

collection Lycée – voie générale et technologique
série Accompagnement des programmes

Éducation civique, juridique et sociale

classes terminales

programme applicable à la rentrée 2001

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'Enseignement scolaire

Document réalisé par le groupe d'experts sur les programmes scolaires d'ECJS,
sous la direction de Jacques Guin.
Coordination pour la direction de l'Enseignement scolaire réalisée par Aline Bibily
(Bureau du contenu des enseignements).
Maquette de couverture : Catherine Villoutreix
Maquette : Fabien Biglione

© CNDP, septembre 2001
ISBN : 2-240-00759-1
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Présentation	5
Fiches transversales	
1. La recherche et la maîtrise de l'information	7
2. L'articulation des notions et des thèmes.....	10
3. Le débat argumenté et la démarche de l'ECJS.....	12
4. ECJS et évaluation	21
Thème 1. La citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques	
Fiches exemples	
1. Dons d'organes et greffes humaines.....	25
2. Droits et libertés face à l'Internet	27
3. Les risques alimentaires.....	28
Fiches ressources	
1. Droit et nouvelles technologies	30
2. Risques, vulnérabilité sociale et citoyenneté.....	31
3. Les limites du vivant et la définition de l'homme	34
Questions possibles	42
Thème 2. La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité	
Fiches exemples	
1. La couverture maladie universelle : un droit aux soins pour tous ?.....	44
2. Les hommes politiques sont-ils des justiciables comme les autres ?.....	46
3. Une manifestation du rôle nouveau des juges : l'arrêt Perruche.....	47
4. L'enquête parlementaire sur les prisons.....	50
Fiches ressources	
1. Les grandes conceptions de la justice distributive : y a-t-il une éthique économique et sociale ?..	52
2. L'évolution de l'organisation de la justice, le dualisme juridictionnel	55
3. Les grandes conceptions du procès pénal	62
4. Les différentes déclarations des droits de l'homme	63
Questions possibles	65

Thème 3. La citoyenneté et la construction de l'Union européenne

Fiches exemples

1. Faut-il donner le droit de vote aux étrangers ?	67
2. L'euro, accélérateur de l'intégration politique ?	68
3. L'Europe du droit du travail : l'exemple du travail de nuit des femmes.....	70

Fiches ressources

1. La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.....	72
2. Espace public européen et nouvelles formes de citoyenneté	74
3. La question de la légitimité démocratique des institutions européennes	77

Questions possibles	78
----------------------------------	----

Thème 4. La citoyenneté et les formes de mondialisation

Fiches exemples

1. Le Tribunal pénal international pour la Yougoslavie.....	80
2. Mondialisation de l'économie et mondialisation de l'action des citoyens	81
3. Effet de serre et responsabilité planétaire.....	82

Fiches ressources

1. La communication à l'ère des réseaux	85
2. Le « droit d'ingérence » en question	88
3. Les formes économiques de la mondialisation et l'exercice de la citoyenneté	92

Questions possibles	94
----------------------------------	----

Annexes

Annexe 1

« Droit, justice et démocratie : le rôle des juges dans les sociétés modernes »	95
---	----

Annexe 2

Quelques ressources en ligne	102
------------------------------------	-----

Annexe 3

Contributions d'autres groupes d'experts sur les programmes scolaires

• Les SES (sciences économiques et sociales) et l'ECJS dans la formation des lycéens	103
• L'intérêt du travail interdisciplinaire ECJS/EPS (éducation physique et sportive).....	104

Présentation

Ce document, à l'usage des professeurs, accompagne la mise en œuvre du programme. Il est, pour l'essentiel, composé de fiches correspondant à chacun des thèmes d'entrée proposés. Ces fiches sont précédées d'un commentaire du thème qui permet de mieux évaluer les développements qu'il autorise, dans la perspective du travail sur les notions constitutives du programme.

Trois types de fiches ont été établis :

Des fiches transversales. Regroupées en tête du document, elles portent sur les méthodes et les outils préconisés en ECJS et valent pour les trois années, de la seconde à la terminale. Elles ont pour fonction de poursuivre la clarification des objectifs généraux et de répondre aux multiples questions que les professeurs ont soulevées ou aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique de cet enseignement d'ECJS au fur et à mesure de sa mise en place. Elles ont le souci de ne pas constituer un cadre rigide qui interdirait les pratiques innovantes et limiterait la liberté nécessaire à cet enseignement. En revanche, elles éclairent le sens et les enjeux de la démarche de l'ECJS dans ses différentes étapes et ses différents éléments : le travail autonome des élèves et la responsabilité pédagogique des professeurs et professeurs documentalistes ; le rapport entre les questions d'actualité suscitant l'intérêt des élèves et les savoirs acquis dans les différentes disciplines ; l'articulation entre le programme de notions, les thèmes du programme et les questions choisies par les élèves ; la nature, les instruments et les critères de l'évaluation continue ; enfin le rôle essentiel du débat argumenté et les objectifs qu'il vise.

Des fiches exemples. Elles ont l'ambition de présenter une question entrant dans le cadre du thème, et d'illustrer en quoi elle constitue un cheminement possible vers les notions du programme, selon la méthode caractéristique de l'ECJS. À cet effet, chaque fiche met en lumière une problématique et suggère quelques étapes d'une démarche possible, fondée sur le double principe d'une motivation des élèves et d'une mobilisation de savoirs issus de diverses disciplines. Ainsi, les fiches exemples peuvent éclairer le travail des élèves sur la question qu'ils auront choisi de préparer, comme celui des professeurs qui les encadrent. Le contenu des fiches exemples n'a aucune valeur de programme et il n'est pas souhaitable que les questions qu'elles traitent soient reprises en l'état : on aurait toutes les chances de ne pas satisfaire à la première exigence, partir de questions posées par les élèves ; ce serait aussi entrer dans une logique de manuel là où, précisément, la logique du projet veut qu'il n'y ait pas de manuel.

Des fiches ressources. Elles sont conçues au seul usage des professeurs. Les objectifs et la méthode de l'ECJS appellent un croisement des savoirs : les professeurs spécialistes d'un champ disciplinaire mais simultanément « éducateurs » et citoyens doivent y trouver, sur quelques points que leur complexité rend d'accès plus difficile, des pistes de réflexion, des suggestions pour leurs préparations, des éléments bibliographiques leur permettant de conduire leur travail personnel et d'accéder plus rapidement à ce qui est essentiel dans des domaines qui ne leur sont pas familiers. Pour autant, leur contenu ne doit pas être considéré comme contraignant : mieux, aucun thème n'étant obligatoire, elles peuvent constituer une aide pour permettre au professeur d'évaluer raisonnablement s'il peut accepter ou s'il doit refuser certains sujets proposés par les élèves.

En annexe figure le **texte de la conférence** prononcée par Dominique Rousseau, professeur de droit à l'université de Montpellier et membre du groupe d'experts sur les programmes scolaires d'ECJS, intitulée « Droit, justice et démocratie : le rôle des juges dans les sociétés modernes », qui peut être utilisé comme fiche ressource.

En annexe également sont insérées **des contributions des groupes d'experts** sur les programmes scolaires de sciences économiques et sociales et d'éducation physique et sportive. Elles montrent l'intérêt de ces regards croisés entre l'ECJS et les disciplines et les enrichissements mutuels que ces enseignements peuvent en tirer.

Fiche transversale 1 **La recherche et la maîtrise de l'information**

Le débat argumenté est au cœur de la méthode requise par l'ECJS. Il s'appuie sur des informations sélectionnées lors de recherches documentaires ou recueillies par d'autres voies (enquêtes, sondages, etc.). Si les compétences alors mises en jeu ne sont pas spécifiques à l'ECJS et ne peuvent être isolées de celles qui sont requises dans toute démarche de recherche documentaire finalisée par une production, quel qu'en soit le mode de communication, le travail de recherche préparatoire à la construction d'un argumentaire pour le débat attendu des élèves en ECJS requiert de leur part des compétences dans le domaine de la recherche et de la maîtrise de l'information. Ces compétences s'avèrent d'ordre instrumental et intellectuel en fonction, d'une part de la complexité croissante des techniques d'information et de communication utilisées et, d'autre part, de la démarche de pensée requise pour organiser le questionnement, formuler les requêtes et analyser leurs résultats, selon le projet défini. La phase préparatoire au débat comporte en effet une recherche d'informations dont l'objectif est de recueillir les éléments susceptibles de préciser la question, d'étayer les arguments initiaux de l'élève ou de les critiquer, de comprendre les diverses thèses en présence, de fournir des exemples, d'ouvrir sur des questionnements nouveaux.

À l'arrivée en classe de seconde, les compétences documentaires (ou informationnelles) acquises s'avèrent très inégales. Elles dépendent de plusieurs facteurs. Les élèves ont-ils bénéficié, au cours de leur cursus antérieur, d'une initiation programmée à la recherche documentaire à travers des modules d'initiation mis en place par le documentaliste ? Ont-ils effectué des travaux de recherche documentaire proposés ponctuellement par des enseignants ? de manière aléatoire ? planifiés en fonction d'objectifs à atteindre, repérables et identifiés (sur référentiel de compétences documentaires) ? Quel type de production était alors attendu ? Les compétences ainsi mises en jeu étaient-elles prises en compte explicitement

dans l'évaluation des productions ? Cette évaluation était-elle critériée ?

Il semble ainsi indispensable à l'entrée en seconde de procéder à une évaluation des acquis en ce domaine, puis de préciser les compétences les plus opérationnelles en ECJS afin de clarifier nos exigences et de les mettre en cohérence avec celles mises en œuvre dans d'autres moments-clés du cursus d'un élève.

Un tel état des lieux sur les pratiques antérieures est l'occasion de sortir enfin de l'implicite en matière de maîtrise de l'information au lycée.

Les pratiques scolaires en matière de culture de l'information se trouvent fortement remises en cause par les mutations actuelles du monde de l'information et par l'évolution de l'espace d'information dans lequel se situe et agit l'élève ; il se trouve confronté à une information qui se diversifie par ses supports, ses canaux, sa nature comme par ses modes de communication, ses médiations et son mode d'accès. Il est donc souhaitable de lui permettre de faire le point sur ses pratiques antérieures et d'en évaluer l'efficacité.

Quel espace d'information pour l'élève ?

Un monde en mutation

Si l'on parle aujourd'hui davantage de recherche d'information que de recherche documentaire, c'est pour mettre en évidence divers phénomènes qui interviennent dans les pratiques de recherche de nos élèves. La documentation, ensemble organisé de documents, fonds documentaire stocké et maîtrisé, cède le pas à l'information circulante, fluctuante et non maîtrisable : l'incertitude des réseaux d'information bouscule la vision patrimoniale des bibliothèques. Les réseaux d'information induisent de nouveaux comportements qui nécessitent d'insister davantage sur des apprentissages documentaires. Le risque est grand d'une navigation éperdue qui éloigne l'élève de son projet initial de recherche, entraîne une perte de sens due à l'impossibilité de jeter l'ancre et de maîtriser son besoin d'information. L'immédiateté de la réponse fait illusion ; l'excès de réponses génère du bruit documentaire. L'outil exerce une fascination...

Les ressources disponibles et leur organisation

Le fonds documentaire du CDI et sa base de données

Regroupant tous les supports, le fonds documentaire est le résultat d'une démarche concertée entre le professeur documentaliste et l'équipe pédagogique, qui définissent ensemble une politique d'acquisition. Il est censé répondre aux besoins d'information suscités par la maîtrise des programmes d'enseignement ainsi qu'aux besoins culturels et d'actualité des usagers. Le documentaliste effectue le traitement documentaire de chaque document. Le catalogage donne une description physique et bibliographique. L'indexation (choix de mots-clés ou de descripteurs issus d'un langage documentaire contrôlé) ainsi que le résumé proposent une analyse du contenu. La cotation permet à l'utilisateur de localiser le document. Le langage documentaire utilisé est un thésaurus élaboré par des professionnels de la documentation et de l'éducation. Ces opérations garantissent la fiabilité de ces ressources, acquises et organisées pour satisfaire des besoins clairement identifiés.

Diverses possibilités sont alors proposées aux usagers pour formuler une requête

- Interroger la base de données en utilisant les mots du langage naturel ou les descripteurs proposés par le thésaurus, la seconde procédure éliminant le bruit documentaire.
- Procéder à une recherche sur tous les champs de la notice ou en sélectionnant certains champs (auteurs, mots du titre, mots du résumé, etc.).
- Former – ou non – une équation de recherche en utilisant les opérateurs booléens « et », « ou », « sauf ». Il y a donc nécessité d'un apprentissage préalable de l'organisation d'une base de données et de ses modes d'interrogation.

L'accès direct aux ressources

Il est ouvert en ce qui concerne les périodiques, encyclopédies (papier ou électroniques), dossiers de presse. Comme tout autre document dont on a fait l'acquisition, ces ressources sont accessibles directement sur les rayonnages.

Un apprentissage préalable du repérage des ressources reste nécessaire.

L'Internet

Diverses modalités d'interrogation sont à maîtriser : en utilisant annuaires et moteurs de recherche, en consultant directement un site repéré (par son adresse), en consultant les forums de discussion. L'élève éprouve alors des difficultés à repérer l'origine de la ressource (site officiel, associatif, personnel, commercial, de propagande, etc.).

On retrouve la nécessité d'un apprentissage préalable : structure de l'Internet, formulation des requêtes, ana-

lyse critique des ressources (identification des auteurs, origine du site), analyse comparative de sites.

On observe qu'au-delà du CDI, dans d'autres lieux-ressources (médiathèque, etc.), l'élève rencontre les mêmes difficultés auxquelles vient s'ajouter le manque d'accompagnement pédagogique.

Par ailleurs, si des ressources ont été constituées pour le thème d'étude par des enquêtes, entretiens, visites, la nécessité d'un apprentissage méthodologique des techniques d'enquête, interview et reportage se manifeste.

Une culture de l'information à construire

L'utilisateur doit donc se construire

une « culture de l'information »

La « culture de l'information » peut être défini comme étant l'aptitude à identifier quelle information est nécessaire et l'aptitude à localiser, évaluer et utiliser l'information dans une démarche de résolution des problèmes, en vue d'aboutir à la communication de la synthèse des informations trouvées.

Cette aptitude inclut une série de compétences portant sur :

– **une mise en projet** : il faut définir un objectif de recherche, une tâche ; élaborer un scénario de recherche en organisant son temps et en adaptant sa stratégie à la production finale ; déterminer une démarche d'apprentissage ;

– **un questionnement** : il demande de mobiliser ses idées et ses connaissances pour faire l'investigation d'un objet d'étude, d'énoncer, lister les questions, les regrouper, les hiérarchiser ; d'énoncer, lister les concepts, les mettre en relation ; d'établir la carte cognitive d'un champ de connaissances, son réseau sémantique ; de relier les champs de connaissances ; de formuler des hypothèses ; de mettre en perspective les ressources et le sujet donné ;

– **des repérages** : ils supposent que l'élève sache identifier les lieux-ressources, s'orienter dans un lieu-ressources, se repérer dans un système d'information, distinguer les documents par leur support et leur nature, reconnaître la structure des documents ;

– **la récupération de données** : elle consiste à interroger une base de données et/ou à accéder directement aux ressources, à trier les références en fonction de critères identifiés : actualité, source, pertinence par rapport au questionnement, production attendue, pluralité de l'information ;

– **la lecture/écriture** : elle commence par une prise d'information dont il faut s'appropriier le contenu, reconnaître le type de texte, de discours, repérer, sélectionner et traiter les données en les confrontant à ses propres représentations ; elle doit se poursuivre par une analyse critique de cette information appréhendant sa subjectivité en identifiant thème, thèse, idées et points de vue et en déterminant des critères de comparaison, voire en instaurant le doute. À partir de la lecture de documents de quelque nature qu'ils soient, la prise de notes se fera en repérant les

mots-clés, en passant du mot-clé à l'unité d'information, en reformulant un discours ;

– **une production destinée à la communication** : à cet effet, il faut identifier et caractériser les différents modes de communication possibles, choisir un mode de production conforme à la situation de communication, en prenant en compte les spécificités du destinataire, et définir ses critères de réussite, notamment en observant des productions témoins ; on pourra alors réaliser la production en respectant la règle des « 3 C » (contenu, construction, communication) ; on la communiquera enfin en argumentant, défendant son point de vue, en faisant preuve d'objectivité, en intéressant le public, en illustrant son propos, en gérant l'interactivité ;

– **une démarche d'évaluation de sa propre production et de celle des autres** : la stratégie de recherche mise en œuvre, l'évaluation des difficultés et des obstacles rencontrés, la remise en question de sa représentation initiale.

Cette culture de l'information ne peut se concevoir sans une familiarisation avec les produits d'information et l'ensemble des activités instrumentales et intellectuelles par lesquelles elle est produite et conditionnée. Sans que ceux-ci soient proposés officiellement, on peut trouver des « référentiels de compétences » adaptés. Ils sont pour la plupart accessibles sur l'Internet et permettent d'établir des progressions, de dégager des priorités. Ce sont de précieux outils de clarification et de dialogue au sein de l'équipe, précisant, entre autres, les formes de partenariat avec le documentaliste.

Les quatre phases fondamentales de la démarche d'information en ECJS

Elles peuvent être repérées comme suit :

Le questionnement préalable. Parmi les diverses techniques de questionnement traditionnellement utilisées, au questionnement du sujet (quand ? quoi ? qui ? où ? comment ? pourquoi ?), on préférera la technique

empruntée à Gabriele Di Lorenzo, du questionnement d'un objet d'études ; elle consiste à définir le sujet en compréhension, en extension, par la typologie, par la négation, dans un rapport cause/conséquence, et en cherchant divers points de vue. La capacité critique s'aiguïsera en fonction de l'outil méthodologique dont on s'est équipé avant la prise d'information, lui-même modifié au cours des phases effectives de recherche.

L'analyse critique des sources. La presse et les sites internet se prêtent particulièrement à des études comparatives où l'élève apprend progressivement à identifier auteurs, ligne éditoriale, prises de position, opinions, type d'information, etc.

La diversification des accès, des supports et des sources. Il semble opportun dans cette perspective d'exiger de l'élève, pour étayer son propos, qu'il utilise par exemple quatre sources issues de supports diversifiés et qu'il en propose une analyse comparative.

L'adaptation de la ressource au besoin d'information propre au questionnement entrepris.

Vers une prise en compte collective d'une formation à la maîtrise de l'information

À partir d'une liste de compétences identifiées et fortement mobilisées dans les projets innovants du lycée pour aboutir à une démarche autonome de l'élève, il faut s'interroger sur la complémentarité des actions et la progression dans leur acquisition.

Au terme d'un diagnostic réalisé au début de la classe de seconde par l'équipe pédagogique et plus particulièrement par le documentaliste, un module d'initiation peut être proposé par le service de documentation (repérage et récupération de données).

Dans cette perspective, l'ECJS apparaît au lycée comme particulièrement propice au questionnement, à l'analyse critique de l'information et à la mise en projet.

Bibliographie

- CHAPRON F., *Les CDI des lycées et collèges*, Paris, PUF, 1999.
- DI LORENZO G., *Questions de savoir*, Paris, ESF, 1996.
- FADBEN, *Référentiel*, Paris, Médiadoc, décembre 1999.
- MARCILLET F., *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, Paris, ESF, 2000.
- MONTHUS M., *Apprendre l'autonomie au CDI*, Hachette Éducation, 1997.
- *Formanet, développer les compétences informationnelles dans l'enseignement secondaire en France et au Québec*, site de l'académie de Poitiers : www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet.

Fiche transversale 2

L'articulation des notions et des thèmes

Le programme d'ECJS de la classe de terminale clarifie l'articulation des notions et des thèmes, qui a suscité, dans les programmes des classes de seconde et de première, des difficultés d'interprétation. À cet effet, il modifie la présentation du chapitre II (Notions et thèmes) et apporte des précisions supplémentaires.

Notions, thèmes et questions

Les **notions** sont présentées en premier lieu, pour mettre en évidence le fait qu'elles constituent le programme.

Les **thèmes** n'apparaissent qu'ensuite, pour montrer qu'ils ne constituent pas un programme de connaissances qu'il faudrait traiter en tant que tel, mais qu'ils déterminent seulement le cadre à l'intérieur duquel devront impérativement s'inscrire les questions choisies par la classe. Il est, en outre, rappelé que très peu de questions (une, deux ou trois) peuvent être traitées pendant l'année, compte tenu du faible volume horaire de l'enseignement d'ECJS. Ces questions ne pourront donc s'inscrire dans tous les thèmes, même si l'on peut concevoir que certaines questions soient à cheval sur plusieurs thèmes.

Les thèmes constituent des axes de réflexion communs à toutes les classes de terminale. Ils définissent les grandes orientations de la réflexion, mais ce sont les notions qui constituent l'objectif du programme. La rédaction des orientations principales des thèmes fait apparaître le lien entre ces axes de réflexion et les notions retenues pour constituer le programme.

Les **questions** précises qui seront abordées dans chaque classe seront déterminées par l'intérêt des élèves. Le terme de « question », retenu pour désigner le sujet de réflexion et de débat choisi par la classe avec l'aide du professeur et sous sa responsabilité, doit permettre de comprendre sa nécessaire dimension problématique. L'intérêt pour une question suscitée par l'actualité est l'un des enjeux majeurs de cet enseignement. Il ne s'agit pas d'un sujet qui puisse seulement donner lieu à des exposés de connaissances, ni d'un vaste et vague domaine à explorer. La question retenue, au terme d'une discussion entre les élèves sous la conduite du professeur, doit poser un problème délimité, relevant du politique et de la citoyenneté. Elle doit susciter le débat et faire réellement problème. Le choix judicieux et clair de la question conditionne la réussite possible du débat à venir. Il permet aussi de déterminer les orientations et les objectifs de la recherche documentaire et le contenu argumentatif du dossier préparatoire. Ce dossier doit

être orienté vers la constitution d'argumentaires en vue du débat sur la question posée ; il ne se confond pas avec un dossier de recherche sur un sujet de type TPE, qui donnerait lieu à une soutenance devant la classe. Les objectifs des deux types d'exercices sont différents. Le débat contradictoire et la participation à un oral de groupe sont des objectifs spécifiques de l'ECJS.

La question précise retenue par la classe ne constitue pas en tant que telle une problématique. C'est l'objectif du travail des élèves de développer à partir de cette question l'ensemble des questions auxquelles il faut pouvoir répondre pour comprendre ce qui est en jeu, c'est-à-dire la problématique. C'est cette problématique qui demandera aux élèves de mobiliser les notions du programme et qui permettra de mesurer s'ils les maîtrisent. Ce travail de problématisation de la question requiert l'aide du professeur et s'accomplit sous sa responsabilité, même si le travail en ECJS met en œuvre des formes de travail autonome des élèves et doit aboutir à l'exercice de la pensée personnelle et à la construction de l'opinion.

La mobilisation et la maîtrise des notions

Les notions qui ont été retenues pour le programme de terminale permettent d'éclairer le sens et les enjeux pour la citoyenneté des grandes questions posées dans les différents thèmes. Ces notions sont toutes polysémiques : elles n'ont pas nécessairement le même sens ni les mêmes enjeux dans chaque thème. Il ne s'agit pas de se livrer à une étude exhaustive de chacune d'entre elles, mais plutôt d'en approfondir un des aspects et d'en construire, sur une question précise, une représentation rigoureuse, en réfléchissant sur les rapports que ces notions entretiennent entre elles. Il peut être opportun de s'assurer, dans les différentes étapes du travail, que les élèves sont capables de maîtriser cette représentation rigoureuse des aspects des notions qu'ils mobilisent.

Pour éclairer le recours qui peut être fait à ces notions dans les différents thèmes, on peut prendre quelques exemples.

La notion de « sécurité » renvoie, dans le thème 1, à la question des risques technologiques, aux droits des citoyens en matière de protection, à la responsabilité respective des citoyens, des gouvernants et des experts concernant les avancées des sciences et des techniques. Dans le thème 2, elle renvoie à la protection sociale, la sécurité sociale, dans son rapport aux exigences d'égalité, mais elle peut aussi renvoyer à la demande croissante des citoyens en matière de sécurité face aux risques naturels et au rôle qu'ils font jouer aux juges pour garantir cette sécurité. Dans le thème 3, on pensera par exemple à l'ouverture des frontières à l'intérieur de la communauté européenne

et à la possibilité de garantir la sécurité des personnes et des biens, à la constitution d'une organisation policière et judiciaire commune. Dans le thème 4 comme dans le thème 3, se pose la question de la guerre et de la paix, du « droit d'ingérence » et des tribunaux internationaux, des forces militaires de dissuasion, du rôle des alliances internationales pour préserver la sécurité, du Conseil de sécurité de l'ONU, mais aussi des risques militaires et des risques technologiques qui n'ont pas de frontières, de l'information et du contrôle des citoyens dans un espace mondial.

La notion de « souveraineté » renvoie surtout à la définition de la démocratie comme souveraineté du peuple dans les thèmes 1 et 2 et aux limitations et pertes de souveraineté dans les rapports internationaux dans les thèmes 3 et 4. Dans le thème 1, on pourra s'interroger, par exemple, sur les risques de dérives technocratiques qui menacent la souveraineté démocratique du peuple, ou, en relation avec le thème 4, sur les difficultés à exercer cette souveraineté au niveau intérieur quand les progrès des sciences et des techniques ignorent les frontières et les législations nationales et que les personnes, les informations et les inventions peuvent circuler librement dans l'espace mondial. On pourra aussi envisager, dans le thème 2, le rôle croissant des juges dans les démocraties modernes et le rapport de l'autorité judiciaire aux pouvoirs législatif et exécutif – la souveraineté définissant le pouvoir de légiférer. Dans le thème 3, la question se pose de savoir si la limitation de la souveraineté nationale par la construction européenne est un danger ou, dans l'éventualité de la constitution d'un État européen souverain, de savoir de quelles institutions il devrait se doter, que deviendraient les actuelles souverainetés nationales, sur quels domaines porterait le principe de subsidiarité. Enfin, dans le thème 4, la question de la mondialisation pose le problème des limites de l'exercice de la souveraineté dans la politique intérieure des États, mais aussi de l'ingérence de certains États dans les affaires intérieures d'autres États et de l'invocation de leurs droits, devoirs ou responsabilités au nom de principes éthiques qui n'ont plus rien à voir avec les concepts juridiques qui définissent la souveraineté en son sens politique et en termes de droit international.

La responsabilité du professeur et l'évaluation

Le programme de terminale rappelle en outre l'articulation qu'il convient d'établir entre la liberté et l'autonomie des élèves d'une part, et la responsabilité pédagogique et l'autorité en matière de savoirs du professeur d'autre part. Le choix des questions doit répondre aux préoccupations des élèves, mais ce choix doit être motivé et éclairé. Le professeur doit s'assurer qu'il permet bien de mobiliser les notions du

programme et correspond à ses enjeux. Il doit s'assurer que les questions choisies ont une dimension problématique; il doit faire progresser les élèves dans la compréhension du sens et des enjeux de ces questions, les aider à construire une problématique, veiller à ce que la synthèse et la reprise du débat clarifient les connaissances, les éléments de réflexion et les positions en présence, sans pour autant prétendre apporter une réponse définitive sur les questions qui n'en comportent pas. Avant de valider les questions proposées par les élèves, le professeur s'assure que ses connaissances ou ses intérêts lui permettent bien de mener le travail à terme. Il tient compte aussi des compétences spécifiques des élèves en fonction de la série, des programmes des disciplines, de la possibilité de travailler en codisciplinarité avec un collègue d'une autre matière ou de faire intervenir des compétences extérieures. La liberté des élèves est une liberté guidée et éclairée par le professeur qui, seul, maîtrise les objectifs à atteindre.

Les notions sont mobilisées, travaillées et retravaillées à toutes les étapes de la démarche, dans toutes les formes de productions des élèves, écrites, orales, audiovisuelles, etc. On conçoit donc que l'évaluation de la maîtrise des notions doit porter sur l'ensemble de ces productions et de cette démarche. Un contrôle formel des connaissances, par une interrogation écrite par exemple, qui impliquerait la restitution de définitions apprises, sans appropriation de ces notions dans une culture et une réflexion personnelles, serait sans aucune valeur de formation et contradictoire avec les objectifs et la démarche de l'ECJS. Le professeur veille donc à ce que le travail préparatoire au débat, la recherche et l'analyse de l'information, qu'elles soient individuelles ou menées par groupes, les interventions dans le débat, les dossiers et les documents que les élèves élaborent et conservent, contiennent des références explicites et maîtrisées à ces notions. Au cours ou à l'issue du débat, il opère les rectifications qui s'imposent, sans nuire à la spontanéité des interventions, afin de ne pas laisser s'installer des erreurs ou des contresens. Sur les points les plus délicats ou ignorés des élèves, comme le droit, il peut être amené à faire de brefs exposés, notamment au cours du travail préparatoire ou lors de la synthèse. Si la démarche de l'ECJS est innovante par rapport au cours ou à l'exposé magistral, il serait absurde de faire de celui-ci un repoussoir ou un modèle à bannir absolument. Le programme formule les quatre items qui figurent sur le livret scolaire pour évaluer l'ECJS : recherche et analyse de l'information ; qualité des productions écrites ; aptitude à argumenter dans le débat ; maîtrise des connaissances. Ils portent sur l'ensemble des objectifs de l'ECJS, tant en termes de méthode qu'en termes de contenus. Il convient donc d'articuler l'évaluation de la maîtrise des notions en termes de contenus à l'évaluation de

leur mobilisation dans les différentes étapes de la démarche et de la compréhension des objectifs (voir fiche transversale 4: « ECJS et évaluation »).

Fiche transversale 3

Le débat argumenté et la démarche de l'ECJS

Le débat : un instrument pédagogique

Le débat : un moyen au service d'un ensemble d'acquisitions

En satisfaisant à la demande des élèves, exprimée lors de toutes les consultations, de pouvoir discuter sur des questions de société, le débat articule l'acquisition des savoirs à la compréhension du monde et du présent : il contribue à revivifier le sens des apprentissages. Il ne contredit pas l'exigence d'acquisition du savoir mais révèle au contraire la nécessité du savoir pour prétendre à une position autorisée sur une question, dépasser les préjugés, critiquer le discours des médias. En exigeant une préparation, une recherche et une critique de l'information, un croisement des ressources documentaires, une mobilisation transdisciplinaire des connaissances, le débat devient le moyen et l'enjeu de l'acquisition de nouveaux éléments de réflexion, l'initiation au sens du droit par exemple ou la compréhension du politique, et de la mise en œuvre maîtrisée des savoirs que l'élève a déjà acquis sur des questions où il est peu habitué à les mobiliser. Il permet en outre de développer l'autonomie et la réflexion personnelle. En privilégiant un programme de notions et en retenant chaque année seulement un très petit nombre de questions précises qui feront l'objet de débats en classe, l'ECJS privilégie la méthode active et la démarche analytique et heuristique face à l'exposé synthétique et magistral sur l'ensemble d'une question. Le débat argumenté constitue le point focal de cette démarche.

Une pédagogie de l'argumentation qui permet de mobiliser les acquis de l'enseignement du français

L'analyse de l'argumentation est désormais l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français, de la classe de troisième à celle de première, ce qui constitue une raison supplémentaire pour susciter la codisciplinarité et établir des liens entre les différents enseignements et les différents programmes. En ECJS, l'argumentation est à la fois un instrument au service de l'acquisition et de la maîtrise des notions du programme, et l'apprentissage en acte des compétences qui favoriseront par la suite la participation du citoyen au débat dans l'espace public. On

peut donc mobiliser les repères traditionnels de l'analyse de l'argumentation, mais en les intégrant aux objectifs spécifiques de l'ECJS.

On peut apprendre à repérer des types de discours ou d'arguments, par exemple :

– les **figures de la simple persuasion**, expression de ses émotions ou tentative d'agir affectivement sur l'autre (fonction expressive et conative, énoncé perlocutoire), par exemple : ton, sincérité, ironie, dérision, caricature, exagération, force, accumulation, répétition ;

– **l'illogisme** : l'incohérence ou les erreurs de raisonnement, les paralogismes, sophismes ; l'usage de termes équivoques, l'emploi non rigoureux des concepts, les contradictions de la pensée, les lacunes ou les chaînons manquants dans un raisonnement ;

– **l'argument *ad hominem*** : positif ou négatif, l'allégation mensongère ou non, l'accusation, le procès d'intention ; le refus de prendre en compte un argument en fonction de l'identité, de la personnalité ou du statut social, culturel, scolaire de l'élève qui le soutient ;

– **l'adoption d'un avis** en fonction des personnes, des statuts, des rôles dans le groupe (opposition systématique, appartenance à un clan, soumission à un leader) ;

– **l'argument d'autorité** : adhésion à une idée ou défense d'un point de vue en raison du prestige personnel, du savoir, de la notoriété, de la fonction ou du statut de celui qui le soutient (célébrité, homme politique, professeur ou autre élève) ; invocation d'une autorité religieuse, scientifique, morale, culturelle ;

– **l'argument formel** : il est logiquement rigoureux, révèle une maîtrise des concepts et des connaissances, une exigence de cohérence de la pensée et de l'expression ; l'élève reprend la formulation des autres, corrige les incohérences ou les absurdités, dénonce les contradictions ; il sait tirer les conséquences de ses affirmations, analyser les présupposés ou les implications de ce qu'il dit, dépasser ses propres contradictions ; il maîtrise les principes logiques de la pensée, principe de non-contradiction, antinomie, opposition, raisonnement par analogie, par l'absurde, déduction à partir de principes ou induction à partir d'exemples, etc. ;

– **l'argument affectif ou esthétique** : « *c'est bien* », « *ça me plaît* » ; l'élève invoque le bien-être individuel ou collectif, le plaisir, le bonheur, l'ambiance ; ou au contraire le désordre, le malheur, les mauvaises relations entre les gens, comme principe d'évaluation ;

– **l'argument technique** : l'efficacité, l'utilité, la fonctionnalité ; « *ça marche* », « *c'est dépassé* », « *ça ne fonctionne plus comme ça* », « *c'est plus performant* », « *ce n'est pas réalisable* », « *c'est plus pratique* » ; l'enjeu du débat est ramené à un problème technique ou pragmatique, on raisonne sur les moyens sans s'interroger sur la fin ;

– **l’argument économique**: le coût ou le moindre coût, la rentabilité, la gratuité pour le citoyen, l’économie budgétaire pour l’État ou la commune, le bénéfice escompté, la rentabilité, le rapport qualité-prix, temps-argent, etc. Cela peut aller des intérêts du contribuable au souci des finances publiques, en passant par la défense des intérêts d’une classe ou d’une catégorie professionnelle;

– **l’argument scientifique**: qui invoque la connaissance d’un domaine du savoir ou de la pratique humaine; « *c’est vrai* », « *c’est la réalité* », « *j’ai lu un article là-dessus* »; il s’agit de recourir au point de vue de l’expert, ce qui marque un effort d’information, la compréhension de la nécessité de maîtriser un dossier pour prendre une décision en connaissance de cause, mais peut oublier que les décisions politiques mettent en jeu des choix de société et des valeurs qui relèvent de la responsabilité du politique et ne sauraient être délégués à des experts (technocratie);

– **l’argument sociologique ou historique**: les mœurs, les mentalités, les comportements individuels ou collectifs sont utilisés comme références pour comprendre la réalité sociale ou politique, mais aussi comme normes de l’action et de la décision politiques; cela peut renvoyer à des conceptions sociologiques différentes: maintenir l’ordre dans la société, supprimer la violence, l’anomie; assurer la domination d’une majorité culturelle ou d’une minorité d’excellence; assurer l’harmonisation de la loi et des mœurs; aller dans le sens de l’histoire ou maintenir une tradition; relativiser une norme en montrant les conditions historiques de son apparition (historisme) ou les différences entre les sociétés (relativisme culturel). Ces points de vue sont pertinents pour éclairer la compréhension du débat politique et comprendre le présent, mais s’ils se substituent à la réflexion politique, ils peuvent relever du déterminisme historique ou sociologique, et donc de la confusion entre le fait et le droit, entre ce qui est et ce qui doit être, risquant donc de cautionner le discrédit du politique; ou relever du relativisme, et donc cautionner le défaitisme et la passivité;

– **l’argument éthique**: devoir moral, fins de l’action humaine, valeurs d’un groupe ou principes universels qui reconnaissent la dignité de la personne humaine, conceptions de l’essence humaine, croyances religieuses qui donnent sens à un engagement ou à l’existence de l’homme; que ces valeurs expriment des appartenances communautaires ou des choix individuels, elles peuvent déterminer et donner leur sens à des choix politiques, mais elles font courir le risque de ne pas être compris ou d’être rejetés par ceux qui ne les partagent pas, donc de bloquer le débat ou d’exclure même la possibilité de discuter. Si elles prennent une forme intransigeante et absolue, elles sont incompatibles avec la compréhension de la politique comme effort pour fonder un accord raisonnable qui tienne compte de la réalité telle qu’elle est (cf. Max Weber, « éthique de conviction » et « éthique de responsabilité »);

– **l’argument politique**: les élèves ont une conscience claire des règles de la démocratie, des enjeux et des limites du débat public; ils distinguent l’opinion publique et le pouvoir souverain, mais ils savent que la liberté d’expression et le débat public sont des droits civils, c’est-à-dire des libertés; ils ont le sens de la communauté politique comme institution rationnelle et volontaire (contrat social) dont le but est de concilier les intérêts particuliers et l’intérêt général (république), d’articuler les droits de l’homme et les droits du citoyen; ils perçoivent que l’État-nation est une institution historique qui doit s’efforcer d’intégrer tous ceux qui ont choisi un jour cette nationalité, ou la choisissent chaque jour en n’y renonçant pas, quels que soient leurs appartenances communautaires ou leurs sentiments identitaires, c’est-à-dire de leur reconnaître les droits et les devoirs du citoyen. Ils admettent que les valeurs de liberté, de justice, d’égalité, de paix, de solidarité, qui sont proclamées dans les deux préambules de la Constitution et définissent les droits personnels, sociaux et politiques, fondent la légitimité de l’État de droit.

Une pédagogie de l’oral et du travail en groupe

La participation à un débat argumenté requiert des aptitudes intellectuelles et psychologiques aussi exigeantes – à la fois semblables et partiellement différentes – que la capacité d’écouter un cours en prenant des notes ou de faire une interrogation écrite en temps limité, mais elles sont peu développées dans notre système scolaire, qu’il s’agisse de l’aptitude à travailler en groupe ou de l’expression orale. Le débat argumenté combine les deux difficultés. On ne le pratique que dans les oraux de certains concours ou l’enseignement de certaines grandes écoles: on comprend le caractère démocratique d’une démarche qui vise à faire acquérir cette technique au plus grand nombre d’élèves.

Cette discipline de l’expression, de la prise de parole, de l’organisation du débat, de l’écoute et du respect de l’autre, présente la difficulté d’être à la fois la condition de possibilité du déroulement du débat – un prérequis – et un objectif pédagogique à atteindre. On ne saurait se décourager du fait que les élèves n’en soient pas spontanément capables. Le privilège de l’écrit dans notre enseignement et la forme d’expression orale que réclame le professeur à l’intérieur du cours (réponse à une question, formulation d’une phrase complète, absence de reprise de ce que l’on vient de dire, impossibilité de développer un argument en plusieurs points, anticipation de la demande du professeur, impossibilité de répondre à un autre élève sans la médiation du professeur) font que les élèves sont démunis face à l’oral en groupe, sans gestion de la parole par le professeur. Ils maîtrisent mal les règles et les codes de l’oral, même si ceux-ci figurent dans les programmes de l’enseignement du français.

La formation personnelle et la compréhension des phénomènes de groupes

On ne peut confondre la pratique du débat argumenté en ECJS et les techniques de la dynamique des groupes dont la finalité est le développement de la personnalité par le jeu des interactions avec les autres et la prise de conscience des mécanismes qui régissent la vie des groupes et qui structurent les comportements, les positions et les rôles, dans le groupe (leadership, conflit, opposition, suivisme, etc.). Si ce modèle peut éclairer certains phénomènes qui risquent de se produire dans le groupe d'ECJS, même s'il est éphémère, comme dans le groupe classe, et fournir des instruments pour y faire face, il ne définit pas l'objectif du débat argumenté en ECJS. Celui-ci ne se réduit pas non plus à la maîtrise de la conduite des groupes (présidence, animation, secrétariat), qui n'est qu'un objectif formel, même si l'acquisition de ces compétences n'est pas à négliger. Il s'agit ici aussi d'acquérir des contenus, la compréhension des notions du programme.

La psychosociologie nous a familiarisés avec les usages pédagogiques et les usages thérapeutiques du jeu de rôle. La place qu'on peut lui faire ici doit faire l'objet d'une grande circonspection. Il peut être intéressant d'utiliser le modèle du jeu de rôle en ECJS, en demandant aux élèves de défendre des positions ou de simuler une fonction qui ne sont pas les leurs : celle de l'élu, du responsable d'association, du citoyen ; mais l'identification mimétique peut-elle favoriser la compréhension de la représentation quand justement la notion politique de représentation qui caractérise notre République exclut la représentation des intérêts particuliers au profit d'une représentation de l'ensemble du peuple ou de la nation ? En revanche, apprendre à se mettre à la place de l'autre, à se représenter le monde et la position dans le débat d'un point de vue qui n'est pas le sien peut former, en même temps que la personnalité, la compréhension du lien civique et du public. À condition de ne pas entretenir la confusion entre le jeu de rôle comme prétexte ou situation fictive et le lieu de l'exercice de la souveraineté, qui n'est pas un jeu de rôle ni une fiction, mais la réalité de la communauté politique créée par le droit et les institutions.

L'importance du débat dans les objectifs de l'ECJS

Comprendre la nature de la communauté politique

La méthode du débat correspond aussi à l'objet de l'ECJS qui prend acte de la dimension de débat des questions socio-politiques en l'intégrant à la démarche pédagogique elle-même. Cela suppose de prendre en compte, dans l'école, la dimension conflictuelle de ces questions dans la communauté politique afin de

permettre aux élèves d'y réfléchir de manière distanciée, avec les armes du savoir et de la réflexion critique, sans violence et sans passion, de pouvoir connaître et reconnaître des positions différentes avec la distance critique et l'objectivité qu'impliquent la compétence du professeur et la référence aux savoirs. Cette éducation à la citoyenneté par l'exercice du débat argumenté permet aussi de comprendre la nature de la communauté politique, des institutions et des lois en ce qu'elles reposent sur un accord volontaire résultant de la discussion à partir de points de vue différents et divergents : le statut de la délibération publique et celui de la décision politique peuvent donc être éclairés, de même que le rôle du débat dans l'espace public, la nature de la liberté politique, de la liberté d'expression, le sens de l'obéissance et de la désobéissance civiles.

Une conception de l'éducation du citoyen

Dans les démocraties modernes, la citoyenneté appartient de droit à tous les citoyens, quel que soit leur statut ou leur formation – dans les conditions légales de la majorité civile et de la nationalité. Elle ne saurait dépendre d'une quelconque aptitude à exercer cette citoyenneté, sinon la démocratie deviendrait une technocratie. Pourtant, il appartient à l'essence de la démocratie et de la République d'exiger le développement de la raison et des Lumières, qui permettent de s'affranchir de toute tutelle et de toute influence, et de se représenter l'intérêt général. Dans les faits, la citoyenneté requiert donc une éducation qui permette au citoyen d'exercer pleinement ses droits et de réaliser sa liberté politique. L'ECJS se distingue de l'instruction civique en ce qu'elle ne prétend pas seulement donner une connaissance des institutions et enseigner des valeurs. Elle prétend aussi éduquer à l'exercice de la participation politique, non en amenant les élèves à un engagement immédiat dans la cité – ce n'est pas compatible avec la mission de l'école et son impératif de neutralité –, mais en leur permettant de comprendre la fonction de la discussion dans l'espace public, le rôle de la parole, de la conscience et de l'action des citoyens pour lutter contre toutes les formes de domination ou d'aliénation, en donnant sens et valeur à la politique et à la liberté politique.

Le statut éthique du débat argumenté : les présupposés de la discussion et de l'argumentation rationnelle

Toute discussion engage des valeurs rationnelles, qu'on la considère comme une conquête de la vérité, par-delà la subjectivité et les points de vue simplement particuliers, ou qu'on la considère comme la tentative pour parvenir à un accord fondé en raison pour créer des normes communes, universellement partagées, à partir des perspectives et des intérêts de chacun. Les

conditions de la discussion créent déjà les normes éthiques d'une raison procédurale sans lesquelles la discussion est impossible. Argumenter, c'est chercher dans sa raison des arguments pour convaincre l'autre : c'est déjà rejeter l'ordre de la violence, violence de la force, de la manipulation, de la séduction ou de la passion ; c'est ne céder qu'à la contrainte du meilleur argument. Débattre, c'est aussi présupposer la solidarité, l'être en commun, l'appartenance à une même communauté humaine d'êtres capables de se comprendre. Le champ de la parole présuppose l'égalité et la liberté de principe des participants, le refus de l'intolérance comme de la soumission à une autorité de fait. Cela suppose le respect et l'égale dignité des personnes, du professeur comme de chaque élève. Enfin, c'est affirmer que la valeur d'un énoncé ne relève pas de la position sociale de celui qui le tient, mais que tout citoyen est compétent pour discuter de morale et de politique à condition de s'informer et d'être informé, de ne pas refuser d'entendre les arguments des autres et de chercher à comprendre ce qui peut éclairer les positions de chacun, permettre de dépasser les idées reçues comme les oppositions pour fonder un accord.

La représentation, d'un point de vue philosophique, ce n'est pas d'abord la représentation politique, c'est le fait de rendre à nouveau présent dans son esprit un objet absent. La pensée politique en ce sens est représentative en ce qu'elle considère une question selon différents points de vue et exige que l'on se représente les positions des autres : qu'on les représente. Il ne s'agit pas d'un rapport de sympathie, d'une contagion émotionnelle, ni de l'adoption des vues réelles des autres qui regardent le monde d'un point de vue différent. On peut appeler cela le sens commun au sens de faculté de produire un jugement en commun, selon les exigences de la raison. La vie politique, l'être en compagnie de nos semblables, en hommes libres et égaux, nous oblige à penser et à agir dans un monde commun : la parole ne relève alors pas de la simple sphère des intérêts privés, elle s'efforce de construire et reconstruire sans cesse les conditions de l'être en commun, quelque chose comme la raison ou le droit.

Les objectifs de l'ECJS et les fins politiques :

République et démocratie

On peut esquisser ici le lien entre la démarche et les connaissances mobilisées par cette éducation à la citoyenneté, et les valeurs qui fondent l'État démocratique.

Celles d'une école de la République : comprendre que le pouvoir n'appartient à aucun individu ni à aucun groupe, qu'il émane de l'accord, du consentement général ; rendre possible la représentation d'un monde commun en montrant que la communauté politique est une construction historique qui dépend de conditions sociales déterminées mais aussi de la volonté et

de l'action des hommes qui la construisent à chaque instant par leurs représentations et par leurs actes, qui agissent ensemble et doivent se représenter leurs droits et leurs devoirs identiques et communs (liberté, égalité, fraternité) ; que la conception de l'universel politique varie d'une époque à l'autre (voir les conceptions du suffrage), mais qu'il faut sans cesse les repenser pour en construire la forme la plus juste.

Celles d'une école de la démocratie : de la reconnaissance des droits de l'individu, de l'acceptation des différences, d'une ouverture sur le monde, les autres sociétés et les autres cultures ; l'école d'une société qui développe la pensée critique, capable de repenser et de reconstruire les principes et les lois sur lesquels elle est fondée, dans le respect de ces institutions et de ces lois. C'est l'un des enjeux et l'une des difficultés du débat argumenté que de permettre cette compréhension.

Nature de l'argumentation et objet du débat en ECJS

Savoir ou valeurs ?

Démonstration et argumentation

Les thèmes du débat argumenté en ECJS relèvent du politique, c'est-à-dire de la compréhension de la politique. La politique est l'action concertée dont le but est de permettre à des hommes de vivre ensemble dans un même espace, celui de la Cité ou État, qu'ils créent volontairement par leurs décisions rationnelles : le droit, les institutions. Elle relève donc du choix de fins, c'est-à-dire de valeurs qui orientent ces choix et ces décisions. Même s'il peut y avoir un accord de principe sur les fins les plus générales de l'action humaine et de toute communauté politique – la liberté, la justice, l'égalité, le bonheur commun, l'ordre, la paix civile, etc. –, la manière de concevoir et de réaliser ces fins diffère, elle est même souvent contradictoire : ces fins se discutent à la fois au moment de la décision politique et dans l'espace public de l'opinion.

Les thèmes du débat argumenté ne s'inscrivent donc pas seulement dans le domaine du savoir, même si les positions en présence peuvent être mieux comprises dans leurs déterminants sociaux par l'apport des sciences humaines (histoire, géographie, sociologie, psychologie) et si les décisions peuvent être éclairées par ces mêmes sciences ou, pour certaines questions, par les sciences de la nature (physique et biologie par exemple). Les experts permettent de comprendre un dossier, ils informent sur les conditions d'une décision à prendre. Le politique décide en fonction de valeurs qui relèvent de conceptions de l'homme, du monde, de la société, de l'État, qui sont largement contradictoires et qui sont souvent conflictuelles dans l'espace public, même si chacune d'entre elles prétend avoir une valeur universelle ou s'efforce, en démocratie, de construire un accord reposant sur la règle de la majorité.

Intervenir dans un débat et argumenter ne relèvent ni de la démonstration (puisque l'on n'est pas dans l'ordre logique ou objectif de la vérité), bien que celle-ci puisse jouer un rôle dans la discussion, ni de la référence à des connaissances (puisque l'on n'est pas dans l'ordre du savoir, mais dans celui de l'action humaine) ou à une norme intangible qu'il faudrait intérioriser (cela relèverait d'une morale civique, d'un conditionnement à des valeurs en place ou à l'obéissance au droit positif du moment dans sa contingence), faute de quoi la dimension critique et le sens même du débat disparaîtraient, en même temps que l'intérêt des élèves. Comment alors comparer des choix personnels de valeurs qui doivent pouvoir, en démocratie, rester libres et pluriels ? Et quelle peut être la fonction du débat sur ces choix de valeurs ? Le débat en ECJS peut chercher à comprendre les enjeux de ces choix de valeurs, les raisons des positions en présence et le rôle qu'elles jouent dans la décision publique ; comprendre sur quoi repose la légitimité de la loi, du droit, la souveraineté, et quelles sont les conditions et les limites du droit de critique et de la participation politique des citoyens.

Persuasion ou conviction ?

L'idée de débat peut faire problème, si on le considère comme la défense d'opinions opposées établies d'avance et que l'on refuse de changer au contact des arguments des autres, sur le modèle du débat médiatique. À l'inverse, dans une discussion ouverte, les interlocuteurs recherchaient sans parti pris la solution d'un problème. La notion d'argumentation doit corriger cette conception étroite du débat. Argumenter, en ce sens, ce n'est pas seulement faire valoir ce qui est en faveur de sa propre thèse, en gommant ce qui pourrait la desservir, mais c'est mettre à l'épreuve sa propre pensée pour savoir si elle résiste rationnellement à la critique. Le débat argumenté n'est pas la simple exposition d'opinions subjectives non éclairées et non critiquées : elles n'auraient pas leur place à l'école. Ce n'est pas non plus l'affrontement de positions irréductibles, d'individualités égoïstes ou de particularismes divers, qui reproduiraient la violence sociale à l'intérieur de la classe, là où il s'agit justement de la dépasser pour construire une communauté rationnelle et raisonnable.

L'évaluation des positions et des prises de parole doit pouvoir distinguer l'argumentation véritable de la simple tentative de persuader par la séduction et la ruse, de triompher de l'autre en l'amenant à adopter son propre point de vue, fût-il faux ou illégitime, par tous les moyens, même sophistiqués ou illogiques. Il faut donc pouvoir distinguer l'ordre de la conviction rationnelle, fondée sur la reconnaissance de la légitimité des arguments les meilleurs ou les plus acceptables, de l'ordre psychologique de la simple persuasion.

Convaincre, c'est tenter de parvenir à un accord fondé en raison. Cela implique la capacité de tenir compte des arguments de l'autre pour rectifier ses propres erreurs et d'écouter l'autre pour l'amener par le raisonnement à une position plus juste ou plus vraie, susceptible d'être acceptée par tous les autres. Ce sont les exigences mêmes de la raison et du langage. Ce sont aussi les conditions de toute communauté politique.

L'ordre de la persuasion

Les élèves en restent à l'expression d'une subjectivité plus ou moins spontanée, incontrôlée. Ils ne cherchent ni à écouter ni à prendre en considération le point de vue et les arguments des autres : ils tentent de les faire céder, d'agir sur leurs représentations par des moyens affectifs ou rhétoriques. Le débat est conçu comme l'affrontement d'identités inconciliables, un rapport de forces, un conflit d'intérêts (subjectivisme, relativisme culturel, communautarisme) : il n'y a pas d'effort pour parvenir à une conception plus juste ou plus vraie. Il n'y a pas de compréhension de l'idéal qui fonde la communauté politique : la nécessité d'un accord fondé en raison, la possibilité de dépasser les intérêts particuliers et de tendre vers l'intérêt général, l'acceptation de normes communes prenant en compte les intérêts légitimes des concernés, participants au débat ou citoyens en général.

L'ordre de la conviction

Les élèves sont entrés dans l'ordre de l'argumentation : ils s'écoutent, prennent en compte les arguments des autres, s'efforcent de les reformuler, d'y répondre, de les critiquer. Ils sont dans l'ordre de la discussion rationnelle : ils reconnaissent l'égalité de statut des participants, la liberté d'expression et ses limites, refusent la violence, l'agression, l'intolérance, la domination, ils comprennent la valeur morale et rationnelle de l'accord qui résulte de la confrontation et du dépassement des points de vue particuliers. Ils ont compris les exigences de tout débat : être informé, comprendre les différents aspects d'une réalité, les différents niveaux d'un problème, le rôle des experts, l'importance des connaissances scientifiques, historiques, sociologiques. Ils ont une perception claire de la fonction du débat public et de son rapport aux institutions démocratiques et à l'idéal républicain : faire valoir le droit d'expression et la liberté de penser pour éclairer le législateur et défendre des positions politiquement recevables en démocratie et en République ; fonder un accord rationnel qui donne sens et valeur au droit et à la loi, sans oublier que l'opinion publique n'est pas la souveraineté du peuple, qui s'exprime par le suffrage universel et donc à travers ses représentants.

La détermination de la question du débat et les types de débats

Le choix de la question du débat doit répondre à plusieurs objectifs. D'abord il s'agit de prendre en compte l'intérêt réel des élèves pour un événement ou un débat de l'actualité politique, juridique ou sociale, qu'elle soit locale, nationale ou internationale. On peut évidemment favoriser l'émergence de cet intérêt et le canaliser en présentant aux élèves les thèmes du programme, le deuxième objectif étant que ce choix entre dans le cadre de ces thèmes. Ils ont été retenus en ce qu'ils permettent de traiter des questions qui éclairent le sens et les enjeux de la citoyenneté : ils évitent la répétition et la dispersion et constituent une progression de la classe de seconde à la classe de terminale. L'objectif essentiel du choix de la question est enfin de permettre la mobilisation des notions qui constituent le programme. Seul le professeur peut percevoir, avant le travail de recherche et de préparation des élèves, si la question permet de développer une problématique riche et intéressante et si elle exige de mobiliser toute les notions du programme ou le plus grand nombre d'entre elles pour chacune des questions choisies, de façon à ce que l'ensemble ait été mobilisé à la fin de l'année. C'est donc le professeur qui valide en dernière instance le choix de la question retenue et montre son rapport avec l'un ou plusieurs de ces thèmes. C'est lui aussi qui, en dernier ressort, reste juge, sur la base du contexte de la classe ou de ses propres forces et faiblesses, de la faisabilité du projet construit par les élèves.

La nature et la forme de la question choisie déterminent le type de débat, la distribution des tâches préparatoires et des rôles dans le débat. Il n'y a pas lieu de privilégier un modèle particulier et le professeur doit garder sa liberté pédagogique. Il doit aussi pouvoir adapter le choix du type de débat aux aptitudes des élèves et au profil particulier de la classe, afin d'en assurer la réussite. Il peut être intéressant de faire varier les types de débats au cours de l'année. On peut donner quelques exemples de types de débats différents :

– **Le débat contradictoire (pour ou contre)** : il convient à l'examen d'un projet ou d'une proposition de loi, d'une révision de la constitution, d'un débat de société sur des valeurs ou des actions politiques. Il peut opposer des élèves en fonction de leurs convictions personnelles, définies à l'avance en s'assurant que tous les points de vue sont représentés, ou de positions qui leur auront été assignées arbitrairement. Dans le premier cas, l'objectif est que chaque élève s'efforce d'anticiper sur les arguments des autres et sur leurs objections pour pouvoir y répondre et s'assurer de la validité de son point de vue et de ses arguments, ou les corriger. Dans le second cas, l'objectif est d'apprendre à se situer d'un point de vue où l'on ne se situe pas spontanément, de se représenter

le point de vue des autres et d'évoluer dans ses propres représentations en prenant en compte des aspects que l'on n'intégrait pas auparavant dans sa réflexion, d'apprendre la tolérance et de distinguer les opinions qui sont légitimes, même si on ne les partage pas, de celles qui ne le sont pas. Dans tous les cas, la difficulté de ce type de débat réside dans le risque de l'affrontement passionnel et du monolithisme de l'argumentation. L'objectif de ce type de débat n'est pas le consensus mais la compréhension des différentes positions en présence. Il peut être aussi de comprendre la nature de l'accord qui se fait dans la communauté politique à partir des positions en présence.

– **Le débat qui prend la forme d'une discussion ouverte sur une question** : c'est un débat d'idées sur un grand problème de société, l'analyse d'un fait social ou d'un événement politique. Il ne nécessite pas de définir à l'avance des positions et les opinions des participants peuvent évoluer au cours du débat. Il peut même se donner pour fonction de mesurer l'évolution des représentations en fonction des arguments ou du rôle de chacun des participants. Au contraire du débat contradictoire, il peut déboucher sur un consensus ou sur un accord. Son intérêt est de contribuer à former l'opinion personnelle mais il lui est parfois difficile d'échapper aux lieux communs et de susciter une véritable problématisation.

– **Le débat qui repose sur un jeu de rôle** : il reproduit une situation sociale de négociation ou un débat dans une assemblée publique. Il fixe des rôles pour chaque participant, qui doit comprendre la position qu'il défend et développer les arguments correspondants. Il peut amener à mieux comprendre ce qui se joue dans le débat public ou les conflits sociaux mais il peut donner une perception restrictive ou négative du débat dans l'espace public. Il peut amener la confusion entre l'individu et le rôle, entre le citoyen et celui qui exerce le pouvoir.

– **La juxtaposition d'exposés complémentaires sur un même thème** ne saurait constituer en elle-même un débat si ces exposés ne sont pas suivis d'une discussion critique entre les participants ou avec le public. Même dans ce cas, il est souvent difficile de faire surgir un vrai débat lorsque le sujet n'a pas été formulé dès le départ sous forme de question précise et limitée. Cette méthode garantit le recours à une information sérieuse, à des connaissances, mais elle ne suffit pas toujours à mobiliser l'intérêt des élèves, à éviter la dispersion et à faire émerger un véritable problème.

L'organisation du débat,

l'autonomie des élèves et le rôle du professeur

Il entre dans les objectifs de l'ECJS de favoriser l'accès à l'autonomie des élèves. L'autonomie n'est pas l'indépendance mais la capacité à être soi-même l'auteur des règles auxquelles on obéit. Cet accès à

l'autonomie n'est possible qu'avec l'aide et sous la responsabilité du professeur. Mais cela l'amène à donner des responsabilités aux élèves dans toutes les étapes de la démarche.

L'intérêt des élèves et une première discussion sur les motifs ont permis le choix de la question du débat. Les élèves participent au travail de problématisation de la question et à la définition des objectifs du travail : ils définissent la nature et le contenu de la recherche (sources d'information, enquêtes, connaissances), ils répartissent les tâches. Ils déterminent avec le professeur le type de dossier ou d'argumentaire à constituer, en fonction de la nature et des objectifs du débat. Ils définissent ensuite avec le professeur le calendrier. On le voit, le rôle et la responsabilité pédagogiques des professeurs et professeurs documentalistes est essentiel, même dans la perspective de faire accéder les élèves à l'autonomie.

Cette autonomie accompagnée caractérise aussi l'organisation et la conduite du débat. Ses règles, l'attribution des fonctions (présidence, secrétariat, régulation, observation, etc.) et des rôles doivent être définies en accord avec les élèves et par eux, en s'assurant qu'ils en comprennent la nature et le sens. Dans un débat correctement préparé, le professeur n'intervient pas ou peu, et seulement si cela s'avère nécessaire. Son rôle sera en revanche essentiel dans la reprise et l'évaluation, mais les élèves eux-mêmes peuvent intervenir dans la critique et l'évaluation du débat, surtout s'ils ont été préparés à le faire par un travail sur l'analyse de l'argumentation et si l'on a défini préalablement des fonctions d'observateurs. Les élèves et l'équipe pédagogique définissent ensemble la suite à donner au travail : synthèse écrite, exposition, travail individuel, etc.

Des intervenants extérieurs peuvent être sollicités à certaines étapes du travail. Leur participation doit répondre à des besoins exprimés par les élèves. En tout état de cause, ces interventions doivent s'inscrire dans le rôle qui leur a été assigné par le professeur qui a la responsabilité de la classe et elles doivent être conformes aux règles de neutralité et de laïcité de l'école.

La reprise et la conclusion du débat : les différents objectifs du débat

La reprise du débat dépend à la fois des objectifs particuliers du sujet qui a été retenu et des objectifs généraux que l'on privilégie dans la démarche de l'ECJS. Les objectifs particuliers de chaque débat dépendent d'abord du sujet choisi et de la formulation de la question du débat. Ils ont été fixés par le travail préparatoire en fonction de la nature du thème (question de société, discussion sur un projet de loi, fonctionnement des institutions, etc.) et de la problématique qui a été retenue : débat contradictoire avec positions bloquées déterminées d'avance voire imposées ; débat d'idées qui confronte des positions singulières, libre-

ment choisies ; jeu de rôle qui reproduit une situation de négociation ou un débat public ; étude d'un dossier qui juxtapose des exposés complémentaires pour en faire surgir la compréhension d'un problème ; etc. Dans tous les cas, la nature des objectifs doit être perçue par les élèves. Elle doit pouvoir être rappelée au moment où le débat s'égare et dans la conclusion pour évaluer les résultats du débat.

L'évaluation du débat dépend aussi des objectifs généraux de l'ECJS que l'on privilégie. S'agit-il de former l'opinion des élèves en les exerçant à la critique, à la prise en compte des opinions des autres, à la révision de leur jugement quand il repose sur des erreurs ? S'agit-il de favoriser le passage des représentations particulières à la représentation de l'intérêt général par le recours à la rationalité du débat et à l'accord entre les participants, représentant les différentes positions en présence ? S'agit-il de permettre la compréhension du politique par la prise de conscience de ce qui se joue dans la délibération publique et de ce que représente la décision politique (législative ou exécutive) ? S'agit-il de contribuer à la constitution de l'espace public et d'amener les élèves, futurs citoyens ou déjà citoyens, à comprendre le rôle du débat public en démocratie et l'importance de leur participation de citoyens à ce débat public en dehors de l'école ? Ce sont autant de fins différentes qui peuvent ou non se superposer. On peut, selon les moments ou les sujets choisis, ou selon les caractéristiques du groupe classe, privilégier l'un ou plusieurs de ces objectifs généraux.

Le débat doit être prolongé par une phase d'analyse. Celle-ci est menée sous la responsabilité du professeur, mais elle implique bien sûr la participation des élèves et peut mobiliser des techniques diverses d'observation ou de compte rendu. Si une partie du groupe d'élèves n'a pas participé au débat, il a pu être formé à l'analyse de l'argumentation ou à l'observation des attitudes dans le débat, par exemple par l'intermédiaire de fiches (on peut ici percevoir l'intérêt qu'il y a à travailler en liaison avec le professeur de français ou de philosophie). Le professeur fait apparaître les enjeux du débat et coordonne la synthèse des points de vue. Il apporte un éclairage théorique sur ce qui s'est joué dans le débat, l'explication de son déroulement et le rapport à ses objectifs. Il s'assure que les élèves puissent conserver des traces du travail préparatoire, du débat lui-même et de ses conclusions. Enfin, il appartient en propre au professeur de s'assurer que les notions du programme ont été mobilisées et sont maîtrisées par les élèves, et d'assumer la responsabilité de l'évaluation.

Débat argumenté et compréhension du politique

Le rôle politique de la parole : persuasion, conviction et pouvoir

Une partie importante de notre culture occidentale nous a habitués à dévaloriser l'usage politique de la parole. La rhétorique et son pouvoir de persuasion seraient un instrument au service de l'ambition et de la ruse, une arme de dissimulation et de tromperie misant sur l'ignorance et la bêtise du peuple, une forme de violence masquée. Aujourd'hui encore on fustige les petites phrases et la langue de bois des politiques. Quand la discussion se substituerait au discours du tyran, la dialectique serait au mieux au service des opinions probables et non de la recherche de la vérité, au contraire du dialogue qui ne viserait pas à vaincre l'autre mais à le convaincre et rechercherait l'épreuve de la critique et l'accord des esprits comme critère du vrai. Enfin, la dispute, qui a contribué au discrédit de la scolastique, ne viserait que la technicité de la performance et n'engagerait pas la pensée personnelle. On voit combien le fait de mettre les élèves en situation de débattre peut susciter d'interprétations pernicieuses.

Si l'on pratique le débat contradictoire avec positions fixées d'avance, choisies par les élèves en fonction de leurs engagements ou de leurs opinions, il ne s'agit pas de constituer un champ clos d'affrontements stériles. Il ne s'agit pas de reproduire dans la classe la passion sociale et les conflits d'intérêts. Que le débat se donne pour objectif de confronter des positions personnelles contradictoires, de distribuer des rôles et des positions à défendre indépendamment des conceptions particulières des élèves, en mimant par exemple le débat parlementaire ou municipal, ou qu'il confronte des exposés sur les différents aspects d'un problème à partir d'un travail en groupes avec distribution des tâches, l'objectif du débat argumenté doit toujours être clarifié à l'avance et son résultat doit faire l'objet d'une analyse. Quel rôle l'argumentation y joue-t-elle ? Est-elle au service de la construction de l'opinion ou de la pensée personnelle ? Est-elle au service de la recherche d'une vérité ou d'un accord ? Quelle est la nature de cet accord, s'il est possible ? L'argumentation sert-elle à reproduire ou à accuser les différences entre les élèves en donnant à quelques-uns le pouvoir sur le groupe ou le prestige ? Permet-elle la prise en compte de tous les points de vue ? On voit qu'il faut réfléchir à l'usage que l'on fait de cette pédagogie du débat et fixer clairement les usages légitimes de la parole et ceux qui ne le sont pas. On peut concevoir plusieurs formes légitimes de débats, mais leur nature, leur but et leurs risques doivent être clarifiés et compris par les élèves.

Débat argumenté et conditions d'existence de la démocratie

La capacité à participer à un débat présuppose ce que le débat a aussi pour fonction de construire, de faire acquérir. Le débat porte sur une question qui doit permettre de comprendre les notions du programme, celles qui fondent la citoyenneté. En même temps, faire du débat argumenté un moyen de parvenir à ce résultat fait appel à une conception de la communauté politique comme fondée sur un accord rationnel entre des membres capables de se percevoir et de se comporter comme des êtres de raison, des citoyens abstraits, capables de construire, par-delà leurs appartenances et leurs identités particulières, des normes communes universellement partagées. Cela présuppose donc les valeurs qu'il s'agit d'acquérir : la tolérance, la reconnaissance des droits et des libertés personnels et la possibilité de construire un universel moral et politique, au moins à l'échelle de la Cité. Les élèves doivent pouvoir reconnaître ces valeurs – le projet d'une éducation à la citoyenneté suppose que ce n'est pas acquis – et pouvoir échapper à toutes les formes de domination et d'aliénation présentes dans le champ social. Du même coup aussi, forme et fond interfèrent. La compréhension des notions qui fondent la citoyenneté doit pouvoir se manifester à la fois dans le contenu des interventions, la nature des arguments, et les comportements au sein du débat. Nature des arguments et attitudes sont-elles nécessairement liées ? Peut-on manifester une compréhension théorique des notions qui ne serait pas cohérente avec les actes ? Ou des attitudes qui soient réellement citoyennes et démocratiques au service d'un discours qui ne le serait pas ? L'analyse et l'évaluation du débat argumenté doivent donc porter sur le fond comme sur la forme.

Les différents modèles de la communauté politique et les enjeux de l'ECJS

On décrit parfois l'ECJS comme une entreprise de pacification qui correspondrait à une demande sociale face à la montée de la violence. En même temps, on lui fait le reproche inverse de soumettre l'école au modèle libéral de l'économie de marché : promouvoir l'individualisme, le différentialisme, le communautarisme, l'action exercée par des groupes de pression, la politique des médias et du sondage d'opinions, etc. On peut penser, au contraire, que l'ECJS relève d'un refus volontariste du déterminisme social et constitue un moyen pour faire accéder à une culture de l'universel, y compris politique, des enfants qui ne parviennent pas à se reconnaître dans l'école de la République et qui, par le moyen de la parole, parviendront peut-être à construire cette culture commune. Bien sûr l'ECJS relève d'une conception du politique qui implique la prise en compte des tensions qui existent dans la société et dans la

communauté politique, mais ce n'est pas pour les exacerber, c'est pour apprendre à les dépasser, à se libérer de tout ce qui contraint dans les appartenances particulières et la sphère domestique, et pour apprendre à reconnaître et à défendre les identités, les valeurs, les normes qui enrichissent, dans le respect de la pluralité et la reconnaissance de la valeur de l'autre. Comment concevoir autrement une éducation au politique au lycée dans les sociétés démocratiques modernes où les adolescents ou jeunes adultes que sont les élèves acquièrent toutes les formes de la maturité, sociale, affective, sexuelle, intellectuelle et la majorité civile, alors qu'ils sont amenés à rester pour un temps de plus en plus long sur les bancs de l'école? On doit prendre en compte leur parole, mais on se doit de leur apprendre ses contraintes et ses effets: la libérer et apprendre à la maîtriser.

Les modèles du consensus ou de l'accord : comprendre la fonction du débat démocratique

Si le débat en ECJS a quelque chose à voir avec ce qui se joue dans l'espace social et dans l'espace public, le problème se pose de savoir à quelles représentations de cet espace il renvoie. Privilégier le modèle social de la négociation entre des intérêts contradictoires et du compromis réduit le politique à l'affrontement de classes ou de groupes d'influence: c'est un modèle conflictuel. Le modèle de la recherche du consensus valorise la démocratie d'opinion, accepte le rôle de l'idéologie comme facteur de cohésion sociale, dévalorise l'individualité, la pensée critique, les minorités, la résistance et l'opposition. Il peut même relever du modèle fasciste du leader charismatique ou totalitaire du parti et de l'idéologie uniques. Le modèle de l'accord fondé en raison est plus républicain: il suppose la possibilité de dépasser les différences et les intérêts particuliers par la représentation de l'intérêt général; il suppose même que l'intérêt général puisse représenter l'intérêt particulier bien compris, et que l'on puisse apprendre à se le représenter par l'usage de la raison et de la discussion avec les autres, qui gomme les particularités et fait émerger une communauté.

Mais on peut concevoir l'accord qui fonde la communauté politique de plusieurs manières. Cela met en jeu des philosophies politiques différentes. Le modèle libéral, issu des philosophies du contrat social, privilégie l'individu et la défense des droits de l'homme contre les limitations imposées par le collectif. Le modèle communautariste privilégie les identités collectives particulières et revendique le droit à la différence et la reconnaissance de droits spécifiques aux différentes communautés. Le modèle républicain privilégie la communauté politique, le bien public, ou l'intérêt général, et le lien civique entre citoyens abstraits, indépendamment des identités culturelles particulières qui peuvent se manifester librement, à

condition de ne pas entraver les libertés fondamentales, mais qui, appartenant à la sphère privée, n'ont pas à être reconnues en tant que telles. On voit que ces sensibilités philosophiques ou politiques différentes peuvent alimenter des représentations différentes de la fonction et des enjeux du débat argumenté. Est-il possible d'imposer un modèle unique? On peut penser, en tout état de cause, qu'il peut être intéressant pour les élèves de comprendre ces conceptions différentes et d'apprendre à repérer les discours qui les sous-tendent et les pratiques sociales qui leur correspondent.

Espace public et délibération publique : opinion et souveraineté

Introduire le débat public dans l'école, n'est-ce pas introduire le conditionnement social, les passions des groupes d'appartenance, le désaveu du politique, le conflit et la violence de groupe des adolescents là où seul le savoir commun libère et où seul l'adulte apaise et rassure? Il ne s'agit pas, en ECJS, d'inviter les jeunes à s'auto-organiser, à inventer leurs propres lois, à refonder la politique, à faire comme si la communauté n'existait pas: on doit les amener à pouvoir comprendre activement ce monde commun, cette communauté politique à laquelle ils appartiennent ou qu'ils peuvent intégrer, à se l'approprier par le concept, par l'action et la parole. Il ne s'agit pas de leur faire croire qu'ils peuvent la constituer par eux-mêmes, mais d'empêcher qu'ils soient victimes de conditionnements dont ils ne sauraient pas se libérer parce qu'ils n'auraient pas les moyens d'en prendre conscience, de les discuter, de les critiquer. Il n'y a là aucune démission de l'adulte ni de l'enseignant, mais au contraire la plus grande exigence, pas d'abandon d'autorité, mais une autre forme de tutelle et d'autorité.

C'est dire aussi que le débat argumenté en ECJS ne doit entretenir aucune confusion entre l'espace du débat en classe, l'espace public auquel l'élève peut participer comme citoyen et l'espace de la délibération et de la décision politiques du pouvoir institué. L'élève en ECJS n'est ni un député ni un citoyen, mais un élève qui apprend à comprendre ce que sont l'un et l'autre, et ce que sont la démocratie représentative et la souveraineté du peuple. On conçoit que l'ECJS manquerait ses objectifs si l'élève venait à prendre l'individu pour le détenteur du pouvoir ou la source de toute légitimité. C'est dire aussi que l'ECJS ne saurait se confondre avec l'exercice de la démocratie scolaire ni concurrencer les différentes formes de participation et de représentation des lycéens dans les institutions où elle s'exerce; elle peut en revanche leur donner un solide fondement.

Espace public et espace scolaire : l'éducation au politique au lycée

On réfléchit sur le droit, la justice et la liberté en cours de philosophie, on parle du contrat de travail en cours d'économie-droit, du libéralisme en sciences économiques et sociales, de la République en histoire, et on apprend l'universel en cours de mathématiques, par exemple. Ces enseignements transmettent des savoirs et donnent aux élèves les moyens de penser le monde et d'exercer une responsabilité de citoyen critique. Pourtant, beaucoup d'élèves n'établissent aucun rapport entre ce qu'ils apprennent dans chaque cours et la manière dont ils gèrent leur vie, dont ils exercent leur action sur le monde, dont ils s'efforcent de répondre aux questions qui se posent à eux. Ce qui est en jeu ici c'est la prise en charge, en tant que telles, de questions qu'ils ont pu rencontrer dans telle ou telle discipline, non pas sous la forme d'un cours, mais dans un espace qui prend la forme d'un droit à la parole et d'un dialogue avec le professeur. Les exigences du programme, les différences de méthode entre les disciplines et la difficulté de mettre

en œuvre des formes de codisciplinarité, interdisent le plus souvent, faute de temps, de prendre en charge ces questions et d'introduire ces débats dans le prolongement du cours. Il s'agit en ECJS de construire un espace où ces questions éthiques et politiques puissent être abordées de manière intellectuelle et critique à la fois, en engageant les savoirs acquis dans les différentes disciplines, mais aussi des représentations et des valeurs personnelles, et en s'efforçant de les rendre rationnelles, afin de comprendre ce qui est en jeu et de dépasser la particularité de la simple opinion. Cela suppose d'admettre qu'il puisse y avoir un apprentissage intellectuel, objectif, critique et neutre des valeurs éthiques et politiques, même si le contenu des idées de justice, de liberté, d'égalité, de laïcité ne font pas l'objet d'un consensus social, et si, en raison de leur nature de fins de l'action humaine, elles se discutent. Il faut aussi admettre que, par sa compétence intellectuelle et sa déontologie professionnelle, le professeur est à même d'aider les élèves à construire de manière objective cette compréhension critique de ce qui fonde les choix de valeurs.

⋮ Bibliographie indicative

- BOISSINOT A., *Les Textes argumentatifs*, CRDP de Toulouse, 1992.
- BRÉON P., *L'Argumentation dans la communication*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1996.
- BRETON P., *La Parole manipulée*, Paris, La Découverte, Poche, 2000.
- MEYER M., *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Paris, Le Livre de Poche, 1993.
- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTEA L., *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éd. de l'université de Bruxelles, 1970.

Fiche transversale 4 ECJS et évaluation

La citoyenneté est de droit. On ne saurait donc en décerner un quelconque brevet à l'issue de la scolarité. Pour autant, l'évaluation fait partie des missions du système éducatif et donc de celles de l'enseignant. Elle vise alors deux objectifs : aider aux apprentissages en fournissant à l'élève en cours de formation des repères sur ses progrès, et valider ses compétences, à l'issue du processus d'acquisition. En tant que pleine activité d'enseignement, l'ECJS inclut donc des pratiques d'évaluation. Ces dernières posent d'ailleurs les mêmes questions pédagogiques que celles auxquelles les professeurs sont confrontés

dans leur discipline (définition des critères, validité des procédures, fiabilité des résultats, etc.). Mais en ECJS elles soulèvent aussi des problèmes spécifiques, liés au contenu même de cet enseignement – réflexion sur des valeurs et compréhension critique de l'exercice de la citoyenneté –, qui imposent la plus grande prudence.

L'évaluation en cours d'apprentissage

La démarche de l'ECJS privilégie l'organisation de débats argumentés. Ceux-ci doivent être préparés par le recours à des sources documentaires variées, puis, après leur tenue, faire l'objet d'une synthèse et

d'une restitution. Ces trois temps mettent en œuvre des compétences différentes à acquérir, dont l'évaluation régulière aide à la formation des élèves.

En ce qui concerne les temps de préparation et de restitution, ils font appel à des méthodologies largement mises en œuvre dans différentes disciplines : analyse, construction de problématiques et de plans rigoureux, argumentation, reformulation, synthèse, etc. Mais il est également nécessaire d'apprécier la qualité de chaque débat mené dans la classe, puisque c'est bien lui qui est au cœur de la démarche. Ce travail d'évaluation de la valeur de ce qui a été construit ensemble peut être mené avec les élèves. On peut, pour cela, se doter d'outils, de type grille, permettant de s'attacher à des indicateurs identiques tout au long de l'année. Certains, qui portent sur la forme, sont simples à repérer : le nombre des intervenants, le respect des règles de prise de parole, le mode d'échange (confrontation réelle, plutôt que simple juxtaposition des points de vue), etc. D'autres portent sur le respect des règles qui fondent la possibilité de débattre et permettent d'évaluer la nature des échanges : exercice d'une liberté d'opinion et d'expression respectée par les autres, égale dignité des débatteurs, renoncement aux préjugés et ouverture à la possibilité d'être convaincu par les arguments de l'autre, etc. Des indicateurs plus complexes concernent la nature même du débat argumenté, école du débat démocratique : les arguments se sont-ils appuyés sur de réels savoirs ? Le recours à des références juridiques a-t-il montré que le sens du droit avait été perçu ? La question posée a-t-elle bien été analysée sous l'angle de ses enjeux et de l'action du citoyen ? Les fondements des différences entre les opinions ont-ils été identifiés ? L'idée d'un intérêt général a-t-elle émergé ? Bref, un espace public, lieu du règlement des différends, a-t-il été construit le temps du débat ?

L'évaluation portée sur le livret scolaire

En ce qui concerne par ailleurs l'évaluation qui figure sur les livrets et bulletins scolaires, elle a une autre fonction, celle de signaler les compétences acquises par chaque élève en fin d'année ou de trimestre. Pour autant, rien n'interdit, bien au contraire, de tenir compte aussi, dans l'appréciation, des capacités à progresser dont l'élève a témoigné.

Indépendamment de la question du recours à une notation chiffrée qui, sur les bulletins trimestriels, peut apparaître en fonction du projet d'établissement et du choix pédagogique du professeur, l'évaluation se doit dans tous les cas d'être rapportée à des critères rigoureux. Dans un souci d'harmonisation et d'objectivité, quatre items ont été portés sur le livret scolaire des classes de première et de terminale ; ils peu-

vent aussi être utilisés sur les bulletins, dès la classe de seconde. Ils correspondent, y compris dans leur ordre de présentation, à la démarche préconisée en ECJS. Pour qu'ils n'aient pas un effet réducteur, il appartient au professeur d'en expliciter le contenu avec les élèves et d'identifier les compétences qu'ils valident, comme autant d'étapes à franchir pour l'élève.

Ces items sont les suivants :

– **recherche et analyse de l'information** : cet item concerne essentiellement la phase préparatoire au débat. Celle-ci peut se dérouler pendant les heures d'ECJS, mais aussi sur des temps de travail personnel. Elle peut avoir lieu en classe ou au CDI, avec l'accompagnement du professeur documentaliste qui dans ce cas peut être associé à l'évaluation. On trouvera dans ce document d'accompagnement une fiche portant sur la « recherche et la maîtrise de l'information » qui repère les capacités que l'élève doit construire pour acquérir une « culture de l'information ». Les TPE et l'ensemble des disciplines scolaires participent à cet enseignement. Mais, en ECJS, on privilégiera dans l'évaluation les compétences qui relèvent plus précisément de la préparation au débat, c'est-à-dire de la problématisation de la question, de la recherche d'éléments destinés à l'étayer par la production d'argumentaires et à se construire une opinion. Par exemple : exigence de pluralité des sources, confrontation et critique des informations, distinction entre point de vue et information, repérage d'éléments contradictoires, sélection et pertinence des éléments retenus ;

– **qualité des productions (écrites, orales, audiovisuelles)** : une fois sa recherche réalisée, l'élève peut faire part de ses résultats au professeur et/ou à la classe, sous des formes diverses : mini-dossier, bref exposé, projection d'un montage audiovisuel, etc., le tout individuellement ou par groupe ; mais ce travail ne se substitue en aucun cas au débat car il n'inclut pas la confrontation. Au cours de cette étape, on peut évaluer dans les productions des élèves la richesse du contenu et la qualité de l'expression. Quant à la maîtrise de l'oral, elle relève, elle aussi, de l'ensemble des disciplines. L'ECJS participe bien sûr à sa pédagogie en particulier au moment du débat, qui met en œuvre deux capacités ne pouvant être confondues : la capacité à argumenter, qui doit être évaluée à part, et la capacité à communiquer, c'est-à-dire à exposer, à intéresser, à persuader ; c'est dans cet item qu'elle peut être évaluée ;

– **aptitude à argumenter dans un débat** : il s'agit là de la compétence centrale, et sans doute la plus compliquée à évaluer, puisque l'argumentation, à la différence de la démonstration, n'est pas de l'ordre du savoir mais de la recherche de la vérité sur des opinions simplement probables ou des conceptions qui peuvent être discutées ; de quel droit en effet hiérarchiser les valeurs auxquelles se réfèrent les élèves ?

La capacité à argumenter se vérifie d'abord par la compréhension et le respect des règles essentielles du débat. Elle inclut la prise en compte des arguments d'autrui – qui peut passer par leur reformulation – indispensable à leur éventuelle réfutation. Elle se manifeste enfin par une conscience claire de la place respective des savoirs et des valeurs. Dans ce document d'accompagnement, une fiche qui concerne le débat argumenté fait le point sur les types d'arguments et les niveaux de compréhension auxquels ils renvoient : on peut apprécier la capacité de l'élève à développer des arguments rigoureux et pertinents par rapport à la question en débat, et à maîtriser plusieurs niveaux d'argumentation ;

– **maîtrise des connaissances** : c'est à travers le débat et les productions des élèves visant à le préparer, puis à le synthétiser, qu'il convient d'évaluer ces connaissances. Par « maîtrise des connaissances », il faut d'abord entendre la capacité à mobiliser de manière transdisciplinaire des savoirs acquis, pour analyser une question qui se pose au citoyen dans le monde d'aujourd'hui.

Ces savoirs, mobilisés et confrontés entre eux lors du débat, ainsi que leur confrontation aux valeurs qui fondent la citoyenneté, aboutissent à une appropriation des notions du programme, qui constitue aussi l'objet de cette évaluation de la maîtrise des connaissances : pour les élèves, ces notions ont le plus souvent un sens commun – de l'ordre du préjugé – qui peut faire obstacle à la compréhension de leur sens politique. À chaque étape de la démarche organisée autour d'une question, on peut mesurer les compétences acquises par l'élève dans ce domaine, la synthèse des débats permettant, peut-être plus qu'un autre exercice, d'évaluer s'il a su entrer dans cette vision complexe des notions, même s'il n'est pas, ou s'il est peu, intervenu au cours du débat.

L'évaluation et la formation du citoyen

Enfin, dans cet enseignement d'ECJS, la réflexion sur l'évaluation peut être utilisée pour concourir à la formation du citoyen : la validation des acquis, le contrôle des compétences et plus généralement l'acte d'évaluer sont des actes sociaux courants qui interrogent l'ensemble de la société et tout État démocratique. À ce titre, ce problème peut entrer dans le champ de l'ECJS sous la forme d'une interrogation sur les critères (explicitation) et d'une réflexion sur les procédures (évaluation personnelle, individuelle, collective, chiffrée, formulée par écrit, etc.) qui contribuent à la réflexion de l'élève sur la justice, l'égalité, la responsabilité et la liberté.

Les progrès des sciences et des techniques dans tous les champs de l'activité humaine, la production, la consommation, la médecine, bouleversent les formes de l'existence, les rapports des hommes entre eux, la perception de l'espace et du temps, le corps humain lui-même. Ils modifient aussi les conditions d'exercice de la citoyenneté. Si ces évolutions sont en partie soumises au contrôle démocratique et ont déjà conduit à des changements dans la législation, beaucoup suscitent encore des interrogations. Avec les possibilités ouvertes par les progrès scientifiques et techniques se développe un besoin croissant de protection qui crée de nouvelles exigences en matière de libertés, de conditions de vie, de santé publique, de prévention des accidents, de protection contre tous les risques, etc. Une vision nouvelle des droits de l'individu se développe. Aux droits-libertés qui fondent la citoyenneté et aux droits-créances – ou droits sociaux – en extension (droit à l'éducation, au travail, au logement, à la santé, aux loisirs, etc.), s'ajoutent des exigences nouvelles : qualité de la vie individuelle, conditions d'existence de l'homme sur la planète, protection de l'environnement, préservation de la biodiversité. Certains évoquent des droits de la nature elle-même. Ces exigences sont-elles toutes légitimes ? Comment les traduire en termes juridiques ? Sur quels principes fonder la répartition des ressources collectives pour y répondre ?

Ces transformations engendrent aussi de nouveaux risques, des menaces pour les libertés, des formes spécifiques de violence. Elles échappent parfois au contrôle démocratique, au niveau national ou international. Le caractère mondial de l'utilisation des découvertes scientifiques et la nature de certains instruments techniques risquent de rendre inopérantes les considérations éthiques, juridiques et politiques. De plus, une grande partie de la recherche relève de capitaux et d'organismes privés, souvent transnationaux, plus sensibles à la logique économique du profit qu'aux décisions prises par l'État démocratique.

Chaque jour, en ce qui concerne la prévention des risques et l'usage du principe de précaution, se pose la question du contrôle de l'État et des citoyens sur les décisions. Quel rôle les experts doivent-ils jouer ? Quelle est la responsabilité des élus ? Comment garantir l'indépendance des décisions démocratiques, le droit à l'information et plus encore à la compréhension de l'information, qui doivent éclairer le débat public et la décision politique ?

Compte tenu des pouvoirs accrus que les sciences et les techniques donnent aux individus, ne faut-il pas repenser les tensions entre les libertés des individus et les contraintes du collectif, entre les intérêts privés et l'intérêt général ? Quel est, face à ces défis, le sens de la citoyenneté ?