telle ou telle question et ainsi de forger la citoyenneté d'élèves autonomes. »⁴¹

Mais il n'existe pas de réponse simple à la question de l'apprentissage des valeurs, il s'agit d'une tension permanente dont l'enseignant doit être conscient et sur laquelle il doit travailler pour lui-même et avec ses élèves : Comme l'écrit M. Tozzi « *Toute action éducative place l'éducateur dans le paradoxe de chercher à la fois à transmettre (imposer ?) des valeurs, et à les proposer pour favoriser la libre émergence d'un sujet.* »⁴²

Il reste que pour gérer cette tension, la formation des enseignants doit être renforcée. L'accord sur certaines valeurs (les droits de l'homme, le respect de la vie humaine etc.) ne doit pas dissimuler l'ampleur des problèmes et donc des savoirs à maîtriser.

³⁸ On notera cependant que la violence semble avoir été abordée de façon assez unilatérale. On parle des « dégâts » de la violence, de la nécessité de la « contrer individuellement ou en groupe ». Faut-il rappeler qu'entre 1940 et 1944 les résistants avaient recours à la violence et que la milice ?

³⁹ Cette attitude réflexive ne conduit pas au relativisme et elle n'est pas incompatible avec la volonté de faire respecter des comportements cohérents avec les valeurs qui sont celles de la démocratie et de la République. Par exemple, la réaffirmation de l'interdiction du bizutage a fait référence au respect de la personne humaine et de sa dignité. Mais on voit que la réalité de l'école entretient souvent des rapports problématiques avec les valeurs. Par exemple comment l'égalité est-elle respectée à l'école ? La justice y est-elle toujours assurée ?

⁴⁰ Il faut par contre dire le droit : le racisme n'est pas une opinion, c'est un délit. De même, ceux qui, au nom de leurs valeurs s'opposent à l'avortement, ne sont pas fondés à empêcher par la force le fonctionnement des centres d'IVG.

⁴¹ B. Toulemonde, directeur des enseignements scolaires, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999

⁴² M. Tozzi : « Tout se tient ! », *Les cahiers pédagogiques*, supplément n° 4, oct.-nov. 1998 (page 3)

Certains affectent de croire que les choses sont simples, il « suffirait » de transmettre les valeurs républicaines. Cependant un bref examen montre qu'il n'y a là précisément rien de simple.

Notons que la fraternité est assez peu invoquée dans le débat public, on parle plutôt de solidarité ou de justice sociale, mais de quoi s'agit-il ? Avec qui est-on solidaire ? au nom de quels principes ? Qu'est-ce que la justice sociale ?

L'égalité, ne pose pas moins de problème : s'agit-il de l'égalité des droits, de l'égalité des chances, de l'égalité des conditions ? Existe-t-il des inégalité justes ? Faut-il opposer « égalité » et « équité » ?

Quant à la liberté, l'actualité permet de poser facilement le problème : le MEDEF (ex CNPF) affirme défendre la liberté d'entreprendre contre les 35 heures ; est-ce cette conception de la liberté qu'il faut promouvoir ?⁴³ Et comment articuler les différentes conceptions de la liberté ? Sur quels savoirs fonder un débat argumenté digne de ce nom ?

Ainsi, la devise de la République elle-même, si elle doit faire l'objet, de la part de l'enseignant et des élèves, d'un examen critique et raisonné suppose la référence à des savoirs nombreux.

III. Quelles pratiques pédagogiques pour l'ECJS ?

Le recours au débat argumenté apparaît comme un moyen (problématique) de concilier des objectifs qui peuvent être perçus comme contradictoires. Le débat argumenté permet en effet de concilier la dimension vie collective (règles de la prise de parole, capacité d'écoute, respect d'autrui etc.), la mise en œuvre d'une certain nombre d'attitudes intellectuelles (probité intellectuelle, respect de la cohérence interne du discours..) et l'acquisition d'un certain nombre de savoirs (on ne peut argumenter qu'en se fondant sur des connaissances solides).

Il n'est donc pas possible de séparer le contenu (les savoirs que les élèves doivent s'approprier ou réinvestir dans l'ECJS) et la démarche pédagogique (le débat).

B. Toulemonde y insistait en présentant la réforme des secondes :

*« Nous souhaitons que cet enseignement d'ECJS soit l'occasion pour les enseignants de mettre en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques. »*⁴⁴

J. Guin pour sa part soulignait le lien entre le débat et les contenus scientifiques :

*« La demande qui nous est faite par la Charte « Un lycée pour le XXIème siècle » est de placer le débat au cœur de cet enseignement. Cela nous paraît être un moyen fructueux d'aboutir à l'appropriation par l'élève de pratiques démocratiques. Mais nous nous refusons à céder à une facilité qu'on pourrait très vite qualifier de démagogique et qui ne conduirait qu'à la pire des caricatures de débat. Et c'est pourquoi l'enseignement d'ECJS doit conduire précisément l'élève à comprendre que le débat n'a de sens que s'il est argumenté, et que pour l'argumenter, il faut qu'il s'appuie sur des connaissances scientifiques acquises ailleurs. Insister sur la nécessité de connaissances pour organiser de véritables débats démocratiques doit permettre d'enseigner aux élèves toute la différence qui sépare l'argument du préjugé. »*⁴⁵

Cette approche semble faire l'objet d'un assez large accord parmi ceux qui se sont interrogés sur l'éducation du citoyen.

⁴³ Le MEDEF affirmera que oui et nombre de syndicalistes soutiendront le contraire.

⁴⁴ B. Toulemonde, directeur des enseignements scolaires, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999

⁴⁵ J. Guin, président du GTD d'ECJS, Intervention à la journée nationale sur les nouvelles orientations de la classe de seconde organisée par la DESCO le 30 mars 1999.

« C'est en devenant le lieu d'une parole libre et organisée que l'école peut jouer son rôle en matière d'éducation civique, c'est-à-dire associer l'efficacité – ce qui n'est pas discuté n'est pas intériorisé – et l'absence de dogmatisme – ce qui est discuté ne prend pas valeur de dogme, mais de problème indéfiniment rectifié. Ce privilège accordé à la liberté d'expression n'est pas gratuit. Il n'y a pas de démocratie sans espace public de délibération. Avant de voter, les citoyens sont des personnes qui s'inscrivent dans un débat, qui font valoir leurs arguments. Et l'apprentissage de la citoyenneté, sans exclure d'autres voies, passe par celui du débat argumenté. Sur ce point, c'est Kant qu'il faudrait citer, en particulier lorsqu'il souligne, dans la Critique du jugement, la nécessité pour penser par soi-même, d'envisager ce qu'autrui pourrait penser de nos pensées. »⁴⁶

On pourrait aussi faire référence aux travaux de J. Habermas et montrer que le débat argumenté est un moyen pour les élèves de s'approprier une « éthique de la discussion », sans laquelle il n'est pas possible d'élaborer collectivement des règles politiquement et moralement acceptables.

Restent à résoudre les problèmes pratiques d'organisation du débat : quelle recherche documentaire ? quel organisation du travail des élèves ? quelles modalités du débat ? quelle synthèse des travaux etc.

IV. Le programme d'ECJS en seconde : quelques éléments de problématiques

Le programme de la classe de seconde est centré autour de quatre thèmes. Le GTD a diffusé sur chacun d'entre eux des fiches indiquant une ou plusieurs problématiques.

A. Citoyenneté et civilité

Ce thème est sans doute le plus problématique. Il risque en effet d'alimenter la reprise d'idées reçues sur le relâchement des mœurs, le déclin de l'autorité familiale, la dépolitisation de la jeunesse etc. Il risque surtout d'encourager une approche de l'ECJS comme moyen de restaurer la civilité en perdition dans les établissements scolaires.

Soulignons tout d'abord que ce débat n'est pas nouveau pour les historiens ou pour les sociologues. Les « classes laborieuses » étaient perçues au XIXe siècle comme des « classes dangereuses » auxquelles il fallait rendre le sens de la famille, de la religion et de l'épargne.

En sociologie, l'Ecole de Chicago a été traversée par un débat entre ceux qui soulignaient la désorganisation sociale et l'immoralité des habitants des quartiers populaires peuplés d'immigrants de fraîche date et ceux qui, tels W.F. Whyte⁴⁷, montraient au contraire que même les « bandes de jeunes » avaient leurs normes, leurs valeurs, leur système de sanction...qui n'était pas les mêmes que ceux des classes moyennes blanches, anglo-saxonnes et protestantes. En bref, il ne s'agit pas d'imposer un système de norme à une population qui en est démunie, mais de substituer un système de normes à un autre.

Les travaux sociologiques actuels permettent, pour leur part de relativiser les discours sur la perte du sens civique et de l'engagement politique de la jeunesse. A. Barrère et D. Martuccelli rappellent que « *La socialisation politique des jeunes, en France, est un des domaines où la transmission des valeurs s'opère le mieux : 64% des jeunes adhèrent aux opinions politiques des parents* »⁴⁸. Bien mieux, les travaux de N. Mayer, P. Perrineau, D. Boy, montrent qu'au fil des générations (et en liaison avec l'augmentation des taux de

⁴⁶ J.P. Thomas : « Pas de formation sans réflexion de fond », *Les cahiers pédagogiques*, supplément n°4, Octobre-Novembre 1998

⁴⁷ W.F. Whyte : *Street Corner Society* (1943), La découverte, 1995

⁴⁸ A. Barrère et D. Martuccelli : « La citoyenneté à l'école », *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1998. Voir aussi les travaux de A. Percheron et de A. Muxel.

scolarisation), l'adhésion des jeunes aux valeurs universalistes, leur rejet de la xénophobie est de plus en plus net⁴⁹. De ce point de vue les jeunes seraient plus civiques que leurs aînés.

S'agissant plus spécialement de l'incivilité et de la violence, E. Debarbieux s'inquiète de la « tentation d'un retour à l'ordre moral », il observe : « La fortune rencontrée par la notion « d'incivilité » est un indicateur de ce discours de l'ordre. Sa diffusion est un bel exemple de reprise de concepts scientifiques dans les représentations sociales (...). Ce concept est un concept de la criminologie américaine, qui veut attirer l'attention sur l'importance que revêtent dans la construction de la délinquance les petites atteintes à la sécurité, les microvictimation qui en s'additionnant peuvent entraîner un quartier entier, ou pourquoi pas un établissement scolaire, dans des dérives plus clairement violentes. Le terme est donc un terme technique, ce n'est pas un concept éthique. La notion d'incivilité permet la mise en place de stratégies préventives plus efficaces, elle permet de mieux saisir la construction du sentiment d'insécurité, en écoutant mieux les victimes.

Pendant, le risque de cette notion aux contours flous est de la surestimer en la généralisant, confondant toute remise en cause de l'ordre avec une sorte de prédélinquance. L'usage courant du concept d'incivilité peut largement servir à justifier une excessive répression. Surtout, l'interprétation causale de l'incivilité contemporaine est l'occasion d'une transformation de la notion vers la « non-civilisation », dans la perception d'un risque de perte totale du lien social. Ce qui est frappant est « l'ethnisation » du phénomène, c'est-à-dire, du côté des représentations sociales, la croyance que cette violence est liée à l'appartenance « ethnique », au moins « culturelle », sinon raciale, des élèves (...). »⁵⁰

On a donc assisté à un déplacement du sens du terme « incivilité ». l'ECJS doit éviter d'accepter pour argent comptant l'usage qui est fait du terme incivilité par le sens commun, il faut au contraire revenir à son sens originel et s'interroger de façon critique sur les usages courants du terme.

Par ailleurs, J. Costa-Lascoux souligne que l'emploi de ce même vocable peut servir d'euphémisation à propos d'une violence dont les jeunes sont les victimes et non les auteurs :

« Lorsque des collégiennes, en nombre croissant, disent la souffrance des maltraitances sexuelles qui leur sont imposées, lorsque des élèves ne connaissent plus que le rapport de force et la menace pour se faire entendre, lorsque leur colère s'exprime par la volonté d'humilier ou d'agresser un professeur, le représentant d'une institution ou n'importe quel représentant du service public, évitons le voile pudique de la civilité. »⁵¹

La question de la civilité n'est cependant pas dénuée d'intérêt ni de portée si elle conduit à une réflexion sur le lien social :

« La civilité (...) permet de gérer la tension entre la différenciation sociale et l'appartenance commune. (...) Lloyd Fallers en a fait une analyse entièrement actuelle : il la définit comme « une reconnaissance tolérante et généreuse d'un attachement commun à l'ordre social et d'une responsabilité commune envers lui, en dépit de la diversité ». La civilité dépérit quand les identités collectives (quelles qu'en soient les sources et les codes) se défient mutuellement, non seulement dans leur expression politique « officielle », dans le débat, le vote ou la manifestation, mais dans toutes les circonstances de la vie quotidienne : Alors les actes les plus routiniers peuvent se charger d'une signification plus large. Un chant, un événement sportif, un vêtement ou une cloche d'église peuvent inciter au conflit, la voiture familiale devient un panneau à slogans. Les citoyens en viennent à se considérer avec prudence et à exiger trop de la civilité des autres. La rencontre quotidienne avec un voisin ou

⁴⁹ Voir par exemple D. Boy et N. Mayer (dirs) : *L'électeur à ses raisons*, Presses de Sciences Po, 1997

⁵⁰ E. Debarbieux : « Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité », *Revue française de pédagogie*, n° 123, avril-mai-juin 1999.

⁵¹ J. Costa-Lascoux : « Education civique : est-il déjà trop tard ? », *Educations*, n° 16, octobre 1998

un compagnon de travail devient difficile et âpre, une négociation continuelle de nouveaux contrats sociaux. L'usage commun de la place publique est compromis ; l'insulte, ou même la violence est tapie derrière tout faux pas ou malentendu. »⁵²

Ce premier thème du programme devra donc être l'occasion pour le professeur d'une remise en cause des idées reçues qui devra s'appuyer sur une réflexion critique à propos du concept d'incivilité et sur les résultats nombreux de la sociologie de la délinquance et de la déviance.

B. Citoyenneté et intégration

Ce thème n'est pas moins sensible que le précédent. Il existe fort heureusement une abondante littérature scientifique et de nombreux rapports officiels (ceux du Haut Comité à l'Intégration en particulier). Mais si l'on parvient à placer le débat dans le champ scientifique et non au niveau des idées reçues, les controverses ne manquent pas : les travaux de M. Tribalat, P. Weil, H. Le Bras, R. Establet, les débats sur le multiculturalisme et le communautarisme le montrent largement.

A ces connaissances qui relèvent de la démographie et de la sociologie s'ajoutent une indispensable référence à l'histoire (histoire de l'immigration, de l'idée de Nation etc.) et une nécessaire maîtrise des aspects juridique du dossier (droit de l'immigration, droit de la nationalité, libertés publiques, droits politiques etc.).

Il faut noter que le programme fait aussi référence au thème de l'exclusion qui renvoie en particulier (pour ce qui concerne les débats récents et français) aux travaux de R. Castel, S. Paugam, P. Bourdieu, F. Dubet etc.

C. Citoyenneté et droit et relations de travail

Ce thème, comme les précédents, renvoie à des débats essentiels.

On retiendra en particulier tout ce qui concerne la place du travail comme fondement du lien social (travaux de K. Marx et E. Durkheim, plus récemment travaux de D. Méda, J. Habermas, A. Gorz, J. Rifkin, G. Roustang et B. Perret etc.).

Dans la mesure où le programme invite à illustrer ce thème à partir du contrat de travail, la dimension juridique est essentielle, mais celle ne peut être comprise qui si on met en évidence la dynamique d'institutionnalisation du rapport salarial qui se développe, en particulier, après la seconde guerre mondiale, et la tendance à la désinstitutionnalisation depuis le milieu des années 1970 (flexibilité, précarité etc.).

D. Citoyenneté et transformation des liens familiaux

L'annonce par le gouvernement d'une réforme du droit de la famille au cours de l'année 2000 suffit à souligner l'importance et l'actualité du thème. En France le droit de la famille (mariage, divorce, filiation) a beaucoup évolué depuis la fin des années 1960. Les débats récents à propos du PACS, l'augmentation des naissances hors-mariage, la montée du divorce etc. soulignent l'existence de profondes transformations sociales, dont la prise en compte par le droit se réalise de façon plus ou moins tardive et plus ou moins imparfaite.

Il faut donc faire appel à la fois au droit de la famille et à la sociologie de la famille (travaux de I. Théry, M. Ségalen, F. de Singly).

⁵² J. Leca : « Individualisme et citoyenneté », in P. Birnbaum et J. Leca, *Sur l'individualisme*, Presses de la FNSP, 1986

Cette interrogation sur l'évolution du droit de la famille présente un grand intérêt. Ce thème peut, de plus, être facilement illustré par un recours au roman⁵³ ou au cinéma. Le lien avec le concept de citoyenneté n'est pas immédiat dans la mesure où la famille semble relever de la sphère privée. Cependant, il convient de souligner que la vie familiale est institutionnalisée et que les normes juridiques qui l'encadre évoluent sous l'effet d'un rapport dialectique avec l'évolution des normes sociales et des valeurs.

Ce bref survol des quatre thèmes du programme de seconde n'avait qu'un objectif : montrer que chacun d'entre eux renvoie à des savoirs savants relevant de plusieurs disciplines. Certes, il ne s'agit pas de succomber aux délices de l'encyclopédisme et de se proposer de faire assimiler par les élèves l'ensemble des concepts, des problématiques, des données empiriques relatives à chaque thème. Comme le souligne le GTD, l'ECJS ne se propose pas de mobiliser beaucoup de savoirs nouveaux. Par contre, pour que les professeurs puissent guider les élèves dans leur travail de documentation préalable au débat argumenté, pour qu'ils puissent recentrer le débat si cela s'avère nécessaire, il est indispensable qu'ils disposent des connaissances⁵⁴ solides sur chacun des champs du programme.

Un effort important, et mis en œuvre rapidement, de formation des enseignants est donc indispensable.

⁵³ Il y a là un terrain possible pour établir des liens entre l'enseignement du français ou des langues et l'ECJS. De même, le lien avec les travaux des historiens est ici particulièrement précieux (pensons à Ph. Ariès, à G. Duby, à E. Shorter, à P. Laslett, à A. Burguières, à J.L. Flandrin, à Y. Knibiehler etc.)

⁵⁴ Ces connaissances existent et elles sont présentées sous une forme qui se veut synthétique, mais, pour ne prendre qu'un seul exemple, l'ouvrage « Exclusion l'Etat des savoirs » publié aux éditions La découverte sous la direction de S. Paugam, compte près de 600 pages. Il est donc indispensable que des spécialistes des différents domaines présentent des synthèses utilisables rapidement par les professeurs.