

**UNIVERSITÉ D'AUTOMNE SUR L'ÉDUCATION CIVIQUE,
JURIDIQUE ET SOCIALE**

OUVERTURE DES TRAVAUX ET PRÉSENTATION DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE SUR L'ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE

Bernard TOULEMONDE, directeur de l'enseignement scolaire

Mesdames et messieurs, j'ai le plaisir de vous accueillir à cette université d'automne qui nous réunit pendant 48 heures. Chaque académie a composé sa délégation, qui comporte à la fois des personnels enseignants, des membres des corps d'inspection territoriaux, des personnels de direction mais aussi des formateurs. Au niveau national, sont représentés à l'université d'automne :

- l'inspection générale de l'éducation nationale, dont je salue la présence ;
- le centre national de documentation pédagogique (CNDP), parce que nous devons mettre en ligne très rapidement les actes de cette université qui constituent des outils pédagogiques pour nos collègues ;
- le ministère de l'agriculture, puisqu'il applique les réformes de l'éducation nationale ;
- l'enseignement privé sous contrat.

Enfin, j'avais veillé à ce que des lycéens soient invités, car il me paraît important qu'ils soient présents puisque nous travaillons pour eux. Compte tenu de l'élection prochaine des nouveaux membres du CNVL, peut-être ne sont-ils pas venus. Lorsque j'ai réuni ce conseil en juillet dernier, ils étaient extrêmement attentifs à nos propositions concernant l'éducation civique, juridique et sociale.

Deux personnalités bien connues dans le domaine de l'éducation civique sont également invitées aujourd'hui : Jacqueline Costa-Lascoux et Alain Bergougnieux.

Cette université d'automne a été préparée par mes services, que je remercie, mais aussi par le professeur Jacques Guin, président du groupe technique disciplinaire (GTD) d'ECJS, par Michel Pierrot, IA-IPR d'histoire et de géographie à Lyon, et par une association de personnels de direction : « Éducation et Devenir ».

Les étapes de la mise en place de l'ECJS

Cette université n'est que l'une des étapes d'un processus en cours. En effet, le GTD a tout d'abord élaboré pour la classe de seconde un programme et des fiches pédagogiques au cours de la dernière année scolaire. Depuis lors, ce programme a été publié et diffusé.

La seconde étape de ce processus a été de tenir des réunions inter-académiques réunissant les corps d'inspection territoriaux, des enseignants, des formateurs et des personnels de direction pour les informer de la manière dont le GTD concevait l'application de l'ECJS dans les établissements scolaires. Cette seconde étape a énormément mobilisé le GTD et je remercie ses membres qui ont parcouru les académies pour échanger avec les acteurs de terrain.

L'université d'automne constitue la troisième étape du processus. Elle représente à la fois un bilan des observations et des suggestions faites lors des réunions inter-académiques et le début d'une nouvelle étape. En effet, tous les établissements scolaires doivent mettre en œuvre l'ECJS dès la rentrée de Toussaint dans les classes de seconde générale et technologique.

L'ECJS, pierre angulaire de la Charte du Lycée du XXIème Siècle

Je souhaite souligner l'importance des travaux qui nous réunissent, l'ECJS est l'une des innovations de la réforme des lycées : innovation porteuse d'avenir quant aux modifications pouvant être introduites dans la pédagogie et les enseignements au sein de nos lycées.

Les trois innovations pédagogiques

Vous le savez, le dispositif " Lycée du XXIème Siècle " introduit trois innovations pédagogiques essentielles, auxquelles nous sommes extrêmement attachés.

La première d'entre elles est l'aide individualisée en classe de seconde : mise en œuvre selon des protocoles précis, elle fait l'objet d'une veille permanente, de la part des corps d'inspection générale et de l'institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) de Dijon, que j'ai missionné afin d'apporter sur sa réalisation un regard extérieur. Ainsi, l'expérience tentée cette année pourra éventuellement être corrigée l'année prochaine. En particulier, s'il apparaît que la distribution égalitaire à laquelle nous avons procédé n'est pas pertinente - chaque division ayant une heure de mathématiques et une heure de français en aide individualisée - elle sera remise en cause l'année prochaine afin de donner davantage aux établissements scolaires dont les besoins sont les plus importants. Un premier bilan dressé dès le mois de décembre doit nous aider à voir ce qu'il convient de faire.

Je retiens en tout cas qu'il s'agit d'une innovation pédagogique sur laquelle nous veillons étroitement, qui a été mise en place à titre expérimental et qui fera très certainement l'objet de modifications.

Les TPE, travaux personnels encadrés, constituent la seconde innovation pédagogique de la réforme des lycées, elle n'entre en application que l'année prochaine. Ces TPE vont considérablement changer les habitudes à l'intérieur de nos lycées : nous y travaillons et, dans les semaines qui viennent, un certain nombre d'établissements scolaires expérimenteront leur mise en place d'une manière anticipée avant leur réel démarrage à la rentrée 2000.

Enfin, la troisième innovation pédagogique porteuse d'avenir est l'ECJS. Cet enseignement débute dans les établissements scolaires à la rentrée des vacances scolaires de Toussaint, même s'il paraît qu'il a déjà commencé ici ou là.

Leurs caractéristiques essentielles

Attardons-nous quelques instants sur ces innovations pédagogiques qui lorsque l'on regarde de près l'aide individualisée, les TPE et l'ECJS présentent des caractéristiques communes.

La première consiste en la mobilisation conjointe des disciplines et des équipes pédagogiques. En effet, ces trois innovations dépassent les cloisonnements disciplinaires et leur mise en œuvre suppose la collaboration d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires, dans lesquelles bien entendu j'inclus les documentalistes. L'ECJS veut même, au-delà de ces équipes, faire appel à des spécialistes et des intervenants extérieurs, notamment sur des questions de droit pour lesquelles nos professeurs ne sont pas. D'ailleurs, le GTD lui-même a eu recours à des professeurs de droit.

La seconde caractéristique de ces innovations est leur caractère expérimental : elles se situent dans une démarche itérative : l'administration centrale ne peut décider de tout et doit au contraire travailler avec le terrain et être à son écoute. Elle exerce un pilotage en liaison constante avec la base, c'est-à-dire le corps enseignant et les corps d'encadrement. Une telle démarche implique que les textes que nous publions sur ces sujets ne soient pas définitivement inscrits dans le marbre et qu'ils puissent être complétés ou amendés au regard des réalisations du terrain.

La dernière caractéristique est l'appel à l'audace, à l'imagination et à la création. En effet, il va nous falloir sans cesse tenter de nouvelles expérimentations afin de trouver les meilleures solutions aux problèmes auxquels nous serons confrontés. A cet égard, la démarche pédagogique utilisée par les professeurs dans le cadre de l'ECJS est pour moi aussi importante que les savoirs transmis aux élèves. En quelque sorte, elle constitue également un apprentissage pour nos élèves. De fait, les lycéens sont aujourd'hui majeurs pour la plupart, même s'ils le sont davantage dans les lycées professionnels que dans les filières d'enseignement général et technologique. En tout cas, s'ils ne sont pas majeurs civilement et pénalement, ils atteignent une maturité qui fait que nous ne pouvons plus leur dispenser des enseignements comme nous le faisons auparavant. Je sais que beaucoup de professeurs utilisent déjà une telle démarche active, mais l'ECJS doit être un lieu d'innovation complète sur le plan des méthodes pédagogiques.

Les écueils à éviter

Vous en conviendrez les caractéristiques de ces innovations nécessitent un pilotage précis et c'est bien l'objet de cette université d'automne. Néanmoins, après l'enthousiasme initial, il faudra éviter de retomber, comme d'habitude, dans la routine. Si jamais nous devons faire dans quelques années le même constat que celui que nous faisons aujourd'hui sur les enseignements modulaires au lycée, nous aurions de quoi désespérer de l'évolution du système éducatif. Je regrette que les modules restent dans la plupart des cas des enseignements ordinaires en demi-groupes, pour lesquels les élèves sont répartis par ordre alphabétique.

Cela signifie que pour l'ECJS il nous faudra constamment piloter le système et maintenir la pression afin que ces plages d'innovation pédagogique soient sauvegardées. Or on sait que l'éducation civique, matière qui était déjà censée être enseignée lorsque j'étais moi-même à l'école, est passée à la trappe, les professeurs utilisant l'horaire correspondant pour terminer le programme !

Il faut absolument éviter de telles dérives et pour cela, recourir à un mécanisme institutionnel, auquel je suis personnellement très attaché et qui sera inscrit dans les textes que je soumettrai dans la semaine du 8 au 14 novembre au conseil supérieur de l'éducation (CSE). Il s'agit de la consultation du conseil de la vie lycéenne sur la mise en place des trois innovations pédagogiques auxquelles j'ai fait référence. Là où nous ne parviendrons pas à le faire seuls, j'espère que les lycéens contribueront à maintenir la flamme.

Sachez donc que nous comptons beaucoup sur vous : c'est grâce aux corps intermédiaires, à l'encadrement, aux chefs d'établissement, aux corps d'inspection, aux formateurs et aux enseignants que ces innovations pédagogiques pourront s'avérer fructueuses. Elles peuvent être bénéfiques aux professeurs, qui retireront la satisfaction de parvenir à faire passer un certain nombre de messages, mais aussi aux élèves dont nous avons la charge. Dans une société où les adultes ne montrent pas toujours l'exemple en matière de civisme, il est particulièrement indispensable que nous leur transmettions ce message et que nous montrions l'importance de l'éducation civique, du bien public et de la compréhension des problèmes du monde contemporain.

Ces deux journées seront consacrées à des échanges sur ces différents thèmes. Je vous remercie d'y participer et vous souhaite un bon travail.

Michel PIERROT, IA-IPR d'histoire et de géographie

L'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale doit officiellement commencer dans tous les lycées, en classe de seconde, à la rentrée de Toussaint. Des expériences intéressantes se sont déjà déroulées dans de nombreux établissements depuis le début de l'année scolaire, mais malgré les réussites, les incertitudes sont encore importantes. Nous comptons beaucoup sur cette université d'automne pour lever un certain nombre d'ambiguïtés et pour donner, sinon des certitudes, du moins des pistes.

L'université d'automne, coup d'envoi de ce nouvel enseignement

Cette université d'automne est le coup d'envoi d'un enseignement qui est l'un des piliers de la réforme des lycées, au même titre que l'aide individualisée, les TPE qui commenceront l'année prochaine en classe de première, mais aussi les refontes et les allègements de programmes, notamment dans les matières scientifiques.

La consultation nationale "*Quels savoirs enseigner au lycée ?*", qui a sollicité notre institution pendant plus d'un an et qui s'est terminée par le colloque de Lyon, a mis en évidence un souhait très fort des élèves de débattre sur des questions de société, tout en étant encadrés par des adultes. Les élèves du CNVL invités dans le cadre de cette université ont participé à la consultation et aux différents colloques qui l'ont suivie.

En outre, il est vrai que l'institution scolaire ne peut se décharger sur les seuls médias de tout ce qui touche à l'actualité, au social et au politique. Il faut rappeler, même s'il s'agit d'un truisme, que l'école a une double finalité : assurer la formation intellectuelle et professionnelle des élèves, mais aussi assurer leur formation civique pour les rendre capables d'agir dans la cité, d'en comprendre le fonctionnement et les enjeux. En effet, la pérennité et l'évolution de notre démocratie, fondée sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, sont à ce prix.

Il faut également rappeler, comme nous l'ont dit les élèves avec beaucoup de finesse et d'intelligence, que toutes les idées ne se valent pas : le respect de l'autre ne justifie pas l'acceptation de toutes les opinions, surtout lorsqu'elles vont à l'encontre des principes fondamentaux qui régissent notre système politique et social. Les idées et les valeurs d'égalité, de liberté, de solidarité et de fraternité ne peuvent faire l'objet de débats contradictoires. Néanmoins, dans la pédagogie du débat qui est au centre de l'ECJS, comment naviguer entre les écueils opposés de l'engagement et de l'indifférence, du militantisme et du relativisme ? A cet égard, la lettre de Jules Ferry aux instituteurs reste d'une brûlante actualité : le garde-fou à toute éducation politique est la laïcité.

Une formation tout au long de la vie

Le nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale s'inscrit dans une continuité. En effet, le collège et l'enseignement du premier degré ont tracé la voie : l'éducation civique au lycée est un prolongement et, nous l'espérons, un aboutissement

pour les élèves qui auront pour la plupart atteint leur majorité légale avant le baccalauréat, notamment dans l'enseignement professionnel.

J'en suis convaincu : il est possible de faire débattre des élèves sur des sujets qui les concernent directement sans craindre des débordements. Leur capacité d'argumentation dans le respect de l'opinion des autres est bien plus forte qu'on ne l'imagine habituellement même chez des publics dits défavorisés et en difficulté. L'expérience du collège nous le montre très clairement.

Dans cette continuité, un colloque sur les parcours d'apprentissage de la citoyenneté se réunira au printemps prochain à l'initiative de nos deux ministres. En effet, être citoyen, cela ne se décrète pas : il faut une formation adaptée tout au long de la vie commencée dès l'âge de la scolarité, dans le respect de chacun, l'amour de la liberté et le développement de l'esprit critique, qui constituent le socle de nos fonctionnements démocratiques.

Les grandes étapes de la mise en place de l'ECJS

Cette université d'automne s'insère dans une organisation complexe. J'en rappellerai ici les principaux jalons :

- 30 mars 1999 : réunion d'IA-IPR, de proviseurs, de professeurs d'histoire-géographie et de sciences économiques et sociales, de responsables de la formation auprès des recteurs et de directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres à Paris, à l'initiative de la direction de l'enseignement scolaire ;
- 5 août 1999 : publication au BO spécial numéro 5 du programme d'ECJS de la classe de seconde ;
- octobre 1999 : 5 réunions inter-académiques rassemblant des IA-IPR de différentes disciplines, des professeurs, des chefs d'établissement et des formateurs pour définir le cadre de cet enseignement et fournir des pistes de mise en œuvre ;
- décembre 1999 : stage du plan national de formation de la DESCO sur l'ECJS, à Lyon, animé par des collègues de SES, d'histoire-géographie et par le GTD.

Le croisement des approches entre les différentes disciplines et la confrontation des discours constituent la voie à emprunter pour une mise en place réussie de l'ECJS. L'organisation qui en découle fait appel à la souplesse, à l'innovation et à l'imagination dans la pratique du débat argumenté. Naturellement, cette pratique ne peut faire l'économie d'une réflexion pédagogique approfondie conduite conjointement par les équipes enseignantes. Ainsi, l'ECJS, on peut l'espérer, incitera fortement au travail en équipe qui est encore l'un des points faibles de notre système éducatif, malgré des avancées significatives.

Le pilotage académique de la réforme

Un des objectifs de notre université d'automne est d'inciter à la mise en place dans chaque académie d'un groupe de pilotage de l'ECJS pour assurer le suivi et la formation avec l'aide des organismes compétents, mais aussi pour diffuser l'innovation, favoriser l'élaboration de documents pédagogiques avec les CRDP et les IUFM, et enfin pour évaluer le dispositif. Ce groupe de pilotage académique pourrait tenir le recteur informé de l'état d'avancement du projet dans les établissements.

Je me souviens d'un rapport de l'inspection générale, datant de 1997, qui signalait de graves dysfonctionnements dans l'enseignement de l'éducation civique en classe de sixième, faute de pilotage et j'insiste sur le nécessaire pilotage de l'ECJS.

Cette université d'automne doit permettre de confronter les points de vue de chacun, mais aussi de construire des stratégies de pilotage académique.

Les différents ateliers de l'université d'automne

Six ateliers sont prévus dans le cadre de cette université d'automne :

- les stratégies académiques : suivi, régulation et évaluation des dispositifs ;
- l'ECJS dans le projet d'établissement : stratégies, horaires, relations avec le conseil de la vie lycéenne ;
- l'accompagnement par la formation continue des enseignants ;
- l'apport des disciplines à l'ECJS ;
- les intervenants extérieurs ;
- les réflexions et la collecte de propositions en matière d'évaluation.

Ce dernier atelier pose une question très importante aux yeux des enseignants : que faut-il évaluer dans le cadre de l'ECJS ? Ne risquons-nous pas d'évaluer des opinions ? Il tentera de dégager quelques pistes de réflexion dans ce domaine.

LE PROGRAMME D'EDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE : PRESENTATION, OBJECTIFS ET MISE EN PLACE

JACQUES GUIN, PRESIDENT DU GTD D'ECJS

Je voudrais tout d'abord vous remercier de votre présence, vous qui avez sacrifié deux jours de repos. Je voudrais également vous remercier d'avoir bien voulu accepter de réfléchir, dans des conditions de grande précipitation, à la mise en œuvre de l'ECJS.

Au moment de prendre la parole sur ce thème, je ne puis taire mon embarras face au fait que la moitié d'entre vous a participé aux réunions inter-académiques et a donc déjà entendu ce que je vais dire aujourd'hui. Néanmoins, l'autre moitié n'a pas participé à ces réunions et pour elle, je dois répéter ce qui ressort des réunions du mois d'octobre, m'excusant auprès de ceux qui auront l'impression d'une redite.

Mais c'est pour la bonne cause : en effet, l'ECJS constitue un défi que nous relevons tous ensemble.

Calendrier de mise en œuvre

Une volonté politique

L'éducation civique, juridique et sociale, que l'on résume souvent en parlant « d'éducation à la citoyenneté » constitue l'un des éléments fondamentaux de la

rénovation des lycées mise en chantier par notre ministre et appelée à se mettre en place, si le calendrier est tenu, à la rentrée 2000.

La rentrée 2000 constituait une date opportune pour la mise en place de l'ECJS : en effet, le nouveau programme d'éducation civique au collège a commencé cette année en classe de troisième, l'ECJS pourra en être le prolongement dans la perspective du parcours civique qui fera l'objet, au sein de l'éducation nationale, d'un colloque coordonné par l'inspecteur général Alain Bergougnoux.

Avec l'ouverture des premiers chantiers de la réforme, le ministre a souhaité agir au plus vite pour répondre à de nombreuses demandes, pour apaiser les impatiences, pour mieux mobiliser les élèves. A cet effet il a procédé comme les promoteurs immobiliers qui, dès l'ouverture d'un chantier, font visiter l'appartement témoin ! Il a donc souhaité que nous puissions mettre en place dès la rentrée de Toussaint notre projet d'enseignement de l'ECJS à titre expérimental. Nous en avons pris l'engagement devant le conseil supérieur de l'éducation.

Le calendrier

La décision de créer l'ECJS a été connue au début du mois de janvier 1999. Le cahier des charges des GTD a été diffusé dans un communiqué le 11 janvier. A ce moment-là, j'étais Président du GTD de Sciences Économiques et Sociales, et ce communiqué suggérait que je m'entoure d'une commission *ad hoc* pour réfléchir à l'ECJS. Ce n'est que dans les semaines suivantes, devant l'ampleur du travail à effectuer, que la décision a été prise de créer un GTD spécifique.

Les grandes lignes du projet ont été entérinées au cours de la journée nationale organisée par la DESCO le 30 mars dernier sur les nouvelles orientations de la classe de seconde. Pour cette date, il avait fallu définir les principes généraux du nouvel enseignement et le contenu sommaire du programme de seconde. Il nous a incombé de travailler vite et de mener les consultations que nous souhaitions dans des conditions peu traditionnelles, sous des formes que certains ont jugées peu conformes aux conventions en vigueur dans l'éducation nationale. Je vous dis cela à la fois en forme d'excuse, mais aussi à des fins d'explication.

Ces consultations et ces travaux préparatoires n'ont pas été faciles à mener et ils ont mécontenté certains. Il nous aurait fallu avoir plus de temps pour expliquer le projet et convaincre nombre de nos collègues : les historiens-géographes, tout d'abord, surpris de ne pas avoir été sollicités pour ce travail ; les collègues de sciences économiques et sociales, qui ont curieusement considéré notre action comme une menace pour leur enseignement et parfois même leur identité ; les professeurs d'économie-gestion, qui ont cru qu'ils avaient été oubliés alors qu'ils maîtrisent des savoirs en droit ; les professeurs de philosophie, qui ont cru percevoir des empiétements sur leur territoire ; enfin, les chefs d'établissement, qui ont exprimé leur mécontentement face aux procédures pédagogiques hors normes que nous envisagions ; comme les regroupements mensuels qui menaçaient l'organisation des emplois du temps. A ce moment-là, nous étions enfin sous le regard de l'inspection générale de l'éducation nationale, froissée de n'être plus co-responsable des GTD et encore hésitante quant à la conduite à tenir vis-à-vis de notre travail et de nos sollicitations.

Des points de repère

Malgré tout, nous n'avons pas commencé à travailler sans repères. Les premiers nous ont été donnés par les quelques groupes qui ont été sollicités ces dernières années pour faire des propositions en vue de l'enseignement de l'éducation civique au lycée. Je comprends leur déception en constatant que ces propositions n'ont pas été retenues, mais je voudrais leur dire que leur travail et la lecture des critiques qui leur ont été adressées à l'époque ont éclairé notre démarche.

Le second repère, essentiel, a été le programme d'éducation civique au collège, dont la mise en œuvre a débuté cette année en classe de troisième. Ce programme est le résultat d'un travail considérable, homogène, cohérent, adapté à la progression en âge des élèves et, comme l'a dit Michel Pierrot, qui appelait des prolongements.

Le troisième repère a été, pour nous, l'affrontement entre deux thèses violemment contraires. D'une part, prévalait l'idée selon laquelle, dans une société fortement secouée par les mutations très rapides de la famille, du travail et de l'emploi, il convenait d'enseigner, comme une discipline parmi d'autres, la manière de bien se conduire en société. D'autre part, existait l'idée selon laquelle l'éducation civique au lycée serait un concept artificiel, dépassé et ne devant pas être abordé comme un enseignement spécifique, parce qu'il appartient à chaque discipline de contribuer à la compréhension de la citoyenneté, qu'il s'agisse du français, de l'histoire, de la philosophie, de l'économie, de l'art ou encore de l'éducation physique et sportive...

Nous aurions à ce moment pu déclarer forfait et nous résoudre à l'abstention face à la demande des lycéens d'alléger leurs programmes et de réduire le nombre d'heures de classe. En effet, devant la consigne générale d'allègement venant aussi bien des usagers que du ministre, n'y avait-il pas quelque paradoxe à songer à la mise en place d'un nouvel enseignement ? Mais cela serait revenu à négliger la forte demande sociale en faveur de la mise en place d'une éducation à la citoyenneté dans l'institution scolaire.

Toutefois, cette demande, si elle est intéressante, est en même temps ambiguë : en effet, sous son unité de façade nous nous sommes très vite aperçus que cette demande recouvrait des attentes très diverses.

Il s'agissait, tout d'abord, d'une commande de la société dans son ensemble : dans un contexte de crise de l'intégration sociale, la société tend à se retourner vers l'école, lui demandant de contribuer à tisser de nouveau le lien social. Il s'agissait ensuite d'une commande scolaire, interne au système, à une époque où l'institution scolaire traverse une crise de légitimité et où la transmission du savoir ne suffit plus à justifier l'école quand trop d'enseignants sont contraints de socialiser avant de pouvoir instruire. L'école demande alors une éducation à la citoyenneté pour reconstruire des normes de vie scolaire permettant d'enseigner. Enfin, il s'agissait d'une commande familiale : l'adolescence empiète sur l'enfance aussi bien que sur l'âge adulte : les jeunes ont du mal à se vivre et à se définir entre la famille et la société ; eux-mêmes et leurs familles attendent que l'école joue un rôle de prévention et d'accompagnement dans cette longue période de transition.

Ces missions, toutes réunies, dépasseraient largement les capacités de nos lycées et nous au sein du GTD, nous pensons qu'il faut éviter que les acteurs sociaux, les institutions, les politiques et les familles se défaussent de toutes ces responsabilités sur l'école. En revanche, nous pensons aussi que l'école doit prendre toute sa part dans cette entreprise, qu'elle doit aider à reformuler la citoyenneté de notre temps : c'est une œuvre éminemment politique, terme qui a été retiré du titre de cet enseignement et remplacé par le terme " social ", mais qui est bien présent dans le projet.

L'actualité, source de débats de société

Face à ces contradictions et à ces difficultés, on peut dire que ce sont les élèves des lycées qui, au travers de la consultation conduite par Philippe Meirieu, ont ouvert une perspective nouvelle, franchement élargie par rapport à ce qu'ils ont vécu au collège. Ils ont effectivement demandé une information sur le droit et, plus encore, des débats sur les grandes questions de société. Cela reflète bien le cadre dans lequel ils vivent au quotidien, face auquel leur sentiment est que l'école, qui a vocation à les former, finit par les isoler, à travers des tabous qui la privent d'une partie de sa mission de formation, au prétexte de protéger les élèves mais aussi peut-être de se protéger elle-même.

L'actualité en est une preuve éclatante qui interpelle sur le sens du droit et sur son rôle dans la société. J'illustrerai ces propos en reprenant plusieurs exemples : des

licenciements sont actuellement pratiqués dans certaines entreprises alors que la situation économique est favorable. Ces licenciements connaissent des rebondissements sur le droit du travail, sur son histoire, sur ses évolutions et ses développements contemporains ; le Sénat ne vient-il pas de repousser un amendement dénommé “ amendement Michelin ” ?

Nous avons entendu ces dernières semaines « un appel au secours » du chef du service des greffes de moelle osseuse de l'hôpital Saint-Louis de Paris, qui a demandé, après un incendie survenu dans son service, que ce dernier soit reconstruit d'urgence, sans que soit respecté le droit des marchés publics et sans qu'il soit procédé à des appels d'offres, alors que, dans le même temps, des élus et des chefs d'entreprise sont incarcérés pour ne pas avoir respecté ce droit.

L'actualité nous interpelle sur le pouvoir des juges face au pouvoir politique, avec le débat sur la présomption d'innocence devant la médiatisation des affaires.

Les médias nous interpellent aussi sur des événements survenant à l'étranger, et parfois fort loin de nous, qu'il s'agisse de coups d'État, de massacres, de guerres, de revendications liées à des conflits ethniques ou raciaux : de ces questions découle la revendication d'un droit d'ingérence.

Nous sommes confrontés à la problématique de la sécurité et de la défense, qui était encore il y a peu une prérogative d'État ne pouvant donner lieu à aucun débat.

Enfin, alors que l'écrasante majorité des lycéens accède à sa majorité civile, et donc au droit de vote avant le baccalauréat, la question est posée de l'exercice de ce droit et, bien souvent, de son non-exercice et de ses raisons.

Les commandes du CNP

S'agissant de la mission qui nous était confiée, il faut rappeler qu'à une volonté ministérielle (donc politique) et à une demande sociale, s'est ajoutée une commande du conseil national des programmes (CNP) sous la forme d'une lettre de cadrage formulant quelques recommandations fortes :

- répondre à la demande des lycéens de s'exprimer et de débattre des questions de société en renforçant la pratique de l'argumentation, à propos de laquelle le CNP nous demande de préconiser des procédures explicites ;
- assurer la cohérence et l'harmonisation du nouvel enseignement avec les programmes des disciplines traditionnelles afin qu'il “ ne fasse pas appel, ou le moins possible, à des connaissances nouvelles, mais s'appuie sur celles déjà dispensées par ailleurs ” ;
- choisir des notions adaptables, pouvant être illustrées différemment, en référence à la compréhension de l'actualité ou à des demandes locales, tout en constituant un programme au sens réglementaire du terme ;
- avoir de l'audace pour faire place à des thèmes porteurs de différends, non pour inciter les élèves à l'affrontement, mais à l'inverse, pour que ces questions, au lieu d'être refoulées, soient canalisées par l'expression et l'argumentation dans le respect des opinions d'autrui.

La composition du GTD

Pour répondre à ces attentes, j'ai proposé à Monsieur le ministre la création d'un groupe technique composé :

- d'un professeur de sociologie enseignant à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales : Madame Dominique Schnapper ;
- d'un professeur d'histoire enseignant à l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, responsable du Laboratoire d'Étude des Sociétés Contemporaines : Monsieur Jean-Yves Mollier ;

- d'un professeur de droit public et constitutionnel enseignant à l'Université de Montpellier I et à l'Institut Universitaire de France : Monsieur Dominique Rousseau ;
- d'un professeur de géographie enseignant à l'Université Paris VIII et spécialiste des problèmes d'aménagement et des banlieues : Monsieur Hervé Vieillard-Baron ;
- d'un professeur de khâgne au lycée de Nîmes, spécialiste de sciences sociales mais aussi historien et philosophe : Monsieur René Revol ;
- enfin, d'un professeur formateur, responsable de la mise en place de l'option Science Politique et Sciences Économiques et Sociales à l'IUFM de Besançon : Monsieur Hubert Marin.

Les propositions du GTD

Un programme sur 3 ans

Le programme de la classe de seconde a déjà été élaboré. En revanche, ceux de première et de terminale sont encore en chantier.

Le programme de seconde

L'année de seconde a retenu notre attention car elle devait servir à faire entrer l'élève de plain-pied dans la compréhension et dans l'appropriation de la réalité d'une citoyenneté active (à supposer que cela ne soit pas un pléonasme). Nous ne voulions pas nous limiter à l'exposé d'une théorie de la citoyenneté.

En interrogeant de jeunes élèves sortant du collège, des parents et des professeurs, nous avons acquis la conviction qu'il fallait marquer en seconde une rupture, non pas avec l'esprit, mais avec la continuité initiée au collège. Nous avons donc fait de cette classe un espace de liberté, une certaine liberté qui favorise l'appropriation de l'ECJS par les élèves. Si l'éducation, il y a un siècle, était morale et normative, elle est aujourd'hui critique. Il faut accepter cela. Dans ce cadre, l'intégration sociale ne se fait pas par imitation mais par expérimentation, de sorte qu'il nous a semblé nécessaire de proposer en seconde une sorte de rite de passage au lycée, un rite vers une plus grande liberté.

Nous avons donc retenu comme notion de base du programme de seconde la citoyenneté à travers les composantes suivantes : l'intégration, la nationalité, le droit, les Droits de l'Homme et du Citoyen, le droit de la personne et la civilité. Mais, plutôt que d'enseigner « la citoyenneté, chose déjà solidement faite au collège, nous proposons qu'elle soit redécouverte » de manière très concrète au travers de sujets proposés aux élèves ou proposés par les élèves, principalement dans le cadre de 4 thèmes, choisis pour éviter l'éparpillement des pratiques pédagogiques, mais qui ne doivent pas pour autant interdire de mettre à profit l'actualité.

Le but principalement poursuivi pendant cette classe de seconde est ainsi de faire prendre conscience du fait que la citoyenneté est un concept politique : le citoyen détient en effet une partie de la souveraineté politique, de sorte que s'il a, en tant que membre de la société, des caractères sociaux, culturels ou encore religieux, il partage également avec tous, en tant que membre de la communauté politique, les mêmes droits, les mêmes obligations et donc la même souveraineté. Le fait de détenir une part de cette souveraineté, c'est mettre sa citoyenneté en action. Le citoyen n'est pas un être passif, mais un être qui s'engage, d'où l'importance de cette redécouverte de la citoyenneté à partir de situations vécues et non théoriques.

Mais si la citoyenneté est une réalité d'ordre à la fois légal, politique et social dont on peut repérer les principes, on ne pourra que prendre conscience, à travers l'itinéraire que nous proposons, des tensions existant entre ces principes et les réalités de terrain : ce sera l'un des enseignements majeurs de ce programme.

Les programmes de première et terminale

Après cet espace de rupture, de redécouverte et d'appropriation, la classe de première peut être considérée comme celle du retour au classicisme. L'aspect institutionnel en constituera la trame, mais il sera abordé dans le respect de la problématique définie pour le lycée. La question centrale y sera : "comment vit-on sa citoyenneté à travers les institutions existantes ?". Pour y répondre, il faudra revenir sur la connaissance des principales institutions et présenter les devoirs qu'elles appellent ou qui s'y rattachent : devoir électoral, devoir fiscal, obligation de défense. En tout cas, l'acquis de la classe de seconde sera mobilisé pour ne pas aborder cette analyse de manière lénifiante mais mieux repérer les décalages existant entre le fonctionnement théorique et le fonctionnement réel des institutions : leurs causes et leur analyse seront au centre du travail proposé.

En classe de terminale, le programme sera centré sur de nouveaux enjeux. La question centrale sera : "comment vit-on sa citoyenneté face aux grandes mutations du monde contemporain ?".

Ce choix relève de plusieurs facteurs, et tout d'abord d'un principe de réalisme et d'efficacité : c'est bien au terme de ses études au lycée que l'élève doit constater et mettre en œuvre sa capacité à réfléchir sur les problèmes de son temps. Ensuite, l'enseignement de l'ECJS profitera de l'aide précieuse que peut apporter la philosophie pour aborder les questions de société. Cela sera fait de manière très concrète, sur la base de savoirs rarement enseignés à ce niveau dans les systèmes éducatifs étrangers.

Ainsi, la nécessité de mobiliser sur un objectif commun des savoirs issus de diverses disciplines est mise en avant, et cela, je tiens à le dire, quelle que soit la filière suivie par les élèves et quel que soit le type de lycée. Certains d'entre vous savent que j'ai participé il y a quelques jours au colloque de Lille sur l'enseignement professionnel intégré : cette année, nous allons approfondir notre travail sur l'adaptation de ce projet aux lycées d'enseignement professionnel.

La méthode d'apprentissage

Sans être originale, la méthode d'apprentissage que nous envisageons repose sur deux fondements :

- apprendre à mobiliser des savoirs en fonction d'un objectif, sans en alourdir le volume ;
- progresser dans le raisonnement grâce au débat argumenté.

En plaçant des questions de société au cœur de l'ECJS, nous nous obligeons à aller à contre-courant de la tendance qui vise à considérer les enseignements trop distants de la réalité, cause de démobilitation et de désintérêt des élèves pour l'école. Voilà pourquoi nous avons retenu le principe de co-disciplinarité, que nous voudrions plus respectueux des contenus académiques que celui de la pluridisciplinarité, très décriée. Nous pensons en effet que la co-disciplinarité suppose la connaissance réciproque des programmes de l'autre et de leurs obligations.

Cette méthode devrait permettre de ne pas alourdir inutilement les contenus enseignés. Elle devrait également permettre de leur donner du sens. Pourtant, elle n'est pas exempte d'exceptions, notamment en ce qui concerne le droit, dont quelques notions fondamentales devront, de toute évidence, apparaître dans les programmes, mais orientées vers la compréhension du sens du droit et non pas vers des techniques juridiques. C'est sous cette forme que nous pensons pouvoir proposer, par exemple, l'étude des rôles spécifiques du parquet, des parties civiles ou du siège au tribunal. Je le répète, les programmes s'attacheront à aborder le sens du droit, et non ses techniques. Nous sommes conscients du fait qu'un effort exceptionnel de formation des professeurs doit être fourni à ce niveau.

Le débat argumenté, quant à lui, n'a sans doute pas à être expliqué ici. Il s'agit d'une méthode au carrefour de plusieurs disciplines : les historiens-géographes, les économistes et les sociologues la pratiquent déjà ; elle est inscrite au cœur des nouveaux programmes de français et elle a toujours fait partie de l'enseignement de philosophie. Encore faut-il bâtir un consensus sur les contenus qu'elle implique et que les décalages soient maîtrisés entre ceux pour qui elle signifie illustration et ceux pour qui elle implique une démonstration. Rappelons simplement qu'un débat argumenté n'est jamais un point de départ, mais bien plutôt l'aboutissement d'une longue préparation. Il faut préalablement interroger les disciplines pour y collecter des savoirs établis ; constituer des dossiers, et donc maîtriser les techniques de base de la recherche documentaire qui ne se résument pas à un simple "couper-coller" mais qui impliquent l'organisation d'arguments dans une pensée cohérente ; rédiger des liaisons et des déductions. Il faut ensuite un exposé et une prise de parole contradictoire mais ordonnée, sous l'autorité d'un meneur de jeu qui doit être un élève et non le professeur. Il faut encore que se dégagent des conclusions et qu'il puisse en être rendu compte. C'est à l'épreuve de ce débat que doivent s'affirmer les différences entre préjugés et arguments. C'est à l'occasion de ce débat que l'on peut apprendre à écouter puis à discuter les arguments ou les conclusions de l'autre, et donc, à le reconnaître dans son identité.

A ce stade, deux observations s'imposent :

- Le débat n'est pas, comme certains l'ont trop vite affirmé, l'objectif de cet enseignement : il n'en est qu'un moyen privilégié. Par ailleurs, le débat à l'école n'est pas démocratique : il ne débouche sur aucune décision ou action. Il convient au contraire de s'en servir pour faire comprendre cette différence aux élèves.
- Le débat laisse des traces objectives : des dossiers, des relevés de conclusions, des documents collectés, qui sont autant d'éléments matériels pour fonder, pour une large part, l'évaluation dans un domaine où il existe un risque permanent d'accorder une trop grande place aux opinions.

Par ailleurs, le débat argumenté suppose une organisation matérielle. Nous le savons, cette organisation matérielle implique de lourdes contraintes.

Comme je l'ai dit dès le début de mon exposé, il nous a fallu concevoir l'architecture de ce projet dès les premières semaines de travail. Les propositions d'organisation générale et le programme de la classe de seconde ont été soumis au CSE du 2 juillet, qui les a approuvés à titre expérimental pour l'année qui vient de commencer. Il restait à faire partager ces ambitions aux professeurs en charge de l'enseignement, ce qui n'était pas facile. Pour les informer au plus tôt sur l'esprit du travail réalisé, nous avons joint au programme diffusé dès le mois de juillet, sur le site Internet du CNDP, 4 fiches illustrant la méthode retenue. Nous avons également mis en chantier un document d'accompagnement assorti de 13 fiches pédagogiques. Ce document a été adopté par le GTD au début du mois de septembre.

La mise en œuvre de l'ECJS

Il serait facile de dire que l'étape de la mise en œuvre du projet a commencé à partir de là, mais nous ne tomberons pas dans cette illusion que vous trouveriez cavalière. Nous savons que nos préconisations bouleversent les habitudes de travail, qu'elles se heurtent aux pratiques d'attribution des cours et à la préparation ainsi qu'à l'organisation des emplois du temps. C'est pourquoi cette dernière dimension que constitue la mise en œuvre mérite qu'on lui consacre la dernière partie de cet exposé.

S'agissant de l'année qui vient de commencer, il faut admettre, sans que cela soit l'expression d'un quelconque défaitisme, que cette mise en œuvre a été chaotique. En tout état de cause, elle ne devra pas être utilisée comme contre-exemple pour dénigrer le projet.

Comme je l'ai indiqué le 30 mars 1999, le programme n'a pas été conçu pour tel ou tel professeur mais dans l'optique d'une mobilisation des professeurs compétents : il faudra mobiliser les professeurs qui sont les plus à même d'assurer la direction de cet enseignement. *A priori*, les contenus ne désignent aucun spécialiste de l'ECJS. J'ajoute, pour vous rassurer, qu'aucun membre du GTD ne s'est jamais prétendu spécialiste de ce nouvel enseignement. Voilà pourquoi la circulaire de rentrée fait référence à des professeurs volontaires.

Par ailleurs, le décalage entre l'élaboration des emplois du temps dans les lycées et la diffusion du programme et de ses documents d'accompagnement a souvent conduit, depuis le début de l'année scolaire, à la définition d'un rythme d'enseignement qui ne correspond pas à celui du projet qui est, vous le savez, de 2 heures par mois. Le report du début de l'enseignement de l'ECJS à la rentrée de Toussaint n'a pas été pris en considération dans tous les établissements. Enfin, les circonstances matérielles des réductions d'horaires de certaines disciplines, comme l'histoire-géographie, ont conduit à des affectations quelque peu systématiques sans considération des difficultés que pouvaient rencontrer certains professeurs pour mettre en œuvre les préconisations du GTD.

Voilà pourquoi l'année commencée me paraît devoir être considérée comme une année transitoire. Face à cette situation, lorsque nous avons rendu notre première copie le 2 juillet dernier, quelles étaient les intentions de la DESCO pour assurer la meilleure diffusion possible du projet de programme ? Elles se concentraient sur deux cibles : d'une part, la diffusion la plus rapide possible, dès le mois de septembre, du document d'accompagnement que nous devions rédiger pendant l'été, d'autre part, la mise en place ces 4 et 5 novembre de cette université d'automne principalement destinée à des IPR et à des formateurs appelés à restituer aux professeurs les conclusions de ces débats.

Avec l'élaboration du document d'accompagnement, l'insuffisance de ce dispositif est apparue. La DESCO et le GTD ont alors engagé un effort exceptionnel, pour ne pas dire colossal, d'information et de rencontres tout au long du mois d'octobre. Le point d'orgue en a été l'organisation des 5 rencontres inter-académiques à Rennes, Bordeaux, Marseille et par deux fois à Paris. Ces rencontres, qui devaient regrouper 150 à 180 personnes chacune, ont parfois dépassé les 200 personnes.

Il s'agissait surtout d'informer et d'entendre les professeurs déjà chargés de l'ECJS, ainsi que de débattre largement avec eux. De fait, ces rencontres ont été l'occasion d'une relecture et, bien souvent, d'une correction d'une première lecture du programme. Elles ont également permis des discussions sur les thèmes d'entrée, sur la pratique du débat argumenté, sur l'organisation matérielle des emplois du temps et sur les méthodes pédagogiques. Ainsi, la mise en place de cette opération, dont le succès sur le terrain a dépassé toutes nos attentes, nous a conduits à revoir notre stratégie sur plusieurs points dans la perspective de cette université d'automne.

Une stratégie révisée

Le premier point concerne le rôle et le statut du document d'accompagnement. Ainsi, au lieu d'être, comme nous l'avions redouté, un document octroyé, fruit d'une démarche à nos yeux trop technocratique, il a été largement diffusé au cours de ces réunions en tant que document de travail à discuter, en tant que " texte martyr " à amender.

Le second point concerne les modalités matérielles de mise en œuvre de l'ECJS. Nous avons pris la mesure des distorsions existant entre les instructions données et les expériences menées depuis la rentrée scolaire en matière d'enseignement déjà commencé, d'affectation des heures à des professeurs d'une discipline comme étant partie prenante de leur emploi du temps et de leur discipline, la mention ECJS étant parfois simplement mise entre parenthèses, voire écrite au crayon à papier ! Heureusement, nous avons constaté au cours de ces réunions inter-académiques des apports déjà bien réels et des

efforts remarquables déjà entrepris dans certains établissements où la mutualisation du projet entre plusieurs professeurs a été immédiate. La responsabilité des chefs d'établissement dans le choix du dispositif a également été soulignée, selon qu'ils ont été conservateurs ou innovateurs, et elle s'est imposée comme étant l'une des données majeures de la situation.

Par ailleurs, et c'est sans doute l'essentiel, nous avons bien noté l'intérêt manifesté pour ce projet par des professeurs de très nombreuses disciplines, même si les professeurs d'histoire-géographie assument la majorité des cours pour l'année 1999-2000. Des professeurs de français et de SES ont ainsi manifesté leur intérêt pour l'ECJS. Des professeurs d'économie-gestion ont mis à disposition leur qualification juridique. Des professeurs de philosophie ont accepté d'intervenir en classe de seconde. Les professeurs d'éducation physique et sportive, pour leur part, ont été parmi les plus motivés et les plus innovants. Enfin, des professeurs principaux, quelle que soit leur discipline d'origine, ont parfois été désignés pour prendre en charge l'ECJS et ont élargi à ce projet leur rôle de coordonnateur des différentes disciplines.

A côté des professeurs, nous avons également vu la mobilisation de certains chefs d'établissement, littéralement passionnés par l'intérêt du projet. Ceux-là ont fait preuve d'ingéniosité pour que la logistique, la souplesse de l'emploi du temps et l'ouverture du CDI créent des conditions favorables au succès de l'ECJS. Cela m'amène à parler des documentalistes, qui éprouvent des difficultés humaines et matérielles ; des responsables de CDI, qui ont volontairement étendu leurs horaires d'ouverture pour contribuer au succès de l'ECJS ; de l'affectation à ce nouvel enseignement d'aides éducateurs compétents.

En 4 semaines, lors de 5 réunions inter-académiques, de 2 réunions académiques à Aix-en-Provence et à Montpellier et d'une réunion de formateurs d'IUFM à l'Institut des Hautes Études de la Défense Nationale sur le thème de la défense, le GTD a rencontré non pas 1 000, mais plus de 1 200 intervenants de terrain. En outre, il a pu constater la diversification croissante des participants : au début, 98 % d'entre eux étaient historiens-géographes mais ensuite toutes les autres composantes de notre système éducatif se sont manifestées au fil de ces réunions. Il a également constaté la constitution spontanée de réseaux d'échanges sur support papier ou électronique, la création de sites Internet dédiés, l'apparition de scénarios testés, de projets mis à l'épreuve. Enfin, il a été remarqué que des documentalistes ont fait acte de candidature pour participer au nouvel enseignement. Ainsi, l'idée de faire de ce projet une hypothèse de travail soumise à expérimentation a été validée dans les faits, et du même coup, la nature et les objectifs de cette université d'automne ont singulièrement évolué.

Conclusion

La présente université va conclure la séquence de présentation du projet d'ECJS, avant sa mise en œuvre effective. Au cours de ces deux journées, nous allons prendre acte des problèmes à résoudre, des pièges à déjouer, des textes à compléter et des conseils à donner pour que cette année expérimentale installe les meilleures conditions pour ce nouvel enseignement. Pour cela, nous pourrions profiter de l'expérience de tous les participants aux réunions inter-académiques et présents aujourd'hui.

Les résultats de ces débats devraient pouvoir se concrétiser immédiatement, par exemple en matière d'emplois du temps : les enjeux étant mieux mis en commun, la possibilité devrait apparaître d'alterner les heures de "vie scolaire" et les heures d'ECJS. Deux groupes faisant partie d'une même classe devraient également pouvoir être confiés à deux professeurs différents, afin qu'ils puissent travailler au même moment et se réunir pour débattre. Il serait enfin indispensable que tout soit fait dans les établissements ayant déjà fixé des règles de fonctionnement pour que des horaires s'avérant inadaptés ou des modalités ne constituant pas de bons supports du projet puissent être corrigées dès ce mois de novembre. Vous l'avez entendu, je n'y reviens pas : nous ne manquerons pas de

prôner le rapprochement entre les méthodes préconisées pour l'ECJS, les TPE et l'aide individualisée, qui constituent la charpente de la rénovation des lycées.

Avec la direction de l'enseignement scolaire, je serai particulièrement attentif aux besoins de formation qui seront exprimés au cours de cette année. Sachez toutefois que la question du droit est dès maintenant au cœur de nos préoccupations, comme en attestent la présence du professeur Renaud Dorandeu, directeur de l'Institut d'Études Politiques de Strasbourg, à la table ronde de cet après-midi et celle du professeur Dominique Rousseau, qui fera demain une conférence sur l'enseignement du droit. Nous souhaiterions pouvoir construire dans les semaines qui viennent une réponse adaptée aux besoins, mais cela suppose que ces besoins soient bien analysés. Je vous demande donc d'être très clairs et constructifs dans l'atelier qui va traiter de l'accompagnement par la formation continue, cela d'autant plus qu'un représentant de la direction de la technologie sera présent et que les technologies de la communication seront certainement décisives pour fournir des réponses.

Selon votre curiosité, la matinée de demain pourra prendre des aspects très différents. Les exposés des trois intervenants sont bien ciblés, mais la présentation d'une séquence d'ECJS ne doit pas avoir un caractère trop formel. Pour ma part, je souhaite qu'elle prenne la forme de travaux pratiques participatifs au cours desquels le groupe s'attachera à improviser une séquence sur un sujet proposé par l'assemblée. Cette question inquiète d'autant plus les enseignants que la pédagogie intègre une dimension collective : il nous faudra donc veiller à bien préciser certaines de ses modalités.

Dois-je enfin vous dire que je compte beaucoup sur les conclusions que Bernard Toulemonde vaudra bien tirer demain soir pour qu'elles se traduisent ensuite rapidement dans les documents réglementaires dont vous avez besoin pour mettre en œuvre l'ECJS dans un cadre administratif que l'on hésite toujours à bousculer.

Bernard TOULEMONDE

Je salue à mon tour le travail considérable qui a été effectué par mes services, par Jacques Guin et l'ensemble des membres du GTD au cours de ces derniers mois. Je les en remercie. Jacques Guin nous a expliqué avec beaucoup d'enthousiasme quel était le dessein exigeant, ambitieux et novateur du GTD. J'imagine qu'il suscite chez vous de nombreuses questions qui ne manqueront pas, je le crois, de nourrir de nombreux débats argumentés lors de cette université. Pour ma part, je ne pourrai pas la suivre dans sa totalité : en effet, je n'ai rien moins que 12 millions d'élèves en charge. Je vous rejoindrai néanmoins demain matin afin d'assister aux débats.

L'APPRENTISSAGE DE LA DÉMOCRATIE AU LYCÉE

René BLANCHET, recteur de l'académie de Paris

La règle et le consentement

Dans un ouvrage publié voilà vingt ans, et dont certains passages me semblent d'une actualité étonnante, le grand universitaire René Rémond réfléchit sur son expérience à la présidence de l'Université de Nanterre dans le climat d'effervescence causé par la crise de 1968, au moment où se mettaient en place de nouvelles structures et où était introduite l'autonomie des Universités, grande innovation à l'époque. Le titre de cet ouvrage, *La Règle et le Consentement*, est riche de sens. C'est pourquoi je l'ai retenu comme titre de la première partie de cet exposé : cette excellente formule peut, je le crois, éclairer notre réflexion.

Je voudrais, en manière d'introduction, vous lire quelques lignes que l'on croirait écrites aujourd'hui pour décrire la situation de certains établissements d'enseignement secondaire : *“ Assumer la responsabilité de cet établissement, c'était se retrouver soudain confronté aux problèmes qu'occulte ordinairement la pratique quotidienne, problèmes posés dans leur radicalité extrême : l'alternative entre la violence et la règle, la découverte de l'agressivité latente en tout groupe humain, l'interrogation sur la légitimité du pouvoir, la prise de conscience que la démocratie n'est pas une donnée naturelle mais une construction de la raison et de la volonté ”*. Cette citation se trouve à la première page du livre.

La démocratie

La démocratie n'est pas seulement, il est vrai, un régime politique fondé sur la souveraineté populaire, régime qui prédomine à notre époque, sous forme républicaine dans notre pays. Elle est également un choix qui engage notre raison et notre volonté. La démocratie est un régime qui exige beaucoup de chacun. Comme l'a noté Montesquieu : *“ Dans un Etat populaire, il faut un ressort de plus, qui est la vertu ”*. On pourrait penser que la vertu n'est plus qu'un vieux mot prêtant à sourire, mais la leçon est toujours d'actualité : la démocratie, plus que tout autre système, a besoin d'une morale civique. Montesquieu écrit encore : *“ La vertu politique est un renoncement en soi-même, qui est toujours une chose très pénible. Cela demande une préférence continuelle de l'intérêt public au sien propre ”*. La démocratie ne saurait donc s'imposer d'en haut puisqu'elle requiert, par définition, la participation de chacun à la prise de décision. De plus, elle ne saurait simplement se décréter ni s'improviser puisqu'elle présuppose les lumières de l'instruction, comme l'ont compris en leur temps Condorcet et Jules Ferry.

En tout état de cause, la démocratie nécessite un apprentissage qui se fait pour une large part dans le cadre scolaire, et plus particulièrement au lycée puisqu'un élève de terminale va atteindre ou a déjà atteint l'âge légal de la majorité qui le rend électeur. De nos jours, un tel apprentissage ne saurait se limiter à l'instruction, c'est-à-dire à l'acquisition de connaissances purement théoriques telles que la connaissance de la Constitution ou des différents rouages institutionnels. Cet apprentissage doit devenir une véritable éducation, autrement dit une formation de l'esprit en vue de faire acquérir à l'élève la maîtrise de soi, l'autonomie et le sens des valeurs éthiques. Ces valeurs, dont on trouve une expression dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, ont une portée universelle qui exige, par exemple, la nécessaire condamnation du racisme. Voilà, dites en quelques mots trop rapides, quelques-unes des raisons qui ont conduit notre ministre M. Claude Allègre à mettre en place dans toutes les classes de seconde, dès les jours prochains, cet enseignement d'éducation civique, juridique et sociale.

Une éducation politique

La question se pose de savoir si cette éducation civique est une éducation politique. Je pense que l'on peut répondre par l'affirmative, si l'on donne au mot "politique" la plénitude de son sens. Rappelons-nous, en effet, que l'étymologie grecque de l'adjectif "politique" correspond à l'étymologie latine de l'adjectif "civique" et désigne la participation aux affaires de la cité. Cette éducation comporte donc un aspect pratique, lorsque les élèves font l'expérience de la libre discussion, du débat contradictoire et du vote dès l'élection des délégués de classe. Il va de soi que dans une démocratie digne de ce nom, cette éducation politique exclut toute forme d'endoctrinement et se fonde sur le respect absolu de la conscience de l'élève et de la laïcité.

Pour respecter les lycéens d'aujourd'hui, il m'apparaît nécessaire de dire clairement que nous n'avons pas à flatter mais à tenir un langage vrai, et non démagogique. La démagogie est la contrefaçon, ou encore la corruption de la démocratie. Comme l'a montré Montesquieu, le peuple, dans une démocratie, est à la fois le monarque et le sujet. La démocratie est la recherche d'un équilibre entre la liberté et la loi. Pour reprendre la terminologie de René Rémond, si la démocratie est fondée sur le libre consentement, elle exige le respect d'un certain nombre de règles, c'est-à-dire de lignes de conduite indispensables à son fonctionnement. C'est pourquoi, avant de chercher les innovations concrètes permettant d'améliorer ce fonctionnement, je voudrais rappeler deux notions, qui doivent être les fondements de la vie collective au lycée, qu'il soit général, technologique ou professionnel.

La notion de contrat

Un contrat est un accord entre plusieurs parties, comportant des engagements réciproques. Parmi ces engagements se trouve, par exemple, la nécessité du travail, qui vaut aussi bien pour les personnels que pour les élèves. Un élève vient au lycée pour apprendre et non pour se poser en consommateur exigeant. L'école est l'école. L'assiduité aux cours et l'obligation du travail sont des règles qui ne sauraient être mises en cause dans leur principe, même si nous savons bien que les habitudes de travail s'acquièrent par un apprentissage progressif.

La notion de contrat comporte une réciprocité des droits et des devoirs. Un droit est un pouvoir de faire ou d'exiger quelque chose, tandis que le devoir désigne une obligation morale. A tout droit chez quelqu'un correspond un devoir chez quelqu'un d'autre, que l'on appelle un devoir de justice, et réciproquement. Par exemple, dans un débat démocratique, au droit de chacun à prendre la parole correspond le devoir de respecter la règle du tour de parole et l'écoute des arguments développés par autrui. L'une des conséquences de cette corrélation entre droits et devoirs est la suivante : lorsque l'on réclame de nouveaux droits, ils impliquent le plus souvent de nouveaux devoirs.

La responsabilité

La responsabilité est la notion qui seule permet d'articuler les droits et les devoirs. Elle joue un rôle décisif dans la vie démocratique. Selon l'étymologie, il s'agit de la capacité de répondre de ses actes. On distingue la responsabilité morale, en d'autres termes la solidarité de la personne humaine et de ses actes pour s'en reconnaître l'auteur, et la responsabilité juridique, qui est l'obligation d'assumer ses actes ou ceux des personnes dont on est chargé, ou encore de réparer les dommages produits par des biens dont on a la propriété ou la direction. Nous savons tous que la détermination des responsabilités juridiques du professeur et du chef d'établissement pose aujourd'hui des problèmes délicats.

Il apparaît qu'il n'y a de responsabilité que pour des personnes supposées libres et que l'exercice de la responsabilité, comme celui de la liberté, nécessite un apprentissage.

L'établissement scolaire, espace de démocratie vivante

Pour que chacun agisse de manière responsable, quelles sont les mesures susceptibles de favoriser l'apprentissage de la démocratie par les lycéens ?

Dans le cadre du nouvel enseignement ECJS, il est important de faire une large place à la pédagogie de la discussion, avec un apprentissage de l'argumentation qui corresponde à ce que l'on appelait autrefois l'enseignement de la logique et de la rhétorique. En outre, il est important de développer la pratique du débat contradictoire. Néanmoins, il est clair que cet enseignement au lycée, en classe de seconde, première et terminale, se déroule dans un lieu : l'établissement scolaire. Ce lieu doit impérativement être un lieu de cohérence, et il est finalement le premier espace des travaux pratiques pour l'ECJS. Il faut absolument faire en sorte que cet enseignement de l'ECJS ne se trouve pas mis en contradiction dès la porte de la classe franchie, dans le couloir, dans la cour de récréation ou autour de l'entrée du lycée. Il est donc nécessaire de prendre en compte cette dimension de l'établissement scolaire.

Il faut également éviter que l'enthousiasme des personnes qui vont prendre en charge l'ECJS, à titre provisoire cette année et à titre définitif à la rentrée prochaine, soit si fort qu'il crée quelques problèmes au sein de la communauté éducative. Par conséquent, il me paraît indispensable que ce sujet soit inclus dans le projet global du lycée.

Le rôle essentiel du projet d'établissement

Par ailleurs, il faut toujours penser à aider les chefs d'établissement dans leur difficile mission. L'un des moyens de les aider dans leur rôle pédagogique fondamental est pour moi de faire en sorte qu'ils assurent le pilotage complet de leur lycée au travers d'un projet d'établissement global dont la pédagogie constitue désormais la plus forte composante.

Je voudrais, dans cette seconde partie, développer l'idée de l'établissement scolaire, lieu d'exercice pratique de la démocratie et je vous demande de veiller à ce qu'il y ait une cohérence et une bonne articulation entre les pratiques de l'ECJS et les comportements et les attitudes constantes de la communauté éducative dans l'établissement.

Apprendre à vivre ensemble

Je crois en effet que chaque établissement doit traduire dans son projet les valeurs d'une société démocratique. Pour cela, il doit commencer par être un lieu de sérénité pour tous les acteurs qu'il accueille. Il doit montrer par ses principes et ses modalités de fonctionnement qu'il est un espace de démocratie vivante, et ce d'autant plus qu'il a pour mission de former pour demain des hommes et des femmes cultivés, au savoir équilibré, capables de maîtriser un monde complexe. Même si cet aspect ne figure que dans le programme de terminale, il doit être une préoccupation constante au lycée : chaque établissement ne saurait aujourd'hui s'inscrire dans le monde contemporain que s'il

prépare les élèves à s'ouvrir sur l'extérieur. De fait, par essence et par démarche, les propositions du GTD vont dans ce sens.

Parmi les nombreuses réflexions que l'on pourrait faire sur l'école, lieu de sérénité, je voudrais simplement donner quelques exemples. La démarche d'éducation citoyenne doit s'appuyer sur des actes simples, quotidiens, et être constante dans le temps et dans la pensée.

Pour que l'école soit un lieu de sérénité, il faut tout d'abord insister sur l'apprentissage de la vie en commun dans cette mini-société complexe. Apprendre à vivre ensemble, cela suppose en premier lieu fournir un effort dans l'accueil des élèves, des personnels, des usagers : le premier " bonjour " et le premier regard sont essentiels pour les élèves. Il ne faut pas croire que tout a été acquis au collège. La pédagogie, c'est l'art de répéter. Même si d'importants efforts sont fournis au collège, notamment sur l'accueil en classe de sixième, avec des réussites extraordinaires sur le comportement des élèves, je crois qu'il ne faut pas négliger ces rappels à propos de l'importance de l'accueil au lycée.

Dans un établissement, il convient de faire en sorte que les gens se connaissent mieux, que la communauté éducative travaille davantage en synergie et que les lieux et les temps soient mieux partagés. Chaque établissement comporte plusieurs catégories de personnes, y compris au sein même des élèves dans les lycées polyvalents où l'on distingue parfois la catégorie des élèves de sections d'enseignement général et celle des élèves de sections professionnelles. Grâce aux enseignements que vous allez initier, nous allons casser ce type de clivage. Je citerai également d'autres catégories : celles des personnels ATOS, des personnels enseignants et de l'administration. Les cloisonnements sont accentués par la conformation des lieux de rencontres : les salles, lorsqu'elles existent, sont effectivement individualisées. Le problème des lieux d'accueil, du partage et de la communication entre les différentes catégories de personnes me semble essentiel.

L'école, lieu de sérénité, suppose de prévenir les phénomènes de violence. Pour agir, il faut commencer par mieux comprendre la violence, qui naît le plus souvent de l'irrespect. Il peut s'agir de l'irrespect d'une personne, mais aussi d'une valeur, d'une règle, d'une loi, comme celle contre le tabagisme. En outre, la violence est toujours le fait de l'autre : elle est subie ou infligée, mais rarement avouée. Il y a là, me semble-t-il, un thème qui préoccupe très fortement les lycéens et qui devra faire partie des grands sujets qui seront abordés en priorité en classe de seconde et de terminale.

Créer un espace de démocratie vivante

Pour créer un espace de démocratie vivante au sein d'un établissement, il faut initier une démarche de contrat, mais il ne faut jamais oublier qu'un contrat est avant tout l'état le plus abouti d'une confiance partagée. Cette confiance partagée doit être recherchée en permanence dans nos lycées, en s'adressant tout d'abord aux familles. En effet, si nous n'établissons pas de liens suffisants avec les familles, nous courons un grand risque de compétition entre l'intérieur et l'extérieur. Il faut donc nouer et développer le dialogue avec les familles, établir des rapports de confiance avec elles et faire en sorte que les démarches de mise en responsabilité et de participation des élèves soient prioritaires. Toutes les démarches de chartes, qui consistent par exemple à rendre plus explicites les règles de vie, à reprendre le travail sur le règlement intérieur des établissements ou encore à réfléchir aux dispositifs de prévention des conseils de discipline doivent être mises en avant dans une volonté de démarche participative et de mise en responsabilité des différents acteurs.

Néanmoins, un espace de démocratie vivante ne peut qu'imposer un lien social fondé sur les valeurs de la République. Il est indispensable de faire respecter les lois pour que l'école puisse jouer tout son rôle dans la cité. J'ai été très frappé par les discussions engagées dans l'un de nos lycées du Sud de la France autour du tabac. Les médias se sont emparés de ce sujet. Or il s'agit d'un thème essentiel et difficile pour rappeler ce qu'est

une loi : un texte qui s'impose à tous. Cette question est également liée à des problèmes de santé et de prévention des risques, mais cela passe d'abord par le respect de la loi.

Le lien social peut également être conforté en réaffirmant les valeurs de la démocratie à une époque où l'on assiste à un délitement lié à l'individualisme, au consumérisme (scolaire également), mais aussi à de grandes détresses sociales et familiales. Je crois que nous conforterons le lien social en favorisant l'accès à la culture générale, technologique, professionnelle. Ce patrimoine joue, à l'évidence, un rôle intégrateur et doit être pris en compte dans chaque projet d'établissement, non pas comme la cerise sur le gâteau mais comme l'un des éléments déterminants de ce projet d'éducation citoyenne.

Pour faire de l'école un lieu de vie pour tous, il faut en outre veiller à ce que les élèves soient directement impliqués dans les structures associatives de l'établissement, comme les associations sportives, les foyers socio-éducatifs ou la maison des lycéens.

J'ai déjà insisté sur la conception participative des règles de vie commune : il s'agit pour moi d'un point essentiel, et les chefs d'établissement qui sont présents aujourd'hui connaissent mieux que moi cette démarche pour la pratiquer de manière quasi permanente. Il faut expliquer pour mieux susciter l'adhésion et de ce point de vue, je pense que l'enseignement dispensé en classe de seconde, caractérisé par une rupture vis-à-vis du collège, comme l'a expliqué Jacques Guin, devrait aider à la vie démocratique des établissements, à la participation des élèves et au respect du règlement intérieur.

J'insisterai également sur la nécessité d'installer dans les établissements des mesures alternatives, préventives, de recours : elles doivent connaître des progrès significatifs de la part de la communauté éducative. Je pense particulièrement au conseil de discipline et aux commissions d'appel académiques. Je sais que le conseil de discipline crée beaucoup d'angoisse et d'insatisfaction. Il faut donc que les élèves prennent conscience de l'existence de recours et du fait qu'il s'agit d'un processus préventif de respect de la personne. Néanmoins, il faut également dire que la sanction existe toujours *in fine*.

L'éducation à la santé et à l'environnement

Tout cela doit s'accompagner, je le crois, d'une prise de conscience citoyenne des problèmes de responsabilité individuelle en matière de santé et d'environnement. L'école est le lieu privilégié d'éducation à la santé. Or ce sujet est particulièrement sensible et connaît aujourd'hui des résultats plus ou moins satisfaisants. Personnellement, je compte beaucoup sur l'articulation entre la problématique de santé et l'ECJS pour reprendre au lycée, par l'approche de la responsabilité dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Cela doit se faire en liaison avec les services médicaux, sociaux et infirmiers et avec des professeurs d'autres disciplines. Il s'agit d'un nouveau chantier à initier dans le cadre de l'ECJS.

Enfin, si l'on veut que les lycées soient des lieux de démocratie vivante, il faut prendre en compte les élèves tels qu'ils sont et poser sur eux un autre regard. Il faut développer des attitudes de respect réciproque, de confiance et d'écoute. Cela suppose des progrès matériels, notamment en termes de locaux. Il est également indispensable de reconnaître et de valoriser toutes les potentialités des jeunes et de les reconnaître dans leur globalité. Il ne faut pas se contenter d'une succession d'évaluations de chaque élève dans chaque discipline enseignée. Je crois que l'enseignement de l'ECJS va conduire, par essence et comme vous l'avez souhaité, à prendre en compte une approche globale de chaque élève.

Conclusion : l'ouverture à la complexité

L'ouverture à la complexité peut se faire de différentes manières. En premier lieu, il est possible d'aborder autrement les questions d'action culturelle, les questions sportives, les questions scientifiques, technologiques et éthiques. Je pense que nous avons trop souvent tendance à juxtaposer ces différents éléments alors que l'ouverture à la complexité doit se traduire par l'expression de tous les talents, qu'ils soient culturels, sportifs, scientifiques,

techniques et artistiques... La création artistique, élément important, n'apparaît pas de manière spontanée après l'agrégation ou le baccalauréat : elle préexiste et doit être valorisée au plus tôt chez les jeunes dans une démarche citoyenne.

Dans cette ouverture, il ne faut pas omettre le rôle des médias et l'attitude que doit adopter l'école par rapport à eux. Il est important d'éduquer les élèves à l'image et au texte : il faut savoir lire l'image pour en déjouer les pièges, lire la presse pour exercer son esprit critique. Aujourd'hui, tous les lycéens souhaitent produire de l'information en interne, par le biais d'un journal d'établissement, voire d'une radio ou encore en utilisant les technologies de l'information et de la communication (par la création de sites Internet). Des lycéens conçoivent des sites Internet décrivant leur établissement. Cette démarche de relation avec les médias et de production d'informations en interne est un élément dont l'ECJS doit se saisir. Il faudra donc aider une nouvelle fois les chefs d'établissement pour éviter les dérives dans un domaine où la problématique des droits, des devoirs, des limites et des règles s'avère particulièrement complexe.

Pour terminer, je voudrais dire que l'ECJS, dont vous êtes les ambassadeurs et les acteurs, constitue une grande innovation. Elle fait nécessairement appel à l'audace et à l'imagination, comme l'a dit le directeur de l'enseignement scolaire. Il est rare d'assister à la mise en place d'un nouvel enseignement ayant une dimension politique, au vrai sens du terme. Ce thème et cette démarche sont nouveaux. En tant que recteur d'académie, je veillerai particulièrement à la mise en place de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en classe de seconde dans l'académie de Paris, comme je veille sur les deux autres innovations de la réforme des lycées : l'aide individualisée et les travaux personnels encadrés.

En conclusion, il me semble que le GTD ayant travaillé tout l'été ne se trouve point fort dépourvu pour cette université d'automne !

TABLE RONDE

L'éducation civique juridique et sociale, complémentarité des approches et des apports

Renaud DORANDEU, directeur de l'institut d'études politiques de Strasbourg,

Jean-Louis NEMBRINI, IGEN, responsable de la commission Éducation civique de l'inspection générale

Dominique SCHNAPPER, sociologue, directeur d'études à l'EHESS, membre du GTD

Michèle VERDELHAN, professeur de science du langage, IUFM Montpellier

Hervé VIEILLARD-BARON, professeur de géographie urbaine à l'université Paris 8, membre du GTD

René REVOL, membre du GTD, professeur de CPGE à Nîmes.

René REVOL

Notre débat va s'articuler autour de deux questions.

1°) Quelle contribution chaque discipline peut-elle apporter à l'éducation à la citoyenneté ?

Les enseignants en géographie, histoire, science du langage, sociologie et science politique représentés ici à cette table ronde, réfléchissent depuis plusieurs années à la contribution que chacune de ces disciplines peut apporter à l'éducation civique. Toutes ces disciplines n'ont pas le même statut : certaines sont enseignées dans les lycées, d'autres le sont sous une forme particulière et d'autres ne le sont quasiment pas.

2°) Y a-t-il une éducation politique possible ? Est-elle légitime ? Comment procéder ? Selon quelles modalités ?

Hervé VIEILLARD-BARON

La géographie est avant tout une ouverture sur le monde et sur la société. Tout au long de la période éducative, c'est une discipline qui a pour vocation de rendre intelligibles le monde et la société dans laquelle nous vivons. En ce sens, elle est profondément civique. Pour rendre ce monde intelligible, nous sommes obligés de classer les choses, de faire acquérir des méthodes et d'utiliser des instruments, au premier desquels il y a la carte pour donner des repères spatiaux, pour faire percevoir la complexité et les mutations des relations sociales.

Les professeurs sont amenés à manier des catégories qui sont souvent proposées par d'autres professionnels, notamment les géologues, les statisticiens, les économistes, les urbanistes ou les sociologues. En ce sens, la géographie est à l'intersection de plusieurs disciplines. Elle permet aussi de réfléchir sur ces catégories et de les critiquer. En effet, les catégories ne fonctionnent que partiellement et temporairement pour penser le monde. Les notions utilisées pour qualifier le monde urbain : le centre, la banlieue, les zones de peuplement industriel ou urbain, par exemple, sont remises en cause aujourd'hui. Il y a une historicité des catégories, comme il y a une historicité des zonages qui servent à découper le territoire. Cette relativité des classements doit être mise en évidence de manière pédagogique ; ce travail est au centre de la formation à l'esprit critique, et donc de l'éducation civique.

La géographie consiste aussi à appréhender le monde en s'aidant de cartes à différentes échelles. Montrer le rôle des échelles et la façon dont la réalité peut varier selon l'échelle à laquelle on l'observe participe directement de la formation à la citoyenneté.

La géographie est une ouverture sur la société, et avec l'histoire, elle aide à comprendre comment se constituent les peuples et les nations. Elle aide à percevoir les pouvoirs, les hiérarchies et les systèmes d'interdépendance qui gouvernent les relations entre les Etats. Elle permet de montrer que l'espace social contemporain résulte de différents courants migratoires et culturels, qu'il est en somme une synthèse qui se renouvelle en permanence. Les visions passéistes de la géographie régionale qui prennent leur source dans la tradition issue de Vidal de la Blanche et qui sont fondées sur une description minutieuse, mais sans vie, doivent être relativisées. En les dépassant, le professeur pourra montrer ce qu'est une dimension citoyenne aujourd'hui. L'élève qui devient citoyen s'inscrit en effet dans un processus complexe de transformation du monde.

Tout au long de la scolarité, la géographie souligne également le poids des inégalités à différentes échelles. Aider les élèves à prendre conscience des inégalités qui s'expriment aussi bien au niveau local et régional qu'au niveau européen et mondial participe de la dimension citoyenne. Cependant, cette dimension doit être articulée avec ce qui se fait dans d'autres disciplines. Rendre le monde intelligible et développer l'esprit critique font partie des missions globales du système éducatif.

Jean-Louis NEMBRINI

Je ne parlerai pas de l'apport de l'histoire comme science universitaire à la formation du citoyen. Poser la question, c'est déjà y répondre. La lecture des documents d'accompagnement proposés par le GTD permet de constater que la dimension historique est toujours rappelée. Je me contenterai de rappeler l'apport de l'histoire enseignée au collège et au lycée car il est important pour la réussite de l'ECJS.

Si l'ECJS a une légitimité institutionnelle, elle n'a ni légitimité scientifique, ni légitimité pédagogique. Elle n'est une discipline instituée ni au collège, ni au lycée ni à l'université. Si la légitimité scientifique de l'ECJS puise à l'histoire universitaire, à la philosophie, au droit, à la sociologie et aux disciplines expérimentales qui sont essentielles en la matière, sa légitimité puise aussi à la légitimité didactique de ces différentes disciplines. Un rapport récent de l'inspection générale sur l'enseignement civique au collège souligne que : « dès que la béquille disciplinaire tombe, l'inventivité et la réussite sont moins grandes ». Autrement dit, même l'inventivité et l'imagination puisent leur efficacité dans les disciplines.

Quels sont les apports de l'histoire et de la géographie ? Les liens fonctionnels sont connus ; chaque sujet puisé à l'actualité nécessitera des retours sur l'histoire. Je n'approfondirai donc pas cet aspect de la question qui est le plus évident.

Il est plus important de souligner que ces disciplines se fondent sur des finalités qui sont très proches des finalités de l'éducation civique, juridique et sociale : « l'enseignement de l'histoire et de la géographie, délibérément ouvert sur le temps présent ne dissocie pas

transmission d'une culture, formation intellectuelle et éducation à la citoyenneté. » Ce ne sont pas là de vains mots ; ce sont des finalités inscrites au fronton de chaque classe : transmettre des savoirs, permettre l'insertion des élèves dans la cité, acquérir une méthode d'analyse pour une formation intellectuelle.

Nous sommes là au cœur du projet. Ces textes qui accompagnent les programmes d'histoire et de géographie avaient été rédigés ainsi en 1995, justement parce qu'il n'existait pas d'enseignement de l'ECJS et que l'on s'interrogeait déjà sur la nécessité de ce type d'approche.

La didactique et l'enseignement de l'histoire aident à fonder une distinction essentielle de l'éducation civique : la distinction entre la personne et le citoyen si difficile à faire comprendre aux élèves lorsqu'on procède uniquement à partir des enseignements civiques. Comment dépasser la pesanteur de l'actualité sans montrer aux élèves la différence essentielle entre la personne et le citoyen ?

L'histoire et la géographie placent au cœur de leur démarche pédagogique, la dialectique du local et de l'universel, du singulier et du général. L'histoire est une connaissance par traces. Elle part toujours du singulier auquel elle s'efforce de donner du sens et dans lequel elle s'efforce de lire l'universel. C'est le point crucial d'une démarche pédagogique qu'il sera absolument nécessaire de mettre en œuvre au sein de l'ECJS si l'on ne veut pas que les débats argumentés sombrent dans des discussions de type « café du commerce ». Faire en sorte que les élèves soient capables d'abstraction ne se fera pas simplement dans le cadre des enseignements d'ECJS mais nécessitera la mise en œuvre de compétences acquises par ailleurs.

La mise à distance du fait et de l'événement, le refus des déterminismes, la distance critique vis-à-vis des références identitaires ne seront possibles que si l'on se fonde sur ce savoir-faire primordial qu'apporte la pédagogie de l'histoire. Ces exigences n'ont pas été exprimées par un texte de l'inspection générale mais proviennent de la synthèse de la consultation des lycées. La méthode pédagogique désormais dominante en histoire est l'argumentation. Nous parlons de l'argumentation comme s'il s'agissait de quelque chose de naturellement instituée dans les classes dès lors que les programmes de français, d'histoire et de mathématique emploient cette expression. Il y a une différence essentielle entre maîtriser le discours et apprendre à argumenter d'une part, et argumenter en matière civique d'autre part. En histoire, argumenter c'est entretenir un certain rapport avec la vérité. On ne dit pas que l'on trouve la vérité mais qu'on cherche une certaine vérité dans les faits et dans les traces. L'enseignement de l'ECJS devra également tenir compte de cette nécessaire distinction entre l'argumentation et la maîtrise du discours.

Michèle VERDELHAN

L'enseignement du français au lycée est d'abord perçu comme l'enseignement de la littérature et le professeur de français se pense d'abord comme un professeur de littérature. Les textes littéraires sont un support majeur de l'éducation à la citoyenneté. En effet, notre citoyenneté a été forgée à partir des grands textes du XVIII^{ème} siècle. De plus, aucun professeur de français ne peut parler de Victor Hugo en s'en tenant à la vision du poète romantique et en omettant l'homme de la résistance au coup d'Etat. Tous les thèmes du programme de seconde d'ECJS peuvent recevoir l'appui de grands textes littéraires parmi ceux que l'on étudie traditionnellement en classe de seconde.

De fait, l'enseignant du français au lycée contribue à une culture de la citoyenneté par la formation de la culture littéraire mais à la condition que l'étude des textes ne se borne pas à une étude formelle et à un comptage des pronoms, des présents ou d'autres formes verbales. Il faut en venir au sens des textes ; j'irais même jusqu'à dire qu'il faut revenir à l'idéologie des textes, qu'elle soit sous-jacente ou non.

Mais les textes littéraires ne sont qu'un aspect de la question, le français au lycée ne doit pas se limiter à l'enseignement des textes ; le professeur de français est un professeur de

langage. C'est le langage qui permet les textes littéraires et non l'inverse. Les textes littéraires sont une réalisation du langage. Le langage est au cœur de l'éducation à la citoyenneté et la citoyenneté langagière est possible et nécessaire. La citoyenneté se forme, s'apprend et s'exerce dans des pratiques et dans des situations. L'éducation doit forger le comportement des citoyens. Le langage est un comportement et, à travers le langage, il est possible d'avoir des comportements plus ou moins citoyens. La pratique courante de la citoyenneté se fait par le langage oral et écrit. Déléguer ses pouvoirs, accepter une responsabilité ou exercer une responsabilité se fait par le langage. C'est même, selon moi, ce qui fait la différence entre la civilité et la citoyenneté. La civilité peut se pratiquer sans le langage, par l'attitude, par les gestes et le comportement. La citoyenneté a besoin du langage pour être pratiquée et exercée. En outre, il y a des usages particulièrement citoyens du langage : exprimer une opinion, accepter, refuser ou réfuter sont des usages particulièrement citoyens. D'où l'importance d'une pédagogie du langage au lycée, qu'il s'agisse de langage écrit ou oral. L'oral a été particulièrement négligé au lycée ces dernières années.

La question centrale en ce qui concerne le français est de définir comment apprendre la citoyenneté par le langage.

Les usages citoyens du langage nécessitent la maîtrise d'un certain nombre de règles de syntaxe mais aussi des règles de communication. Il faut savoir quand parler, quand se taire, ou par quel geste accompagner ou non la communication. Il y a un important travail à faire sur les règles de la communication. Nous n'en avons pas forcément conscience parce que nous les pratiquons spontanément lorsque nous avons été bien éduqués depuis l'enfance mais il est peut-être utile de les mettre à distance afin de se rendre compte de ce à quoi il faut former les futurs citoyens.

Il faut également réfléchir à ce qui se passe dans le langage. Quand on parle, on fait ce que les linguistes appellent des actes de langage : remercier, saluer, expliquer. Ces actes sont à la fois des actes sociaux et des actes linguistiques. Un acte de langage peut se réaliser de quantité de façons. Un acte aussi simple que celui de refuser une proposition peut se faire en disant : " ce n'est pas une bonne idée ", " on verra cela plus tard ", " c'est nul " ou en disant bien pire. Celui qui ne dispose que d'une expression limitée pour refuser une proposition ne peut pas argumenter, ne peut pas dialoguer et risque d'arriver rapidement à un état de blocage dans la communication qui peut l'amener ensuite à la violence. C'est pour cela que l'enseignement du français et les sciences du langage peuvent aider à développer une pédagogie de l'oral qui donne aux élèves la possibilité d'enrichir leur répertoire de réalisation des actes de langage. Un répertoire plus étendu leur permettrait d'avoir le choix dans toutes les situations de communication, entre différentes formes qui seraient acceptables par l'autre, qui ménageraient la position de l'autre tout en faisant valoir leur propre point de vue.

Dominique SCHNAPPER

Je suis embarrassée car je n'ai pas d'expérience de l'enseignement de la sociologie dans le secondaire et que la sociologie n'y est pas une discipline majeure et centrale comme le sont la philosophie, le français, l'histoire ou la géographie. Dans le système tel qu'il est organisé aujourd'hui, la sociologie est réservée à un tout petit nombre. De plus, les sociologues ont pour principale caractéristique de se disputer d'abord sur ce qu'est la sociologie et, par conséquent, mes réflexions seront personnelles, car la manière dont je pratique la sociologie est minoritaire.

Comme les autres disciplines de sciences humaines, la sociologie a pour finalité de rendre intelligible la société dans laquelle nous vivons et de contribuer par cette intelligibilité à former le citoyen critique. Quel que soit le poids institutionnel des différentes disciplines, l'ambition que nous devons avoir est de les dépasser dans le cadre de la formation du citoyen. Cette ambition anime le travail du GTD.

La sociologie est une discipline essentiellement critique, beaucoup plus critique que l'histoire. Les hasards de mes travaux m'ont fait relire récemment les historiens nationalistes de la fin du XIX^{ème} siècle en France et en Allemagne et comparer les textes qu'ils avaient écrits aux textes de la même époque que les sociologues, également patriotes, pouvaient écrire sur la nation. La sociologie était une discipline neuve qui devait s'affirmer face à une discipline beaucoup plus établie, elle a donc affirmé une dimension essentiellement critique.

Tout le problème de l'apport de la sociologie à l'enseignement de l'ECJS est de garder cette dimension critique sans tomber dans la dénonciation. D'une façon générale, la sociologie est très étroitement liée au projet démocratique. C'est une autocritique de la société dans laquelle nous vivons. La démocratie est un système qui, par définition, porte en lui sa propre critique et accorde à cette critique une valeur que les autres régimes ne lui accordent pas. Il y a donc un lien essentiel, fondamental entre le développement de la sociologie et le développement de la démocratie. La sociologie en comparant les valeurs proclamées et la réalité sociale telle qu'elle se déroule s'inscrit dans la pratique de la démocratie. Mettre au jour les décalages entre ce qui est dit et ce qui a lieu dans la réalité est l'objet de la sociologie. Ce projet est profondément lié à la société démocratique elle-même qui admet et même suscite la critique comme principe de légitimation. L'essentiel de la discipline consiste à démontrer que l'égalité proclamée n'est pas réalisée dans la réalité sociale, que les principes proclamés de la citoyenneté ne sont pas toujours appliqués et que, selon la formule consacrée : "certains sont plus égaux que d'autres".

Tout cela me paraît juste, vrai et légitime mais il me semble que la sociologie devrait aussi critiquer sa propre critique et comparer la société dans laquelle nous vivons non seulement aux valeurs qu'elle proclame mais aussi aux autres sociétés historiques, lointaines dans le passé ou dans l'espace. Ce projet rejoint celui des historiens, des anthropologues et des philosophes : de tous ceux qui montrent le caractère relatif des situations sociales et des sociétés. L'apport de la sociologie à la formation du citoyen serait de rappeler les règles, de souligner les manquements aux règles et de relativiser l'analyse des manquements aux règles en gardant toujours une dimension comparative dans le temps et dans l'espace.

Renaud DORANDEU

Je souscris à tous ce qui vient d'être dit. La science politique est une discipline qui regroupe de l'histoire politique, de la sociologie politique, de l'anthropologie politique, du droit constitutionnel et d'autres approches qui ont toutes en commun de traiter des phénomènes politiques. Cette discipline est faiblement institutionnalisée en milieu universitaire ou dans l'enseignement secondaire. La seule manière d'entendre parler de science politique aujourd'hui est de suivre une option en classe de première.

J'ai affaire à des étudiants bacheliers qui constituent une population particulière puisqu'ils sont intéressés par les choses politiques. (année après année, une ambiguïté fondamentale se perpétue autour du politique). Il est essentiel de parler de politique car il y a d'une part une demande très forte d'informations politiques, sur les partis, les comportements et l'actualité politiques et d'autre part, une crainte très forte à l'égard de ces mêmes objets. Cette crainte apparaît lorsque les lycéens manifestent : crainte de récupération politique, crainte du rôle exercé par tel ou tel état-major de parti ou de syndicat. La combinaison de ces deux phénomènes d'intérêt et de crainte produit un rapport très ambigu au politique. Le premier enjeu de l'enseignement de la science politique est de dédramatiser le rapport des étudiants au politique. Il s'agit de leur permettre d'entendre un discours sur le politique qui ne soit ni partisan, ni cynique, ni moqueur. Mon propos n'est pas de délégitimer chacun des discours que je viens d'évoquer, mais de faire savoir que l'on peut parler autrement du politique. Il ne s'agit pas de parler du politique de manière cynique mais de manière citoyenne, au sens d'une citoyenneté définie comme la capacité à produire collectivement des discours

éventuellement antagonistes mais audibles au sein d'une agora. Cet effet de dédramatisation du politique me paraît essentiel.

Il faut parler du politique et, à ce titre, il faut procéder à une comparaison européenne. La question que nous nous posons sur la façon de traiter du politique s'est déjà posée ailleurs et dans des circonstances autrement plus délicates et plus douloureuses. Depuis plus de 50 ans, existent en Allemagne de véritables instituts de formation politique qui coopèrent très étroitement avec les lycées et qui ont été créés dans un contexte que nul n'ignore, après la deuxième guerre mondiale, afin de réhabiliter le politique et de parler du politique autrement.

Dans le même esprit que la dédramatisation du politique, la science politique permet de nommer les acteurs politiques et de voir comment ils se comportent avec les règles juridiques, les règles institutionnelles. On peut parler des acteurs politiques, les voir, échanger avec eux et réduire ainsi le fossé qui semble s'installer entre, d'une part les lycéens et une importante partie de la population et, d'autre part les hommes politiques

De plus, faire de la science politique permet de recevoir autrement les messages de la communication politique et des sondages. Une bonne partie de l'information politique dont disposent les citoyens, toutes classes d'âge confondues, réside dans ces messages. Il est donc impératif de mettre en œuvre une distance critique à l'égard des mots et à l'égard des chiffres. Cette préoccupation est commune à un certain nombre de disciplines.

René REVOL

Il apparaît donc impossible d'envisager une éducation à la citoyenneté et plus précisément une éducation civique au lycée sans une mobilisation disciplinaire. Plus que des béquilles, les disciplines constituent le socle de l'édifice. L'originalité de la démarche de l'ECJS est que les disciplines doivent y travailler ensemble et non pas parallèlement.

Chaque discipline porteuse des savoirs qui sont les siens va contribuer à l'éducation civique aux 3 niveaux du lycée, et nous en sommes tous convaincus. Il s'agit de mobiliser les disciplines enseignées au lycée dans un espace qui sera commun à ces disciplines. La difficulté commence dès lors qu'il s'agit d'identifier, pour chaque discipline, son apport précis dans cet espace de collaboration.

Cela nous amène à l'objet politique et à sa place dans la classe. Il ne s'agit pas de parler de l'objet politique passé mais de l'objet politique présent qui envahit nos classes, que nous le voulions ou non. Traiter du politique doit consister, comme vient de le dire Renaud Dorandeu, à réhabiliter le politique. Les représentations actuelles des lycéens ne sont pas très différentes des représentations dominantes de notre société. En 1983, lors d'un sondage, à la question : " qu'est-ce qui définit le citoyen ? ", l'opinion comme les lycéens répondaient « le vote ». En 1997, à la même question, on répond qu'être citoyen, c'est être gentil avec les autres. L'enquête qui a été publiée par le ministère de l'éducation nationale l'année dernière est très claire : il y a une complète dépolitisation de la représentation du citoyen. Dans la représentation commune, le citoyen n'est plus celui qui participe à une communauté politique et tente d'exercer sa souveraineté mais c'est celui qui a des relations civiles avec les autres personnes qui composent la cité. Il est évident que si cette représentation devait durer et s'imposer, ce serait une régression. L'une des tâches auxquelles nous sommes déjà confrontés dans chacun de nos enseignements et auxquelles seront confrontés les collègues qui vont commencer à enseigner l'éducation civique en classe de seconde, sera de réhabiliter le politique. Ce qui soulève de multiples questions. Cela signifie que vont jaillir dans la discussion des éléments de l'actualité. Le traitement de l'actualité suppose de la distance pour permettre l'analyse. Comment réhabiliter l'éducation politique ? Si nous envisageons un enseignement qui parte de principes généraux pour aboutir à leurs applications, les jeunes lycéens ne s'approprient pas le politique et la participation à la vie de la cité. Cet enseignement ne serait alors qu'un enseignement de plus : on étudierait non seulement les institutions de Rome et de la Grèce mais on étudierait aussi les nôtres et il n'y aurait alors plus d'enjeu.

Comment opérer cette réhabilitation du politique ?

Jean-Louis NEMBRINI

La dépolitisation de la notion de citoyenneté est un constat que l'école a contribué à établir. Depuis 40 ans, si l'on observe la manière dont l'institution scolaire a essayé de former les élèves dans ce domaine, on constate tout d'abord qu'il existe toute une série de textes qui sont restés lettre morte. Dans les instructions du 10 mai 1948 sur l'instruction civique au lycée, nous trouvons les termes que nous avons employés depuis ce matin, y compris le mot politique. L'interdisciplinarité n'existait pas à l'époque mais ces instructions citent les disciplines qui devaient participer à l'éducation civique. Dans les années 70, on a hésité à maintenir l'éducation civique et la question a été tranchée en 1978, lorsque l'on a décidé que l'éducation civique était l'affaire de tous et que chaque discipline l'aborderait. Le résultat a été catastrophique et il n'y a plus eu aucun enseignement politique au collège et au lycée. En 1985, l'instruction civique réapparaît. La volonté était de revenir à un certain nombre de valeurs. Cet enseignement a moyennement fonctionné car, une fois de plus, il n'avait pas été décidé clairement quel professeur devait prendre en charge cette éducation civique.

Dans les années 90, tous les ministres qui se sont succédé ont donné la priorité à l'éducation civique et politique dans leur projet éducatif. Ils l'ont fait en des termes souvent équivalents et toujours dans un environnement problématique. Leur souhait n'était pas véritablement de mettre en œuvre une éducation civique et politique impliquant une installation dans la durée et une mise à distance : on voulait résoudre les problèmes immédiats de l'environnement et cela a conduit à un déferlement dans tous les établissements d'actions d'éducation à la citoyenneté sous des formes erratiques. Des moyens étaient mis en œuvre mais le sens avait disparu.

Ce que préconise le GTD aujourd'hui va dans le sens d'une éducation qui s'inscrive dans la durée et qui ne soit pas prisonnière des problèmes d'environnement. L'éducation civique et politique est absolument nécessaire mais à condition que ce soit un enseignement qui se réfère à des savoirs scientifiques précis et à des notions précises. Dire que le débat argumenté est placé au centre de la pédagogie est un point important mais il faut véritablement s'interroger sur l'expression orale des élèves et ceci ne fait pas véritablement partie de la culture des établissements du second degré. Lorsque les textes officiels parlent d'argumentation, ils se réfèrent à des productions écrites, ce qui est différent du débat argumenté et de la capacité d'argumentation du citoyen nécessaire dans une éducation politique. Les succès de l'éducation civique au collège consistent dans le fait que des professeurs d'histoire et de géographie, tout en s'appuyant sur leur discipline, sont entrés dans des problématiques nouvelles, avec une volonté d'éducation progressive, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Il s'agit d'un véritable parcours civique, d'une véritable formation au long cours assumée par l'éducation nationale et non pas d'un enseignement d'urgence pour retrouver à tout prix l'ordre que la société n'assure plus.

Dominique SCHNAPPER

L'éducation à la citoyenneté ne se réduit pas uniquement à un problème d'éducation dans l'école. En 1948, les femmes n'avaient le droit de vote que depuis 3 ans, à cette époque il n'y avait pas tellement besoin d'instruction civique car un certain nombre de règles et de valeurs allaient de soi. Dans les années 70, juste après 1968, il me semble qu'il aurait été présomptueux de vouloir faire de l'enseignement à la citoyenneté dans les universités et les lycées tels qu'ils étaient à l'époque. Ce n'est pas un problème strictement pédagogique. L'école fait ce qu'elle peut dans une société qui est ce qu'elle est. L'école ne peut pas suffire à reconstruire la société telle que l'on voudrait qu'elle soit. Le problème pédagogique s'est inscrit dans une évolution de la société elle-même. Si l'on constate la dépolitisation de l'idée de citoyen, je ne suis pas certaine que l'école en soit la première responsable. C'est l'état de la société aujourd'hui qui fait que nous ne pouvons pas

transmettre des valeurs auxquelles nous croyons parce qu'elles sont trop décalées par rapport à ce que les élèves ou les étudiants attendent et ce que la société leur propose. Nous ne pouvons pas transmettre un enseignement qui soit complètement décalé par rapport à la réalité sociale. Si, depuis 1990, un enseignement civique a pu à nouveau s'exercer de manière remarquable, c'est parce que nous avons à nouveau pu parler de citoyenneté. Auparavant, la domination de la pensée marxiste rendait la chose impossible. Si nous n'en parlions pas jusqu'à présent, c'est parce que nous étions dans une façon de penser ces problèmes qui rendait impossible leur prise en considération à l'intérieur de l'école et du lycée. Aujourd'hui la situation a évolué et elle permet de s'interroger sur ce qui nous fait vivre ensemble et sur les valeurs communes autour de la citoyenneté. Il faut défendre l'école mais ne pas exiger d'elle ce qu'elle ne peut donner. La dépolitisation ne tient pas aux enseignants mais à l'individualisme démocratique et à des problèmes généraux qu'ils ne maîtrisent que partiellement.

Hervé VIEILLARD-BARON

Je vais vous faire part de mon expérience au sein de la commission d'évaluation de la politique de la ville. Aujourd'hui, lorsque l'on réhabilite une cité, on invoque toujours la participation des habitants et cette invocation à la participation est considérée comme la mise en œuvre de la citoyenneté locale. Mais il ne suffit pas d'invoquer la participation, il faut donner aux habitants les moyens concrets de la participation.

De la même façon, au cours des années de lycée, on peut aider les élèves à prendre la parole et à participer. Lorsque j'étais professeur au lycée technique de Sarcelles, tour à tour, chaque élève de ma classe devait apporter une question sur la vie locale, sur l'aménagement urbain ou sur le développement de tel ou tel équipement. Pendant 5 minutes, l'élève devait argumenter autour de cette question et les autres élèves pouvaient intervenir à la suite cette argumentation. Il y avait une pratique courante du débat et les élèves ont appris progressivement à jouer le jeu. Je crois que l'éducation politique doit contribuer à faire prendre conscience des questions qui se posent dans la cité. Quels sont les intérêts en jeu ? Quelles sont les institutions concernées ? Quel est le rapport entre le privé et le public lorsqu'un aménagement est proposé ? Qui finance ? Si chacun a pu tirer profit de cette expérience, il est vrai qu'il existe des expériences plus douloureuses, en particulier celle de la violence au quotidien. Le lycée peut être un lieu de débat démocratique sur l'organisation de la vie quotidienne. Il faut articuler les différentes échelles de la société, celle du lycée, celle du quartier où vivent les élèves, celle de la commune, celle de l'agglomération et celle de la nation.

Renaud DORANDEU

Depuis ce matin, il est question d'inventer une pédagogie du politique et de l'analyse des phénomènes sociaux et juridiques. Si l'éducation civique y répond, notre questionnement n'a plus lieu d'être. Mais ce serait passer à côté de la question que de se contenter de cette réponse. A cette interrogation sur la pédagogie du politique, une multiplicité de réponses peuvent être données. Celle qui me préoccupe en tant qu'enseignant concerne la difficulté des élèves et des étudiants à se situer politiquement. Ils ne disposent pas des points de repère objectifs nécessaires pour se situer politiquement : les différents partis, la nature de leurs programmes ou les rapports de force internes aux coalitions partisans. Non seulement il faut parler de l'actualité politique aux élèves et aux étudiants mais il faut leur donner les moyens de la décrypter. Il est possible de le faire de façon dépassionnée et neutre.

Il convient de réfléchir à l'hypothèse selon laquelle ce que nous transmettons aboutit, d'une certaine façon, à une culture de l'obéissance et de la délégation qui se manifeste dans la difficulté qu'ont ces élèves à participer à des associations, à assumer des responsabilités électives ou à se manifester oralement lors des débats. Il y a des effets de forme qui ont des conséquences de fond. Une partie de la réflexion doit porter sur ces effets de forme et sur ce à quoi nous pouvons convier les élèves dans le cadre de la

pédagogie traditionnelle. Cette invention progressive et difficile d'une pédagogie du politique peut s'accomplir dans des débats, dans des simulations qui aboutissent à mettre en place des conditions de discussion pacifique.

Là encore, il faut procéder à des comparaisons : d'une part entre les élèves, les étudiants français et allemands et, d'autre part, entre l'école et d'autres institutions. De nombreuses villes développent des politiques spécifiques à l'égard des jeunes et éprouvent beaucoup de difficultés à mettre en place des conseils de jeunes et des structures de participation active des citoyens, au-delà des moments réguliers de vote. L'école n'a pas le monopole de ces problèmes de formation à la citoyenneté.

Michèle VERDELHAN

A la question “ faut-il traiter du politique au lycée ? ” je réponds oui sans réserve. Le politique me paraît une dimension capitale de la citoyenneté. L'un des moyens d'éduquer au politique est de donner les clefs du langage politique. Il ne s'agit pas uniquement d'expliquer le sens des mots. Il faut en souligner l'utilisation particulière et apprendre à distinguer les vrais synonymes des faux : les restructurations qui cachent des démantèlements et les plans sociaux qui ne sont pas des licenciements. L'importance des mots en politique est bien connue : ils sont relativement simples à analyser. En revanche, il existe un langage politique beaucoup plus complexe et plus subtil qui se manifeste dans la syntaxe. On peut éduquer au politique par la grammaire. Ainsi, nous sommes ici pour parler “ du politique ”. Il s'agit d'une construction inhabituelle car nous utilisons l'adjectif substantivé. Ce n'est pas l'adjectif politique, ce n'est pas non plus la politique, nom féminin, ce n'est pas le politique, nom masculin désignant l'homme politique mais le politique, adjectif substantivé. Nous procédons à une action qui vise à retrouver la virginité de l'adjectif en le débarrassant des relents nauséabonds de la politique faite par les hommes politiques. Ce n'est pas un choix innocent. La construction passive sert également à ne pas marquer les responsabilités. On dira que “ les impôts ont été augmentés ” sans préciser par qui. Le complément circonstanciel est également un outil formidable. Lorsqu'il est écrit dans un journal : “ en plein midi, à deux pas du commissariat, une bijouterie dévalisée ”. En mettant les deux compléments circonstanciels en tête de phrase, on attire l'attention sur l'audace insensée de ces voyous, sur l'époque calamiteuse dans laquelle nous vivons et sur le fait que nous ne sommes plus à l'abri de quoi que ce soit. Ce faisant, on flatte une idéologie sécuritaire. On pourrait multiplier les exemples de ce type. Le langage politique est composé de mots, de phrases, de stratégies de discours et il est nécessaire de procéder à toute une éducation sur cette question et cela ne doit pas être l'apanage du professeur de français mais est l'affaire de tous.

Christiane MENASSEYRE, IGEN, doyenne du groupe de philosophie

Si je paie mes impôts, je suis sujet. Si je comprends que je dois payer mes contributions par lesquelles je contribue au budget national, je suis citoyen. Cette distinction d'ordre sémantique me paraît tout à fait importante dans l'éducation civique, juridique et sociale et l'éducation politique. Certains professeurs font très couramment cette distinction dans leurs enseignements bien qu'elle ne soit pas spécifiquement indiquée au programme de leur discipline.

Je vais vous lire un texte réglementaire très ancien mais actuellement en vigueur.

« Au moment où les élèves vont quitter le lycée pour entrer dans la vie et se préparer, par des études spéciales, à des professions diverses, il est bon qu'ils soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique. »

Ce texte est plus ancien encore que celui cité par Jean-Louis Nembrini et est appliqué depuis trois quarts de siècle bien qu'il ne figure plus dans le recueil des lois et règlements. Il est extrêmement vivant et est composé d'une dizaine de pages qui relèvent toutes de l'esprit de liberté. La liberté ne signifie évidemment pas licence mais autonomie. Ce texte est l'un des textes réglementaires auxquels se réfèrent les professeurs de philosophie qui ont bien conscience de contribuer, dans leur discipline même, à l'éducation des citoyens. Non seulement le texte réglementaire le leur demande mais cela correspond à la forte conviction selon laquelle en forgeant le jugement libre du citoyen, ils lui apprennent à obéir mais surtout à résister et à savoir pourquoi il a à obéir aux lois dont il est législateur. Mon intervention avait simplement pour but de rappeler qu'il est au cœur de l'enseignement philosophique d'avoir la préoccupation du citoyen par la formation de la liberté de jugement car il n'est de jugement libre qu'un jugement éclairé. C'est cela qui permet à un citoyen d'être législateur et de prendre part aux lois.

De la salle

Nous ne sommes que 3 ou 4 professeurs de philosophie présents aujourd'hui à cette université, et cela est significatif du fait que nous sommes très peu nombreux à croire à ce nouvel enseignement. Je suis étonnée de constater qu'il n'y a pas de représentants de la philosophie à cette table ronde alors que la philosophie est une discipline d'enseignement et qu'il est prévu par les textes que les professeurs de philosophie peuvent intervenir en ECJS.

Je crois que si les professeurs de philosophie sont mal à l'aise ou réticents vis-à-vis de cet enseignement, c'est pour deux raisons opposées.

Tout d'abord, comme la sociologie, la philosophie est une discipline critique et, en ce sens, nous sommes mal à l'aise par rapport au fait de devoir enseigner un ensemble de valeurs et de normes qui ne seraient pas l'objet d'une mise en question et d'une réflexion critique. Certains professeurs de philosophie sont intervenus dans la presse pour parler de retour à l'ordre moral.

Par ailleurs, les enseignants de philosophie estiment qu'ils assurent déjà cette éducation civique au travers de leur enseignement, qu'ils le font très bien, que la philosophie a pour fonction de transmettre les valeurs de citoyenneté et de liberté et qu'il n'y a donc pas lieu de participer à un enseignement dont les formes et les contenus sont confus et qui risque, non pas d'être normatif mais de déboucher sur un relativisme généralisé qui s'avérera incapable de défendre les valeurs fondamentales auxquelles nous croyons tous. C'est pour ces raisons opposées et contradictoires que les professeurs de philosophie refusent de s'engager dans l'éducation civique, juridique et sociale. Je pense que cela est regrettable parce qu'il y a une place pour les philosophes dans cet enseignement et que si nous n'y intervenons pas, cela sera dommageable pour cet enseignement lui-même auquel nous pouvons apporter quelque chose. Nous sommes habitués à une discipline dans laquelle des positions diverses et contradictoires peuvent s'exprimer, dans des dissertations ou à l'oral, et où il est possible de les évaluer sans évaluer des attitudes et des comportements subjectifs. Nous sommes habitués à admettre la pensée critique, à considérer que toutes les opinions ne se valent pas et que certaines sont contraires aux principes fondamentaux d'une existence politique dans une communauté fondée sur la liberté et l'égalité des citoyens.

René REVOL

Nous avons entendu ces critiques faites par certains professeurs de philosophie et nous avons considéré qu'il était tout à fait normal que nous soyons l'objet de critiques à partir du moment où nous nous mettons au travail. Nous voulons être jugés sur le résultat de ce travail. Nous avons entamé notre réflexion en relation avec l'association des professeurs d'histoire et de géographie. Cette relation est essentielle puisque aujourd'hui la majorité des personnes qui assure cet enseignement en seconde aujourd'hui sont les professeurs d'histoire et de géographie. Notre travail a été lu et critiqué. Il y a eu un échange. Nous

n'avons pas tenu compte de l'acrimonie de certaines critiques et nous avons cherché à prendre fond sur ces critiques afin d'engager le débat. Au cours des 5 réunions inter académiques, le nombre de philosophes a été de plus en plus important. Soyez convaincus que pour le GTD, il est absolument exclu de poursuivre l'élaboration de l'architecture de l'éducation civique en terminale sans le faire avec les professeurs de philosophie. Un problème d'organisation interne au GTD a fait que le professeur de philosophie qui en faisait partie n'a pas pu se maintenir après la deuxième réunion. Travaillant dans l'urgence, nous avons d'abord dû concevoir le programme pour la seconde. Il est évident que, dès cette année, nous allons travailler en invitant les professeurs de philosophie.

De la salle

Bien des enseignants sont sceptiques en matière de pluridisciplinarité, quels arguments permettraient de les convaincre après l'échec des thèmes transversaux, par exemple ? .

René REVOL

Nous mettons en place un espace d'enseignement qui n'appartient à aucune discipline et dans lequel peuvent intervenir différentes disciplines. A partir de là, nous créons une situation qui n'est pas immédiatement adaptée aux habitudes, aux acquis, aux méthodes construites dans les disciplines depuis des années. Brutalement, va donc se poser un problème de mise en commun. Je partage aujourd'hui ma classe avec une professeur d'histoire et de géographie et je m'aperçois que je ne m'étais posé le problème de la mise en commun que de manière très indirecte. En revanche, l'élève est confronté tous les jours à ce problème de mise en commun.

Par le biais de l'éducation civique, juridique et sociale, nous ne mettons pas en place la pluridisciplinarité mais la co-disciplinarité, le fait que plusieurs disciplines interviennent en même temps sur le même objet. Il est évident que c'est une tâche totalement nouvelle d'un point de vue institutionnel mais pas du tout nouvelle quant à l'exercice du métier. Il m'est déjà arrivé d'enseigner dans la même salle avec un professeur de philosophie ou un professeur d'histoire et de géographie. De même, il est arrivé qu'un professeur de physique, un professeur de philosophie et un professeur de science sociale interviennent ensemble. Il y a eu de nombreuses expériences de ce type mais il s'agissait d'expériences éparses. Ce qui est nouveau aujourd'hui c'est que cela devienne institutionnel.

La demande des lycéens était d'organiser des débats de société qui permettent de mobiliser les ressources des différents savoir disciplinaires. Nous avons répondu à cette demande, non pas telle qu'elle était formulée – et la tâche de nos journées d'étude est d'élaborer les moyens de cette réponse - mais en essayant de construire des débats argumentés mobilisant des savoirs disciplinaires différents. A travers l'éducation civique, nous allons, les uns et les autres, expérimenter une autre façon de faire connaître notre discipline. L'avantage des membres du GTD est d'avoir participé à toutes les réunions inter académiques. Nous avons vu des enseignants découvrir ce que faisaient d'autres enseignants et le dire publiquement. L'éducation civique juridique et sociale ne doit pas être un magma incertain dans lequel on pourrait faire tout et n'importe quoi. Elle ne doit pas prendre la forme de débats improvisés. Ce doit être quelque chose de sérieux. Il faut que chaque discipline définisse son apport spécifique par rapport aux autres.

Cette mise en commun est vraiment une tâche extrêmement difficile mais soit on fait le choix du repli disciplinaire et l'on attend que les élèves fassent le travail eux-mêmes, soit on tente cette expérience.

Pour mettre fin aux obstacles que nous rencontrons dans les classes pour parler du politique, il faut que les enseignants parviennent à se convaincre que l'objet politique est analysable comme tout autre objet et qu'il est même l'un des plus nobles à analyser. Nous devons savoir faire du politique un objet sur lequel nos différentes disciplines peuvent se

pencher afin de le traiter avec les élèves et c'est par une pratique concrète avec les élèves et non par un discours formel que nous pourrions réhabiliter le politique.

MISES EN ŒUVRE DE SEQUENCES D'ECJS ET DEBATS

RECHERCHE, DOCUMENTATION, MÉTHODES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECJS

Intervention de René REVOL, professeur de CPGE, membre du GTD

Les travaux que nous avons menés hier ont permis de montrer que la création de séquences d'ECJS constituait une innovation pédagogique dont la mise en place n'allait pas de soi. Cette matinée doit nous permettre d'apporter les éclaircissements nécessaires, mais aussi de mettre en commun nos ressources et nos divergences.

Le débat argumenté ne constitue pas un but, mais un moyen permettant aux élèves de seconde d'acquérir la maîtrise des notions fondamentales centrées autour de la notion de citoyenneté : la civilité ; l'intégration ; la nationalité ; le droit ; les droits de l'homme et du citoyen. Il convient de ne pas oublier que la réussite des débats argumentés organisés avec nos élèves consiste en l'appropriation par ces derniers d'une partie de ces notions fondamentales du programme.

La méthode retenue résulte du choix consistant à ne pas décliner un enseignement à partir de notions constituées, mais de partir des objets sociaux que les élèves peuvent appréhender, dans leur vie quotidienne ou par les médias, pour remonter aux notions fondamentales qui fondent la citoyenneté. Ce travail est, sans aucun doute, plus difficile pour les enseignants car il présente plus de pièges qu'un enseignement fondé directement sur l'apprentissage de notions.

Il convient maintenant de revenir sur les étapes du débat argumenté.

Le choix du thème du débat

Ce choix n'est pas simple et les expériences menées ont fait apparaître de nombreuses possibilités. Il doit permettre de répondre à trois objectifs :

La mobilisation des élèves

Ce choix n'est pas évident. En effet, bien souvent, les élèves choisissent un sujet ne traduisant pas leurs véritables préoccupations, mais dont ils pensent qu'il répond aux attentes de l'enseignant. Par ailleurs, il convient de prendre en compte les élèves qui ne s'expriment pas et de ne pas perdre de vue que les sujets d'intérêt des élèves ne correspondent pas systématiquement à notre grille de lecture. Ainsi, l'affaire du petit Johnny, l'enfant martyrisé, attirera certainement plus leur attention que les affaires de la Ville de Paris ou de la MNEF...

Cependant, s'il convient de tenir compte des représentations que les élèves se font de la réalité, il ne faut pas abdiquer tout pouvoir dans les choix qui seront faits. Les thèmes proposés par les élèves constituent davantage un élément d'information pour l'enseignant qu'une directive. Ce dernier doit à la fois tenir compte de leurs représentations de l'actualité et ne pas renoncer à exercer un rôle dans les choix qui seront faits.

Le cheminement vers une des dimensions de la citoyenneté

Tous les thèmes sont susceptibles de faire référence à la citoyenneté. Cependant, il convient de choisir ceux qui permettent de bien développer des débats sur la citoyenneté. Ainsi, l'étude du droit de grève permet de mettre l'accent sur la dimension sociale de la citoyenneté. Par contre, il existe des thèmes plus difficiles faisant par exemple référence au droit de la personne dans le cadre des relations privées.

La mutualisation des expériences

Dans certains établissements, des comités de pilotage ont été mis en place pour mutualiser les expériences des enseignants chargés de l'ECJS afin que ces derniers n'interviennent pas seuls. En effet, un enseignant ne doit pas construire une séquence en improvisant un débat qu'il ne maîtrise pas lui-même.

Les expériences menées dans les établissements laissent donc apparaître différentes possibilités. Dans certains cas, le comité de pilotage a établi une liste de thèmes soumis au choix des classes, tout en précisant que chaque enseignant demeurerait libre de la modalité de ce choix : les uns ont procédé par vote, les autres ont laissé les élèves choisir un thème au sein de la liste à l'issue d'une discussion.

Dans le même esprit, il convient aussi de préciser que même si plusieurs enseignants interviennent dans une classe au titre de l'ECJS, l'un d'entre eux doit garder la responsabilité de l'ensemble du processus pour cette classe.

L'organisation de la recherche documentaire

Une séquence doit être spécifiquement consacrée à la recherche documentaire ; en effet, l'enseignant doit guider les élèves dans ce domaine. Ce point est évoqué dans les fiches pédagogiques élaborées cet été et je vous y renvoie.

Ce cheminement documentaire doit être établi par le biais du dialogue avec les élèves : il convient de savoir comment ces derniers imaginent cette phase pour pouvoir les guider. Pour ma part, j'ai été surpris par la capacité des élèves à trouver des sources d'information ne correspondant pas à une recherche classique.

Par ailleurs, le cheminement documentaire n'est rien sans un bon questionnement des documents. Ainsi, j'ai pu observer que les élèves qui avaient choisi le thème de la délinquance avaient mené cette phase avec brio. A partir des statistiques récoltées, les élèves ont mené un travail de questionnement extrêmement intéressant concernant l'adéquation entre les statistiques et la réalité, et ont ainsi mis en évidence l'existence de nombreux délits non enregistrés. Par la suite, ils ont observé que les crimes de sang étaient en stagnation, alors que les vols et les délits liés à la toxicomanie augmentaient. Enfin, ils ont constaté que la délinquance augmentait dans les pays d'Europe du Nord. Les élèves ont donc été capables, à leur niveau, de décrypter et de croiser leurs sources. Or ce travail ne peut être réalisé dans sa totalité en classe et il convient de se demander, avec les différents intervenants et notamment les documentalistes, comment organiser cet accompagnement de la recherche documentaire.

Par ailleurs, il faut réfléchir à la manière dont les différentes disciplines peuvent apporter leur concours à l'organisation de la recherche documentaire.

Cette deuxième phase qui vise à organiser la recherche documentaire nécessite une séquence spécifique et doit aboutir à la constitution de dossiers de synthèse.

La construction de l'argumentaire

Je laisse le soin à Madame Mejias de développer ce point. Les élèves doivent construire une argumentation afin de l'exposer oralement.

Bien entendu, ces seconde et troisième étapes se chevauchent.

La séance de débat

Les débats peuvent se dérouler en présence d'intervenants extérieurs. Cependant, il faut éviter que la présence d'un expert transforme le débat en un long monologue et que les élèves restent muets.

Parmi les expériences menées, certains lycées ont sollicité des intervenants extérieurs pour prendre la parole devant plusieurs classes afin de pas interférer dans le travail propre à chaque classe alors que, dans d'autres cas, les intervenants extérieurs ont participé aux travaux après une phase de préparation.

Madame Mejias reviendra sur l'organisation précise de la séquence consacrée aux débats proprement dits.

La synthèse des débats

Cette synthèse doit être réalisée avec les élèves. Elle doit aboutir à un document écrit sous la responsabilité du professeur.

Conclusion

Les séances d'ECJS permettent donc d'aborder différents apprentissages que nous rencontrons dans chaque discipline : l'oral ; la recherche documentaire ; l'argumentation et l'utilisation des technologies de la communication et de l'information.

L'élaboration de cet espace de débat participe à la construction de l'espace public. En effet, nous devons apprendre aux élèves que la démocratie est un lieu où l'on forge son opinion sur la base de savoirs constitués et j'ai déjà eu l'occasion de dire que le citoyen n'est pas celui qui critique, mais celui qui est capable de critiquer le gouvernement, grâce à sa capacité à construire son jugement.

L'argument et le débat : principes et mise en œuvre

Intervention de Jane MEJIAS, professeur à l'IUFM de Lyon

Formatrice à l'IUFM de Lyon, j'ai eu l'occasion d'organiser un certain nombre d'actions de formation consacrées à l'argumentation, un domaine que vous connaissez déjà puisque vous y travaillez avec vos élèves dans le cadre de la préparation au baccalauréat.

Je participe également à un groupe de recherche associé à l'IUFM de Lyon et à l'IREG qui organise le colloque "enseigner É", à Lyon, au mois de janvier.

Enfin, je tiens à souligner que je me suis beaucoup inspirée des travaux de Nicole Tutuyot-Auguyon qui incitent à la confrontation à des situations à risque sur le plan intellectuel afin de progresser.

Le sens à donner au mot débat

Deux types de débat coexistent : le débat scientifique et le débat médiatique. Pour Philippe Perrenoud : "Eduquer à la citoyenneté par le débat, ce n'est pas susciter des face-à-face inspirés du spectacle télévisé. Pour découvrir que les opinions se confrontent dans tout espace public, l'école a sans doute un rôle à jouer. Mais plutôt que de singer les formes les plus médiatiques du débat d'opinion, elle ferait bien de redécouvrir le débat scientifique qui porte sur le réel et qui se donne une méthode. Bien sûr, la démocratie associe, par la libre confrontation des opinions, un aimable désordre qui laisse à chacun la

liberté de trouver son chemin et de construire sa pensée. Cette forme de la conversation, qui est indispensable à l'évolution des représentations sociales, ne doit pas masquer l'importance d'une autre forme, celle qui mène à un relatif consensus et qui permet des décisions démocratiques et raisonnées ”.

Cette citation est intéressante car, pour les élèves, la représentation du débat se rapporte au débat télévisé et si je ne souhaite pas dénigrer le débat médiatique qui est l'un des moyens actuels de se constituer en société, j'insiste sur le fait que l'ECJS doit se situer sur le terrain du débat scientifique.

Les deux formes de débats peuvent être distinguées de la manière suivante :

Débat scientifique	Débat médiatique
Confronter des thèses	Confronter des opinions
Basé sur des hypothèses	Basé sur des jugements de valeur
Utilisation d'arguments	Utilisation d'expériences sociales
Préparé par un travail documentaire	Spontané
Organisé	Écoute aléatoire
Ouvre au point de vue de l'autre	Renforce le point de vue de chacun
Donne lieu à une synthèse	N'a pas de suite directe
Clarifie les enjeux	Permet l'évolution des représentations sociales

Comment construire une argumentation ?

Démontrer revient à effectuer un exercice écrit, solitaire, en s'appuyant sur des preuves susceptibles d'être admises par tous. Au contraire, argumenter constitue souvent un exercice oral qui s'effectue en interaction avec le public et repose sur des arguments d'une portée moins universelle.

Argumenter consiste à faire comprendre et à faire adhérer. En ce qui concerne le premier élément, il convient donc de réfléchir sur la construction de l'argumentation qui peut différer d'une discipline à l'autre. Cependant, ces différences concernent surtout les règles formelles de présentation. Je tiens d'ailleurs à vous conseiller la lecture du document *Argumenter au lycée*, réalisé par le CRDP de Franche-Comté et édité en janvier 1994.

Quelles que soient les différences de forme entre les argumentations utilisées dans les différentes disciplines, on peut faire apparaître de nombreux points de convergence qui se résument dans l'usage de la logique.

Usage de la logique

L'usage de la logique peut être caractérisé en quelques mots :

ne pas affirmer sans argument ;

distinguer les faits des jugements de valeur ;

travailler sur les sources ;

mettre en garde les élèves contre le paralogisme de composition, qui consiste à croire que ce qui est vrai du tout est vrai du tout ;

mettre en garde les élèves contre le paralogisme de division, qui consiste à croire que ce qui est vrai d'une partie d'un tout est vrai de chacune de ses parties.

Utilisation des exemples

L'exemple permet de clarifier et d'étayer un propos. De plus, il peut être paradigmatique. Ainsi, en sociologie, les travaux de Durkheim concernant le suicide sont symboliques de l'ensemble de sa démarche et conduisent à élaborer les règles de la méthode sociologique. Cependant, un exemple n'est pas une preuve et il convient de mettre en garde les élèves contre le paralogisme de généralisation. Ainsi, plus une proposition générale est étayée par un grand nombre de cas particuliers, plus la proposition est vérifiée. Il convient d'apprendre aux élèves à cerner la validité des exemples, en les situant dans le temps et l'espace. Ils doivent comprendre le risque des généralisations abusives. Il faut les habituer à chercher des contre-exemples aux exemples proposés et à se préparer aux objections intervenant dans un débat argumenté.

Un travail réalisé par le CDDP de Valence en 1994, *Apprentissage des savoir-faire fondamentaux en sciences économiques et sociales* permet de présenter des manières d'argumenter.

	Induire	Déduire
Démarche	Partir des faits, puis généraliser pour dégager une loi, une règle	Partir des faits exacts pour établir une proposition, un fait nouveau, qui en soit la conséquence
Rôle des exemples	Point de départ de l'induction Vérification de la loi générale	Illustration des arguments de la déduction Vérification de sa cohérence
Pièges	Généralisation abusive Mauvaise formulation	La proposition nouvelle n'est que l'addition, la juxtaposition des propositions ou faits initiaux Mauvaise formulation
Pour étoffer l'argumentation	Rechercher d'autres exemples renforçant la généralisation Appliquer la règle générale à quelques cas précis pour montrer sa pertinence Rechercher les contre-exemples. S'ils ne sont que des exceptions, les présenter comme tels, sinon reprendre tout le raisonnement	Recherche à chaque étape de la déduction, à chaque implication, des failles possibles, des contre-exemples ou des éléments allant dans le sens du raisonnement, ou encore le complétant

Faire adhérer consiste donc à travailler sur les procédés et démarches de l'argumentation. Cependant, l'argumentation n'est pas une manipulation. Elle constitue selon Aristote : "un outil d'éducation civique qui se montre d'autant plus honorable qu'il tire sa vertu des limites même de son pouvoir. Sa fonction propre n'est pas de persuader, mais de voir les moyens de persuader, sans toutefois préjuger de son succès". En effet, pour Gilles Declercq : « à la différence d'un consensus, accord conclu démagogiquement sur les points faibles d'opposition, la controverse oblige à négocier sur les points forts et à considérer les arguments contraires ». La rhétorique n'est donc ni l'argument ni l'instrument de persuasion dont rêve le tyran. Elle est davantage un art du contre : elle apprend à dire non et à fonder ce refus sur la raison.

Les autres outils de l'argumentation

Les autres outils sont : la métaphore ; l'analogie ; l'ancrage et l'argument d'autorité.

Les enjeux du débat

Lors d'un débat mené avec les élèves, la question des critères de jugement des arguments avancés sera inévitablement posée.

La validité scientifique d'une thèse

Il convient tout d'abord de distinguer l'explication de l'interprétation d'une thèse. Je me référerai ici aux travaux du sociologue Raymond Boudon. Il est habituel de considérer que les sciences de la nature visent à l'explication alors que les sciences humaines renvoient à l'interprétation. Le fait d'interpréter les événements alimente des querelles ou des questions telles que : la Révolution Française a-t-elle été ou non une bonne chose ? Staline était-il inévitable ? Nous dirons qu'une question relève de l'interprétation lorsque les réponses proposées impliquent l'intervention de jugements de valeur, ce qui conduit à noter que l'explication renvoie, quant à elle, aux jugements de réalité.

Cependant, la plupart du temps, les sciences utilisent un protocole commun de définition de la théorie scientifique que l'on peut résumer de la manière suivante :

il existe des théories scientifiques et des théories non scientifiques ;

une théorie scientifique doit pouvoir être évaluée à partir de sa congruence avec le réel ;

certains éléments constitutifs des théories ne peuvent être validés par les tests car ils sont inobservables.

Raymond Boudon conclut en indiquant : " Il serait désastreux de traiter comme relevant de l'interprétation les questions qui relèvent de l'explication. Les horreurs du nazisme et du communisme ont aussi une origine cognitive et ont été rendues possibles parce que les races et les classes ont été érigées en cause universelle par certaines interprétations ayant réussi à se faire passer pour des explications ".

On peut émettre des réserves quant à l'interprétation énoncée par Raymond Boudon mais la distinction sur laquelle il appelle notre attention est éclairante.

Le risque du relativisme culturel

Le débat est fondé sur le respect des autres et sur la tolérance mais il convient toutefois d'éviter de considérer que tous les arguments sont acceptables et d'inviter les élèves à constituer avec l'aide des enseignants des garde-fous.

Pour Dominique Schnapper : « le monde des sociologues est divisé entre les partisans d'un relativisme culturel absolu, pour lesquels chaque culture est irréductible aux autres, rendant impossible tout jugement de valeur, et les partisans d'un relativisme relatif, selon lequel, par-delà la diversité des cultures, il existe un horizon d'universalité qui permet la communication entre les hommes et autorise à porter des jugements moraux. ».

Toutes les cultures méritent-elle un égal respect ?

Dans cet esprit, il convient de ne pas affirmer « l'égalité » de toutes les cultures. En effet, cette affirmation aboutirait à nier les différences ou à les juger selon nos propres critères et conduirait à prôner à un relativisme préjudiciable à la formation du citoyen.

Sans doute convient-il d'aborder la question en considérant que toutes les cultures peuvent apporter quelque chose à la compréhension de l'humain. Cependant, une telle attitude doit être présentée comme une hypothèse demandant vérification. Cela demande un effort et oblige à considérer les autres cultures dans leurs spécificités en élargissant notre horizon de sens.

Ce mode d'approche permet d'éviter une hiérarchisation implicite plaçant la culture hégémonique au sommet de l'échelle de valeurs. Il est en effet important de considérer que l'étude de l'autre peut nous apprendre quelque chose.

La prétention à l'universalisme est-elle culturelle ?

Cependant, l'affirmation de droits universels s'opposant aux particularismes peut être considérée comme la domination d'une culture particulière, la culture occidentale moderne, érigée en culture universelle.

Il convient de répondre à cette objection en distinguant deux types de libéralisme :

Un libéralisme des droits

Les droits individuels sont, dans ce cas, privilégiés par rapport aux droits collectifs. Cette solution est contraire à l'affirmation de différences et s'oppose à toute autre volonté collective visant à s'installer durablement en tant que culture.

Une démocratie culturelle

Il convient dans ce cas de reconnaître les différences. Cette solution permet aux autres d'exister, tout en leur demandant d'accepter les principes fondamentaux de la société dans laquelle ils évoluent.

On peut donc débattre dans le respect des différences sans tomber dans le relativisme culturel et sans oublier deux critères importants : tout d'abord, montrer les enjeux liés à chaque thèse, et ensuite montrer que l'histoire a tranché dans un certain nombre de cas (sinon toujours).

L'organisation du débat

Je vous propose un modèle d'organisation qu'il est possible de mettre en place avec de nombreuses variantes. Ainsi, la disposition de la salle n'est pas innocente et une disposition en U favorise le dialogue.

On peut imaginer un débat réunissant une demi-classe : deux ou trois groupes de trois ou quatre élèves défendent chacun une thèse ; un groupe de deux élèves joue le rôle d'animateur et organise la prise de parole ; le professeur est à part et joue un rôle de régulateur ou d'avocat du diable. Enfin, des observateurs vont garder la mémoire du débat en réalisant la synthèse.

On peut également envisager des séquences organisées sous forme de jeux de rôle.

Plusieurs débats doivent être organisés au cours de l'année, afin que les élèves disposent d'un certain entraînement et jouent différents rôles.

Par ailleurs, les débats ne doivent pas obligatoirement se dérouler à l'issue d'un thème. Il peut être intéressant de les organiser au début du processus car les élèves auront dans ce cas moins d'éléments à maîtriser.

Conclusion

Ce type d'exercice est plus accessible que l'on croit, en particulier aux lycéens en difficulté sur le plan scolaire. Paradoxalement, les élèves que l'on peut qualifier de « scolaires », déstabilisés par la situation, rencontrent souvent plus de difficultés que d'autres. J'ai toujours exercé dans des lycées difficiles et j'ai constaté que, si les débats menés en début d'année étaient malaisés à conduire, il était possible, avec le temps, d'apprendre l'écoute, le respect de l'autre et l'organisation des arguments. Ces débats permettent de prendre appui sur la volonté des élèves de se faire entendre comme des personnes. De plus, les cantonner à des tâches simples leur interdit l'accès aux objectifs de haut niveau et, de ce fait, limite leur insertion citoyenne. Enfin, l'oralité des débats permet de gommer les difficultés de certains élèves en français.

L'apport des technologies de l'information et de la communication

Intervention de Catherine Duvernet, Direction de la technologie

L'utilisation des TIC est aujourd'hui envisageable dans les lycées puisque l'équipement progresse chaque jour et que l'accès au site Internet permet de consulter et d'échanger des séquences pédagogiques. Je me référerai ici à des séquences extérieures à l'ECJS, réalisées dans d'autres cadres, mais susceptibles d'aider à sa mise en œuvre.

Bien évidemment, ces outils doivent être utilisés dans le cadre de la recherche de documentations et Internet permet de réaliser des recherches concernant des débats d'actualité dont la richesse ne peut être équivalente à celle fournie par les seuls documents papier. Cette utilisation est particulièrement adaptée en matière de débats législatifs puisque les institutions (Assemblée Nationale, Sénat, Conseil Économique et Social...) disposent de sites proposant de nombreux documents.

Le détail des informations collectées par madame Duvernet est accessible, via Internet, sur le serveur du CNDP comme l'ensemble des présents actes (lien avec Éducnet pour cette partie spécifique), ainsi que par accès direct à Éducnet à l'adresse suivante : <http://www.educnet.education.fr/ecjs/prat/index.htm>. Vous y trouverez une page d'accueil présentant des documents pédagogiques réutilisables pour chacun des quatre thèmes du programme d'ECJS en classe de seconde. L'exemple du pacte civil de solidarité qui va suivre permet de donner une idée du site créé par la direction de la technologie pour cette université.

Un exemple d'utilisation d'Internet : le PACS

Une classe a réalisé un travail de documentation concernant le PACS en prenant appui sur les ressources suivantes : le site de l'Assemblée Nationale (qui dispose de nombreux documents permettant de suivre le travail législatif) ; des dossiers de presse réalisés par *Le Monde* et *Libération* ; le site du collectif pour le contrat d'union civile et sociale ; un site de catholiques français.

Ces deux derniers sites consacrés au PACS présentent des arguments contradictoires. L'analyse des documents correspondants peut, bien sûr, servir de support à la préparation d'un débat argumenté.

Les forums

En dehors de la recherche documentaire, il est possible d'utiliser Internet pour participer à des forums. Les forums présentent l'intérêt de solliciter les élèves pour qu'ils s'expriment par écrit. Les messages étant visibles par tous, les élèves s'efforcent de mieux concevoir et rédiger leur argumentation.

La mutualisation de productions pédagogiques

Internet permet également d'échanger des documents pédagogiques, ce qui est particulièrement utile pour un enseignement tel que l'ECJS qui se construit en marchant. Ainsi, une fiche pédagogique sur le thème « Liberté d'expression sur le Web et citoyenneté » a été réalisée par des enseignants d'histoire et de géographie et de SES dans le cadre d'une action du PNF 1998-1999 de la DESCO intitulée « Utilisation d'Internet en sciences humaines ». Ce document, auquel je vous renvoie (adresse : <http://www2.ac->

nice.fr/second/discip/ses/Pnf/cit-lib/welcomme.htm), comporte des questions élaborées à partir de divers documents disponibles sur différents sites.

De surcroît, chaque académie a développé un site comportant des documents pédagogiques. Certaines d'entre elles ont consacré une rubrique à l'ECJS. Ainsi, le site de l'académie de Lyon propose déjà des exemples de séquences pédagogiques ; le site de l'IUFM d'Aix-Marseille comporte également des éléments de travail auxquels on peut utilement se reporter.

Enfin, il est possible de participer à des listes de diffusion et de consulter leurs archives. Ainsi, la liste INTER-ES, hébergée par l'académie de Lyon, comporte des échanges concernant l'ECJS (<http://www2.ac-lyon.fr/Mhonarc/inter-es/ses/mail230.mhmsg>).

Échanges avec les participants

De la salle

Pensez-vous qu'il convient de laisser les élèves travailler sur les documents récoltés sur Internet sans procéder à des explications de la part des professeurs des différentes disciplines ?

D'autre part, la nation est un concept abstrait. Or nos élèves, notamment dans les lycées difficiles, se situent plus dans un contexte communautaire. La méthode préconisée est-elle suffisante pour acquérir des notions complexes ?

Jane MEJIAS

En ce qui concerne l'acquisition de notions complexes, je crois que nous devons nous conformer à notre attitude dans les enseignements classiques. En effet, nous devons partir des représentations des élèves et utiliser les obstacles qu'ils rencontrent pour conceptualiser un certain nombre de questions. N'oublions pas que cet enseignement se déroule sur trois années et qu'il doit bénéficier de l'apport des autres disciplines...

De la salle

Cette année est consacrée à la mise en place de l'ECJS. Ne serait-il pas intéressant de mettre en place un forum Internet permettant un dialogue entre les différentes équipes pédagogiques ?

Jacques GUIN

Je suis tout à fait favorable à l'idée d'un forum. D'ailleurs, plusieurs d'entre vous ont certainement entrepris ce type d'échanges sous forme de listes privées qu'il convient d'élargir. La mutualisation des expériences menées dans le cadre de l'ECJS me semble tout à fait adaptée au travail que nous développons.

Cependant, si un tel forum exige une surveillance scientifique, il ne doit pas entraîner une sorte de surveillance « officielle » en ce qui concerne les expériences menées.

A l'heure actuelle, le GTD, qui ne comporte que six personnes, et qui doit affronter un travail énorme afin de mettre en place l'ECJS en première et l'architecture générale de cet enseignement en terminale avant le 1^{er} mai, ne peut assurer cette veille scientifique au quotidien. De plus, cette charge ne lui revient pas de droit. Mais, je crois que la veille scientifique doit être réalisée et qu'elle peut l'être par les différents acteurs assurant la

mise en commun des expériences, car l'ECJS ne constitue pas une discipline académique. Le GTD n'interviendrait alors que comme « centre de ressource » en « dernier rappel ».

De la salle

Comment ce nouvel enseignement sera-t-il évalué au baccalauréat ?

Jacques GUIN

La direction de l'enseignement scolaire a organisé un groupe de réflexion consacré au baccalauréat. Il est donc inutile de nous épuiser à faire des propositions propres à chaque matière tant que le cadre général de l'examen n'a pas été fixé.

Par ailleurs, il convient de distinguer l'évaluation menée en cours d'année, de celle qui sera effectuée à l'issue de la formation et, sur ce point, d'attendre les conclusions de l'atelier consacré à cette question.

De la salle

Il nous a été recommandé de consacrer un rendez-vous mensuel de deux heures à l'ECJS. Or il me semble que cette solution n'est pas favorable au maintien de la motivation des élèves et je m'interroge sur le nombre de mois nécessaires à l'examen d'un thème.

René REVOL

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, je considère que la première chose à faire consiste à mettre en place un comité de pilotage au sein de chaque établissement. Théoriquement, cette étape aurait déjà dû être réalisée puisque les premières séquences étaient prévues après la Toussaint. Je tiens à préciser que les proviseurs ne construisent jamais les emplois du temps seuls puisqu'ils tiennent compte des demandes des enseignants. L'équipe chargée de l'ECJS doit donc se réunir de manière officielle avec l'ensemble des intervenants afin d'établir le cahier des charges lié à l'ECJS.

Par ailleurs, je sais que la gestion de l'emploi du temps est complexe. Il peut être intéressant de consacrer une heure tous les quinze jours à l'ECJS afin d'organiser les étapes intermédiaires de construction du débat, et de consacrer une séance de débat de deux heures à des moments précis de l'année scolaire.

Le travail de recherche et de documentation peut être pour sa part organisé de la manière suivante : le travail peut être défini et récolté avec le professeur en classe. Dans ce cas, les recherches se déroulent en dehors de son emploi du temps et il convient de dégager les plages horaires permettant aux élèves de réaliser cette tâche. Dans mon lycée, alors qu'il m'avait été indiqué que cette solution était impossible à mettre en place, le problème a été résolu car il convenait de réussir la mise en place de ce nouvel enseignement. Ainsi, le CDI a été ouvert à des horaires adaptés aux élèves de lycée et un demi-poste de documentaliste a été créé. Par ailleurs, deux aides éducateurs ont des compétences dans le domaine de l'informatique et de la documentation. Nous avons également tenu une réunion avec ces aides éducateurs pour préciser la nature exacte de leurs tâches.

Pour résumer, la préparation du dispositif s'est déroulée sur un mois et nous avons décidé de procéder à un premier bilan au mois de mai : comme vous le voyez, je ne dispose donc pas de démarches toutes faites.

En ce qui concerne les délais nécessaires pour organiser un débat, je vous conseille de ne pas attendre que tous les intervenants soient prêts, on n'est jamais prêts. C'est pourquoi je vous conseille de fixer à l'avance une échéance précise.

De la salle

Je considère tout d'abord que nous réussissons l'enseignement de l'ECJS uniquement si nous sommes capables de dépasser la logique propre à chaque discipline et si nous parvenons à travailler en équipe. A travers les débats de ce matin, je crois que nous devons répondre à deux critiques visant à l'ECJS.

Premièrement, certains collègues craignent que l'ECJS soit un instrument de normalisation et que la social-démocratie ait inventé un moyen pour produire les électeurs dont elle a besoin. (Personnellement, je pense que le document produit par le GTD permet de répondre à cette crainte et d'affirmer que l'ECJS formera les élèves à la critique). Cependant, il convient d'être clair sur ce point pour lever des oppositions.

Deuxièmement, certains collègues craignent le caractère passionnel de thèmes susceptibles d'être abordés, tels que par exemple le débat relatif à la légalisation des drogues. Certes, ces débats sont publics et j'estime que l'école doit montrer qu'elle est capable de mener des débats raisonnés sur ce type de question, mais nous devons réfléchir à la manière d'aborder les débats passionnels.

L'importance des questions posées conduit à demander qu'un effort de formation très important soit mené dans les mois qui viennent et que les actions de formation ne se construisent pas prioritairement dans le cadre de chaque discipline.

Jane MEJIAS

En ce qui concerne le caractère passionnel des débats, je considère effectivement que nous allons rencontrer quelques difficultés en seconde. Sans doute faut-il que les problèmes de société soient examinés seulement en terminale, et je pense que nous devons examiner en seconde des thèmes dépassionnés, ne mettant pas personnellement les élèves en jeu.

En ce qui concerne l'effort de formation, il importe effectivement d'organiser des actions pluridisciplinaires et même intercatégorielles dans certains cas.

De la salle

Le travail en équipe doit se dérouler avec des collègues volontaires et ceci en s'inscrivant dans les contraintes de la dotation en heures supplémentaires effectives. Or l'ECJS doit s'étendre, dans le futur, aux classes de première et de terminale, et nous risquons de ne pas mobiliser un nombre d'enseignants suffisant si nous restons dans ce cadre ou s'il demeure trop limité.

Par ailleurs, si ce travail est mené en équipe, qui sera chargé de l'évaluation ? Du suivi des dossiers ? De la préparation de l'argumentaire ?

René REVOL

Les professeurs chargés de l'ECJS peuvent être rémunérés par demi-heure de cours. En effet, lorsqu'un cours d'ECJS est assuré par deux professeurs, chaque professeur est rémunéré pour la moitié du temps du cours. Cependant, un seul professeur assume la responsabilité de la classe. C'est une des pistes.

D'autres établissements ont effectivement envisagé le recours au HSE. Cependant, à mes yeux, la multiplication du recours aux HSE présente un certain nombre de dérives dangereuses en ce qui concerne l'organisation du travail des enseignants. Mais il vrai que cette solution, répondant à l'urgence, a permis la " désignation " des volontaires. Aussi, j'espère que la mise en place des équipes pédagogiques de l'année suivante aboutira à l'intégration de cette tâche dans le service des enseignants. Cependant, il n'est pas dans la compétence du GTD de répondre sur ce point.

De la salle

Sur la base de quels arguments est-il permis de croire que l'éducation civique réussirait aujourd'hui alors qu'elle a échoué hier ?

En outre, l'ECJS ne risque-t-elle pas de faire doublon avec l'option science politique en première ?

Jacques GUIN

Il est vrai que la lettre de cadrage adressée par le conseil national des Programmes au GTD de sciences économiques et sociales a abordé cette dernière question en indiquant qu'il était envisageable de revoir le contenu de l'option science politique. Le GTD de SES s'est emparé de cette question dans le cadre de la demande d'allégement des programmes, puisque l'horaire de SES va être amputé d'un quart en première, l'année prochaine alors que, parallèlement, le Ministre nous demande de muscler l'enseignement des SES et d'en renforcer les racines scientifiques.

A partir de ces deux éléments, la réponse du GTD consiste à considérer que l'option science politique ne doit pas être affectée par l'ECJS. En revanche, il convient de mieux faire ressortir les fondements scientifiques et cette perspective sera facilitée par l'examen d'éléments de culture commune entre l'option et l'enseignement de l'ECJS.

René REVOL

Vous vous posez la question de la pluridisciplinarité, j'ai pour ma part débuté mes études universitaires en 1965 et, à cette époque, j'ai ressenti la séparation entre les différentes matières étudiant les mêmes objets. Mais les sciences économiques et sociales ont l'habitude de porter au moins deux regards sur un même objet et les enseignements de cette discipline devraient être les premiers à comprendre que le travail en commun de professeurs issus de formations différentes ne peut être que bénéfique pour les élèves.

Prenons l'exemple d'un débat citoyen portant sur les organismes génétiquement modifiés, qui gagne à être enrichi de l'apport d'un professeur de SVT. C'est cette tension permanente, celle de la recherche d'éléments d'origines diverses pour construire un avis pertinent, qui caractérise l'attitude citoyenne et, si nous parvenons à transmettre aux élèves cette volonté d'utiliser différents regards pour se forger une opinion raisonnée leur permettant d'exercer leur citoyenneté, je pense que nous aurons rempli notre contrat.

Reste à savoir si l'ECJS sera un succès. Toute innovation pédagogique n'est pas forcément perçue comme bonne par le corps enseignant. Pour ma part, je réponds en citant Engels : " la lutte détermine le résultat de la lutte ". Tout dépendra de la manière dont les structures s'en saisiront. En dernier ressort, ce sont les enseignants qui trancheront cette question.

De la salle

Chaque discipline a sa culture qui s'exprime notamment par le vocabulaire employé par chacun. Par exemple, les professeurs de philosophie ne se reconnaissent pas dans la définition de la déduction qui a été proposée ce matin et il me semble que nous sommes ici en présence d'un obstacle à la co-disciplinarité. La réussite de cette entreprise suppose la construction de repères communs aux différentes disciplines.

J'ajouterai qu'aux yeux des philosophes, apprendre à argumenter, c'est apprendre à penser et ils considèrent qu'il n'existe pas de recette permettant d'apprendre à penser ; apprendre à penser entre professeurs, et avec les élèves, doit se réaliser « sur le tas ». Dans le cas contraire, on risque de cadavériser le mouvement de la pensée. C'est dans l'exercice même de la pensée que nous parviendrons à réussir dans notre tâche commune.

Jane MEJIAS

Je partage totalement votre avis. Il existe des cultures propres à chaque discipline. J'ai même observé qu'il existe également des cultures propres à chaque lycée.

Il est vrai qu'il faut du temps pour parvenir à harmoniser les langages. Ainsi, un professeur de SES, qui travaille avec des professeurs d'histoire et de géographie me disait : « Nous apprenons à nous connaître. Cette année, nous n'irons pas très loin. Cependant, il ne faut pas que nous considérions que les premiers pas sont trop difficiles... »

Je précise d'ailleurs que le document qui vous a été distribué à l'issue de mon exposé n'est pas destiné à être diffusé aux élèves, mais à rappeler certains éléments aux professeurs.

Enfin, je partage tout à fait votre point de vue : l'important, c'est d'apprendre aux élèves à penser.

De la salle

En tant que professeur de philosophie, je suis mal à l'aise lorsque vous présentez une distinction tranchée entre le débat scientifique et le débat médiatique. En effet, pour les philosophes, la politique, ou le politique, n'est ni l'un, ni l'autre.

A nos yeux, il n'existe pas de science du politique car la politique engage des valeurs humaines contradictoires, qui font l'objet de débats dans toute société politique démocratique. Or il n'existe pas de réponses scientifiques à ces questions. Certes, le travail préparatoire au débat argumenté des élèves relève des différentes disciplines (histoire, géographie, sciences économiques) et dans ce cadre les collègues sont plus disposés à parler d'approche scientifique. Pour autant, le débat doit rester contradictoire et il est difficile de prétendre qu'il existe une réponse institutionnelle unique aux thèmes abordés.

C'est pourquoi il me paraît difficile de procéder à une évaluation de la compréhension et de la maîtrise du débat argumenté par les élèves. En effet, s'il est nécessaire de démontrer aux élèves qu'il existe des positions illégitimes qui relèvent de la pure rhétorique, de la persuasion ou du café du commerce, et qu'il convient de maîtriser certaines connaissances scientifiques nécessaires à la compréhension du débat, nous devons enseigner à nos élèves qu'il existe des positions contradictoires légitimes qui relèvent du débat public.

LES NOTIONS DE DROIT

ENSEIGNEES PAR DES NON-SPECIALISTES

Intervention de Dominique Rousseau, professeur de droit public et constitutionnel

Je suis très honoré d'être parmi vous aujourd'hui. J'ai également été très heureux de participer aux travaux du GTD concernant l'ECJS. Cette expérience correspond pour moi à un véritable apprentissage car je me suis trouvé aux côtés d'un sociologue, d'un historien, d'un géographe, d'un représentant des sciences économiques et sociales et d'un économiste. Or le GTD n'a pas uniquement juxtaposé différentes disciplines, mais il a également permis une véritable interdisciplinarité, c'est-à-dire un véritable dialogue entre les différentes disciplines afin d'imaginer ce que pourrait être l'ECJS.

Je suis très heureux d'être parmi vous, mais également très intimidé : le droit est une question délicate mais il convient de rassurer sur ce point les collègues chargés d'enseigner l'ECJS dans les lycées. Ma tâche est donc difficile et si je dois me contenter de ne faire passer qu'un seul message, je souhaiterais vous dire que le droit, contrairement à ce que certains croient, n'est pas rébarbatif.

Je tiens tout d'abord à préciser que le thème qui m'a été proposé : « les notions de droit enseignées par des non-spécialistes », m'a doublement posé problème.

Des notions enseignées par des non-spécialistes ?

L'ECJS sera notamment enseigné par des professeurs d'histoire et de géographie, de sciences économiques et sociales ainsi que par des professeurs de philosophie. Or les philosophes enseignent la philosophie du droit. *Le contrat social*, c'est du droit. Par ailleurs, les professeurs d'histoire et géographie qui enseignent à leurs élèves la citoyenneté dans les cités grecques ou les institutions de la III^{ème} République enseignent du droit. Enfin, les professeurs de sciences économiques et sociales abordent les questions liées au droit de la famille, du travail ou de la consommation. Ainsi, les professeurs chargés de l'ECJS ne peuvent pas être qualifiés de non-spécialistes.

Cependant, il est vrai qu'il n'existe pas de professeurs de droit spécialistes dans les lycées, à l'exception des filières de gestion. Bien entendu, je ne vais pas revendiquer la création d'un CAPES de droit en indiquant que l'éducation à la citoyenneté revient en priorité à des juristes et que les véritables spécialistes de la citoyenneté sont les constitutionnalistes.

Nous abordons donc un premier problème, puisque chaque discipline peut se considérer comme naturellement propriétaire de l'ECJS. Ainsi, les philosophes peuvent concevoir que l'enseignement de la citoyenneté est un prolongement naturel de la philosophie. En effet, la philosophie enseigne la cité ou la recherche du bon gouvernement. Cependant, l'ECJS peut également être considérée comme le prolongement naturel de l'histoire car il a, de tout temps, été considéré que les historiens étaient les mieux placés pour apprendre le civisme et les grandes valeurs qui ont fondé la République. Enfin, les sciences économiques et sociales peuvent considérer que l'ECJS constitue le prolongement naturel de leur enseignement puisqu'elles abordent les questions de la famille, de la société et de la politique et transmettent aux élèves les différents instruments leur permettant d'exercer leur métier de citoyen dans la cité et dans l'entreprise.

Je ne suis donc pas sûr de m'adresser ici à des non-spécialistes.

Enseigner du droit ?

L'ECJS est-elle un outil d'enseignement ? Je ne suis pas sûr que, tant dans la lettre que dans l'esprit, l'ECJS constitue un enseignement, c'est plutôt une mise en commun des différentes disciplines et des différents savoirs enseignés afin de traiter un problème particulier. Les enseignants doivent donc mobiliser les différentes sources de savoir pour éveiller l'esprit critique des élèves.

Vous comprendrez donc mon embarras à être devant vous. Aussi, mon argumentation visera à situer la difficulté de concevoir un éveil au droit dans le cadre de l'ECJS.

L'intérêt d'introduire le droit dans l'ECJS

Le droit est partout

Le droit est aujourd'hui présent dans tous les aspects de la vie sociale mais d'une manière invisible. Aussi, l'un des intérêts de l'ECJS consiste à le rendre manifeste. En effet, dans nos sociétés européennes, le droit tend à devenir le langage ordinaire de communication.

Chaque activité sociale peut être analysée à l'aide d'une grille d'analyse juridique. Ainsi, l'achat d'une voiture est soumis au droit de la consommation. Les parents doivent pour leur part se conformer au droit de la famille, qui édicte les règles de la filiation, mais aussi du divorce. Par ailleurs, si vous tombez dans la rue, vous êtes un usager du domaine public et vous pouvez attaquer le maire de Paris devant un tribunal administratif.

Un autre exemple permet de comprendre l'infiltration du droit dans tous les domaines de la vie : lorsque vous circulez sur une plage disposant d'une poubelle, cette dernière relève du domaine public. En son absence, la même plage devient une partie du domaine privé de la commune, ce qui entraîne pour elle des conséquences différentes en termes de responsabilité.

Toutes nos activités sont saisies par le droit et ce dernier concerne aujourd'hui des domaines qui lui échappaient hier : lorsque vous souhaitez organiser une fête de quartier, il convient de s'adresser au comité ou à l'association de quartier compétente. De la même manière, le sport est gagné par le droit, en ce qui concerne par exemple la lutte contre le dopage. Nous assistons à une infiltration invisible du droit dans tous les secteurs d'activité, y compris dans les domaines relevant de notre intimité avec le PACS, l'euthanasie ou les mères porteuses.

Nous pouvons également prendre conscience de l'importance du droit en constatant que toutes les luttes sociales actuelles font appel au droit, soit pour en demander l'application, à l'image de l'association Droit au Logement, soit pour en revendiquer un nouveau. Il peut apparaître extraordinaire à des personnes ayant vécu mai 68 de faire appel au droit dans des revendications !

Le droit envahit également la scène internationale. En effet, comme le disaient les Latins, là où il y a société, il y a droit. En effet, toute société est marquée par des contradictions qui doivent être traitées, et le langage du droit est le vecteur actuel de résolution des conflits.

Vous le constatez, vos élèves sont immergés sans le savoir dans le droit. Cependant, cette absence de conscience empêche toute forme de distanciation permettant de critiquer le droit. Cependant, les élèves emploient spontanément le langage du droit, sans en avoir conscience, lorsqu'ils utilisent les expressions : " ce n'est pas juste " ; ou : " il n'a pas le droit de faire ça ".

Le droit est un des éléments permettant de construire le citoyen

Le citoyen est un être de droit. Cette affirmation permet de différencier le citoyen de l'homme, de l'individu, de l'animal ou de la chose. Dans la droite ligne de Sieyès et de Kant, on peut dire que la caractéristique du citoyen est sa capacité à s'extraire de ses déterminismes sociaux, culturels ou sexuels pour se penser en tant qu'être abstrait, appartenant à une communauté politique. C'est la définition du citoyen par Sieyès dans *Qu'est-ce que le Tiers-Etat ?* : un citoyen est un individu sans son sexe, sa situation sociale, sa couleur de peau ou ses orientations politiques. Seul reste l'être de droit, ce qui est commun aux autres.

Le droit est donc l'un des éléments permettant de construire la citoyenneté. Aussi, est-il important d'introduire le droit dans l'ECJS. Il suffit pour cela de se référer au texte de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Le droit définissant le citoyen peut devenir un élément de réponse à la crise des repères de la société. Dieu est mort et les idéologies ont disparu. Restent les sectes, le retour de l'Eglise ou le retour à la terre. Dans ce monde désenchanté, le droit peut devenir le point de repère. En effet, il définit le seul lien entre les citoyens et remplace la relation avec la transcendance, la nature ou le cosmos.

Pour des jeunes qui sont quelque peu perdus dans la société, le droit peut constituer le seul vecteur permettant de reconstruire une identité conçue en dehors de toute métaphysique et de toute institution fusionnelle. En effet, le droit présente la caractéristique principale de placer, de manière inévitable, les individus en relation les uns avec les autres selon la formule : " je ne peux me reconnaître comme un être de droit que si je reconnais l'autre comme un être de droit ".

Le vingtième siècle pourrait se définir par le droit se situant ainsi entre le « tout religieux » et le « tout Etat », entre Jean-Paul II et l'Etat, monstre froid. Il reste donc un espace à inventer pour la citoyenneté. Cependant, cet espace est difficile à construire pour deux raisons.

L'évolution de la notion de droit

Tout d'abord, la définition du droit évolue. Alors qu'il devrait servir de repère, nombre de personnes commencent à douter de sa capacité à remplir cette fonction, notamment parmi les jeunes. En effet, ces derniers ne se perçoivent plus comme citoyens. Une expérience menée à Montpellier à l'occasion du cinquantenaire de la Déclaration de 1948 est particulièrement révélatrice. Nous avons demandé à des élèves de rédiger une nouvelle déclaration. Or à aucun moment, le mot citoyen n'est apparu. En effet, les phrases débutaient par : « toute personne a droit » ou « chacun peut ».

Cette réalité doit nous interpeller car les élèves ne se perçoivent plus comme des êtres de droit mais comme des êtres concrets, c'est-à-dire des élèves portant leur foulard, leur *kipa*, leur croix, ou leurs chaussures Adidas ou Nike. Ils ne se perçoivent donc plus comme des êtres dépouillés de leurs caractéristiques socio-historiques. Au contraire, ils abordent la question du droit à partir de ces caractéristiques. Le pari actuel consiste donc

à savoir comment passer de la perception de la diversité socioculturelle par les élèves à une perception de la citoyenneté unificatrice par le langage du droit.

Les pratiques citoyennes à l'école

La deuxième difficulté va peut-être vous paraître choquante. Il est demandé à l'école de préparer à la citoyenneté alors qu'elle ne fonctionne pas selon des principes citoyens. Il est vrai que cette situation évolue. Mais malgré les pommades qui sont appliquées, cette caractéristique persiste. Une étude publiée dans *la Revue Française de Sociologie* en 1998 établit cette réalité qui renforce la première difficulté évoquée. En effet, alors que les élèves sont très sensibles à l'exemple donné, les grands discours sur les Droits de l'Homme ne trouvent pas d'applications concrètes dans les établissements scolaires.

Nous sommes donc confrontés à la question classique de l'éducation du souverain. Les lycées regroupent de futurs souverains, or les souverains sont censés tout connaître puisqu'ils sont souverains. De ce fait, comment peut-on enseigner au souverain ?

Nous avons donc affaire à une vraie question : celle de la difficulté d'introduire un enseignement fondé sur l'enseignement des droits et du respect de l'autre dans des établissements qui ne s'appliquent pas les règles qu'ils préconisent. Ne nous y trompons pas, l'introduction au droit dans le cadre de l'ECJS fait apparaître une contradiction qui risque de poser des problèmes dans les autres cours dispensés. Les élèves risquent en effet de contester des décisions parce qu'ils apprendront à se considérer comme des êtres de droit.

Cependant, je crois qu'en dépit de ces difficultés, il convient d'introduire le droit à travers l'ECJS.

Quels droits introduire dans l'ECJS ?

La question : " quels droits introduire ? " peut paraître saugrenue dans la mesure où elle présuppose qu'il existe plusieurs droits, alors que nous pensons qu'il n'existe qu'un droit comprenant la constitution, les lois, les décrets, le code civil... Si la situation était aussi simple, il ne m'aurait pas été demandé d'intervenir. Il suffisait en effet d'installer un ordinateur contenant l'ensemble des textes.

Or le droit constitue avant tout un acte d'interprétation. Ainsi, Giraudoux, dans *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, fait dire à Hector : " Le droit est la plus puissante des écoles de l'imagination. Jamais poète n'a interprété la nature aussi librement qu'un juriste la réalité ". En effet, le droit n'est qu'interprétation. Au cours d'un procès, l'avocat de la partie A interprète un article de loi d'une certaine manière, et l'avocat de la partie B d'une autre. Entre les deux, le juge examine l'interprétation qui lui semble la plus réaliste. Le droit ne fournit donc pas des solutions prêtes à l'emploi et demande donc une interprétation. C'est pourquoi ma question initiale n'est pas si saugrenue. Il convient en effet de savoir quel droit doit être enseigné aux élèves. Or je ne connais pas la réponse à cette question.

Le doyen Vedel, une des figures majeures du droit français, a publié un article récemment dans lequel il indique qu'il ne sait pas ce qu'est le droit. Je ne peux donc pas dire mieux, mais simplement proposer des pistes afin de montrer les implications philosophiques, politiques et sociales des choix qui seront faits. A cet égard, il convient de distinguer deux grandes écoles du droit : l'école positiviste et l'école du droit naturel.

Les deux grandes écoles du droit

L'école positiviste

Cette école regroupe les juristes qui estiment que le droit concerne l'ensemble des règles posées dans une société, applicables dans un Etat, c'est-à-dire les règles définies par les institutions habilitées par le droit à les poser. Concrètement, la constitution habilite le

Parlement à faire la loi qui constitue le droit. Par ailleurs, le droit concerne également les décisions des juges. Le droit posé concerne donc le corps de règles comprenant les lois, les décrets, les arrêtés et les jugements.

Cette définition du droit pose plusieurs problèmes : quelle est la place du citoyen ? Où se trouve le sens critique ? Où se trouve la discussion ? Imaginons une loi stipulant que lorsqu'un étranger mange chez moi, je dois le déclarer à la police. L'enseignement dispensé aux élèves doit-il se contenter d'enseigner ce texte ?

Le choix du droit enseigné n'est donc pas neutre. Enseigner le seul droit positif correspond à apprendre uniquement à obéir. Ainsi, Kelsen, l'un des maîtres de l'école du droit positif, indiquait : " Comment le droit tient-il ? En raison du principe qui veut qu'il faut obéir au droit posé. " Ce principe pose d'énormes problèmes aux juristes et est la source de débats doctrinaux et philosophiques. Ainsi, certains confrères ont commenté les lois interdisant l'entrée dans la fonction publique aux juifs. L'école du droit positif ne porte pas de jugement de valeur, elle se contente de commenter ce qui existe.

Ainsi, enseigner le droit positif ne permet pas d'enseigner la citoyenneté entendue comme la capacité à la réflexion.

L'école du droit naturel

Cette école estime que le droit préexiste aux hommes. Il existe dans la nature et l'homme n'en a pas la maîtrise. Cette définition implique de nombreux débats concernant le terme " nature ". Certains estiment que la nature fait référence à Dieu, d'autres au cosmos, d'autres enfin à la raison humaine. Ainsi, c'est en étudiant la nature que l'on pourra tirer les règles de droit. Par exemple, on peut observer que dans la nature, les femmes sont plus faibles que les hommes. De ce fait, il est normal que les femmes ne s'occupent que des enfants.

Cette conception renvoie au débat relatif au communautarisme, c'est-à-dire la communauté naturelle de chacun. Cette communauté peut être sexuelle et, dans ce cas, il est normal de créer un droit pour les homosexuels ou pour les femmes. Cette philosophie fait des ravages aux Etats-Unis et au Canada et commence à bien s'implanter en Europe car certains estiment, à l'image de Charles Taylor dans son livre *Malaise dans la modernité*, que le malheur des hommes provient de la volonté de ces derniers de se construire comme être de droit en dehors de la nature. Il convient donc de replacer les hommes à leur juste place dans la hiérarchie de la nature et faire en sorte que le droit soit conforme à la place de chacun dans la nature.

Ainsi, si vous vous placez dans cette logique, vous quittez la logique du citoyen, être de droit, responsable individuellement dans sa relation avec l'autre, pour développer une conception de l'individu trouvant son identité dans sa communauté d'origine.

Le droit, facteur de sens

Il convient donc de dégager une vision du droit enseigné dans le cadre de l'ECJS autre que celles développées par les deux écoles traditionnelles du droit. Il peut paraître intéressant de concevoir le droit, ni comme un ensemble de règles techniques à enseigner, comme le souhaite l'école du droit positif, comme un renvoi à la nature pour découvrir son fondement, mais comme porteur de sens dans une société.

Je crois que dans le cadre de l'éducation civique, il est important d'enseigner que le droit crée un écart entre les individus et évite l'immédiateté de la relation. Or ces règles placées entre les gens permettent les relations, la création du sens et le dialogue. De ce fait, le droit construit un espace public où va devoir s'élaborer non pas la règle, ce qui n'est pas important, mais le sens de la règle.

Un exemple permet d'illustrer ce propos. Une règle prévoit qu'un proviseur peut interdire un journal lycéen si ce dernier constitue une menace grave pour l'ordre public. Lorsque

vous avez énoncé cette règle, vous pensez avoir tout dit. Or qu'est-ce qu'une menace grave pour l'ordre public ? Est-ce lorsque les élèves de seconde menacent de se mettre en grève ? Est-ce lorsque les élèves de classe préparatoire émettent ce souhait ? Où réside le caractère grave de la menace ? Est-ce parce que le proviseur a reçu une lettre indiquant que si le journal était interdit, un carreau serait détruit ? Deux carreaux seraient détruits ? Je n'en sais rien. Une fois la règle posée, vous croyez avoir tout dit, or vous n'avez rien dit. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier le sens du droit, c'est-à-dire chercher la signification de la règle posée et la situation à laquelle la règle conduit.

Je vais illustrer mon propos par un exemple de l'actualité récente : le procès du petit Johnny. Il ne sert à rien d'expliquer les règles qui régissent les procès en cour d'assises et le rôle de chaque intervenant car lorsque les élèves seront confrontés à ce type de situation, la loi aura changé. Par contre, il est intéressant de mener un débat portant sur la responsabilité de la mère du petit Johnny. En effet, cette femme a été condamnée au maximum de la peine applicable, c'est-à-dire 15 ans. Or elle avait été pour sa part violée dans son enfance par son oncle, qu'elle pensait être son père. Aussi, son avocat avait demandé la prise en compte de circonstances atténuantes. Cependant, ces circonstances atténuantes n'ont pas été retenues.

Cet exemple constitue un excellent moyen de débattre du sens du droit car ce dernier renvoie à l'imaginaire du rôle des mères dans la société. Avec cette décision, il est signifié qu'une mère doit toujours protéger son enfant, quelles que soient les circonstances.

Nous pouvons également imaginer un débat concernant le droit à un procès équitable, qui est l'un des éléments constitutifs de la citoyenneté. Or il est impensable d'enseigner ce principe par le biais des réalités techniques. En revanche, vous pouvez utiliser l'un des nombreux exemples qui rythment la réalité, par exemple le viol et le meurtre d'un enfant. Vous pouvez demander à votre classe si le coupable a droit à un procès équitable. Vos élèves vont réagir vivement, ce qui vous permettra d'avoir une discussion sur le sens, c'est-à-dire la différence entre un lynchage et un procès, et expliquer qu'un citoyen est un être se détachant de ses instincts premiers pour accéder à l'être de droit. Vous allez ainsi pouvoir travailler sur le sens en demandant si un monstre a droit à un avocat. Ainsi, progressivement, avec vos élèves, vous allez dévoiler le rôle d'un avocat et d'un procureur.

Je crois donc qu'il est important de mettre en avant le sens et la signification du droit dans le cadre de la citoyenneté, c'est-à-dire de la relation à l'autre.

Débat

De la salle

Peut-on dire qu'il existe plusieurs définitions du citoyen ? Ainsi, la définition objective, en France, consiste à dire qu'est citoyen toute personne née sur le territoire national. Par ailleurs, il existe de nombreuses définitions subjectives.

Dominique ROUSSEAU

Il existe effectivement plusieurs définitions de la citoyenneté. J'écarte la définition qui confond citoyenneté et nationalité. En effet, ces deux notions se superposaient jusqu'à présent mais on assiste, aujourd'hui, à leur découplage en raison des traités européens. On peut en effet être citoyen sans posséder la nationalité d'un pays. Certains le regrettent, d'autres trouvent que c'est très bien.

Il existe deux grandes notions de la citoyenneté. La première a été définie par Sieyès. La seconde, la citoyenneté concrète, vient d'être dégagée par Habermas. Dans le premier cas, la citoyenneté est dégagée de toute caractéristique sociale de l'individu. Il s'agit de la conception traditionnelle républicaine. Dans le second cas, la citoyenneté est construite à

partir des caractéristiques sociales de chaque individu. Il s'agit de la citoyenneté démocratique qui renvoie à un universalisme concret par rapport à un universalisme abstrait.

Ces deux conceptions se sont récemment affrontées à l'occasion du débat relatif à la parité hommes/femmes entre Elisabeth Badinter et Sylviane Agacinski.

De la salle

Ma remarque concerne la citoyenneté à l'école. J'estime que l'article relatif à la citoyenneté à l'École publié dans la *Revue Française de Sociologie* doit être lu par le plus grand nombre de gens. Cependant, je considère que l'élève n'est pas un citoyen dans un établissement. Il est titulaire d'un certain nombre de droits qui sont attribués par les citoyens et leurs représentants. Ainsi, comme le disait une collègue, on ne va pas mettre aux voix la résolution des équations du second degré.

Dominique ROUSSEAU

Je n'ai pas dit que l'élève était un citoyen. Cependant, lorsque le lycéen n'est pas considéré comme un élève, mais comme un citoyen, concrètement, dans le cas des délégués de classe, il perd ses caractéristiques d'élève pour devenir le représentant de sa classe. Or un certain nombre d'enseignants s'adressent à ce représentant élu en le ramenant à son statut d'élève. C'est par exemple le cas lorsqu'il lui est reproché d'aborder un sujet alors qu'il a obtenu une mauvaise note. Par contre, dans la classe, l'élève n'est pas un citoyen.

De la salle

Quelle différence faites-vous entre la loi et le droit ?

Par ailleurs, je crois que la réflexion relative aux principes du droit nous renvoie à une réflexion concernant le fonctionnement de l'école. En effet, lorsqu'un enseignant met un zéro à un élève parce que ce dernier s'est mal comporté, l'enseignant se conforme-t-il aux principes du droit ? Ne s'agit-il pas d'un abus de pouvoir ?

Dominique ROUSSEAU

La loi est ce qui est voté par le Parlement. Concrètement, le droit, c'est la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Dans l'exemple utilisé plus avant, une loi peut stipuler qu'il est obligatoire de déclarer à la police le fait qu'un étranger se rende chez vous. Il convient dans ce cas de se demander si cette loi est conforme au droit au respect de la vie privée, reconnu dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Le risque apparaît lorsque l'on confond la loi et le droit. En effet, dans ce cas, il n'existe plus d'instance de réflexion relative à la loi. Ainsi, les Anglo-saxons connaissent de graves problèmes car ils ne connaissent pas la notion d'Etat de droit. L'équivalent en anglais est la règle de la loi, *rule of law*. La conséquence est que nos amis anglais se font régulièrement condamner devant la Cour Européenne des Droits de l'Homme puisqu'ils n'ont pas de constitution écrite.

RESTITUTION DES ATELIERS

Atelier n°1 : Stratégie académique : suivi, régulation évaluation des dispositifs

Alain SAUGER, doyen des IA-IPR, académie de Grenoble

Au cours de cet atelier, des points d'accord très forts se sont dégagés. Des points restent cependant en discussion. Les discussions se sont organisées autour de trois idées : la nécessité d'un groupe de pilotage académique, la composition et le rôle de ce groupe.

Un groupe de pilotage académique

Depuis deux jours, on a souvent fait référence à un groupe de pilotage par établissement. Mais, il a semblé aux membres de l'atelier que c'était plutôt à l'échelon académique qu'un pilotage était indispensable et cela pour 4 raisons au moins :

Tout d'abord, cette année d'enseignement d'ECJS est expérimentale ; l'expérimentation doit être pilotée et évaluée et il ne suffit pas d'un groupe à l'échelon d'un établissement. Deuxièmement, les participants ont vivement souligné le fait que les enseignants exprimaient des inquiétudes. Par conséquent, il existe une réelle nécessité qu'un échelon académique soit mis en place afin de répondre à ces inquiétudes et d'apporter, dans toute la mesure du possible, des solutions. Troisièmement, nous avons déjà vécu l'expérience de l'introduction de l'éducation civique au collège. Quatrièmement, cet enseignement d'ECJS met en jeu l'évolution de la façon d'enseigner dans les lycées et une modification de cette ampleur ne peut être uniquement pilotée au niveau d'un établissement.

Sa composition

Nous avons tous été d'accord pour considérer que le groupe de pilotage devrait être composé d'IA-IPR, de chefs d'établissement, d'enseignants, des diverses disciplines, de documentalistes et d'élèves.

Ce groupe pourrait sans doute reprendre, pour partie, les groupes de pilotage déjà existants, notamment ceux travaillant sur la réforme des lycées et sur les projets d'établissement.

Son rôle

Nous avons distingué deux temps. A court terme, ce groupe doit pouvoir assurer des réunions dans les établissements pour répondre aux questions immédiates des

enseignants. A plus long terme, néanmoins dès cette année, il doit recueillir des informations pour faire des propositions d'évolution au niveau rectoral et peut-être au niveau du GTD.

Atelier n°2 : L'ECJS dans le projet d'établissement

Claude REBAUD, proviseur du lycée François Mauriac à Andrézieux-Bouthon (Loire)

Un certain nombre de membres de l'atelier ont exprimé leur scepticisme, l'ECJS leur paraissant un levier faible dans la constitution du projet d'établissement. D'autres ont constaté que le projet d'établissement fonctionnait mal, était souvent méconnu des membres de la communauté scolaire et ne jouait pas suffisamment son rôle.

A partir des points d'accord auxquels nous sommes parvenus, nous avons construit deux hypothèses et cinq propositions.

Deux hypothèses

Premièrement, l'ECJS ne peut pas être mise en place hors du projet d'établissement ; la formation ne se réduit pas à 16 heures d'enseignement par an et pour des raisons stratégiques, la mise en place de l'ECJS implique la reconnaissance, par tous les acteurs et tous les usagers de l'établissement, d'un certain nombre de valeurs identifiées dans le projet d'établissement. D'autre part, un tel projet suppose que l'ensemble des pratiques soit en cohérence autour de ces valeurs.

Deuxièmement, nous avons fait le pari que l'ECJS pouvait être une formidable occasion pour restaurer le projet d'établissement.

Cinq propositions

L'ECJS peut être l'occasion d'explicitier et de désigner les valeurs de l'établissement en préambule du projet et de susciter l'assentiment ou l'accord de la communauté éducative.

Dans le projet d'établissement et dans le cadre de l'analyse de la situation et des données, l'ECJS peut être un prétexte pour faire l'inventaire des pratiques, des savoir-faire et des instances déjà existantes dans l'établissement.

A cet égard, les chefs d'établissement sont vivement interpellés dans leurs pratiques. Ils doivent s'impliquer et trouver les moyens d'impliquer l'ensemble des personnels d'enseignement et d'éducation, de même que les élèves par le biais de leurs instances représentatives. Ainsi, tout le monde sera acteur. Par ailleurs, le pilotage démocratique de l'établissement suppose probablement le recours à des cadres intermédiaires.

La spécificité de l'ECJS implique que nous parlions de la nécessaire organisation de la concertation dans les établissements. Compte tenu de la généralisation de cet enseignement pour toutes les classes du lycée d'ici trois ans, il convient d'aller vers des pratiques plus professionnelles de concertation. Cette dernière doit non seulement inclure les enseignants mais également les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. L'ECJS devient donc un moyen de créer des synergies et de repérer des compétences et des ressources.

Les modalités pratiques de mise en place de l'ECJS peuvent faire l'objet d'une description dans le projet d'établissement. Un chapitre pourrait être consacré à la formation à la citoyenneté. Les disciplines impliquées par l'ECJS, l'organisation des interventions externes, la gestion des horaires, l'organisation de l'emploi du temps, la possibilité de globalisation des moyens, entre autres, pourraient y être décrites.

Atelier n° 3 : L'accompagnement par la formation continue des enseignants

Alain HURIOT, responsable académique de la formation continue des enseignants de l'académie d'Amiens

Les résultats de cet atelier vont vous paraître modestes. Nous sommes faiblement en mesure de répondre aux attentes exprimées lors des débats d'hier soir et de ce matin à propos de la formation des enseignants.

Tout d'abord, nous avons eu quelques propos introductifs : définition et objectifs de la formation continue, proposition d'un certain nombre de thèmes qui nous paraissent prioritaires : mise à jour des connaissances, travail pluridisciplinaire, pédagogie de la discussion... Nous avons également suggéré que la question des modalités de formation ne devait pas être traitée séparément de celle des contenus de cette formation.

Les participants ont ensuite posé trois questions :

- cette formation est-elle nécessaire ?
- si oui, de quels moyens disposons-nous pour la dispenser ?
- en quoi peut-elle être innovante ?

Pour l'essentiel, les interventions des participants se sont articulées autour de trois préoccupations.

Le dilemme entre l'individuel et le collectif

Nous nous sommes demandé s'il fallait former des individus volontaires regroupés hors de leur établissement ou former des équipes d'établissement. Nous avons même pensé allier ces deux formules en faisant l'hypothèse optimiste que les premiers allaient entraîner les seconds. Suivant les académies, les réponses varient selon les dispositifs existants et les potentiels. Il convient de faire des choix.

Choisir le contenu ou les techniques ?

Il ne suffit pas de rassembler les enseignants et de faire porter l'information sur des techniques en se référant à des chapitres des plans académiques de formation déjà existants.

Il existe des spécificités qui rendent nécessaires des formations ECJS, mais nous n'avons pas à réinventer des éléments qui existent déjà.

S'inscrire dans le temps

D'une part, des participants ont fait savoir qu'il y avait urgence. En effet, l'enseignement commence la semaine prochaine et les professeurs attendent des instructions. De leur côté, les formateurs attendent des compléments de formation.

D'autre part, certains participants ont souligné que l'on ne travaillait bien que dans la durée. Selon eux, il faut prendre le temps de fabriquer des outils et de les tester.

Malgré tout, il faudra combiner des formations de terrain, des formations de formateurs et la recherche d'actions. Plusieurs groupes de recherche ont déjà été mis en place.

Pour terminer, nous avons évoqué quelques points de consensus : la nécessité d'un travail pédagogique avec les documentalistes, d'un recours aux TIC non seulement pour un échange entre les professeurs mais également pour les élèves : la nécessité d'impliquer le dispositif d'innovation et de valorisation des réussites et de sensibiliser les personnels d'encadrement. Nous ne nous sommes pas attardés sur le travail en équipe comme objet

de formation. Il a été fait mention des difficultés rencontrées lorsque l'on doit travailler à deux ou plusieurs disciplines. Nous pensons que c'est le défi pour les dispositifs de formation dans les académies. En conclusion, notre mot clé a été la souplesse.

Atelier n°4 : L'apport des disciplines à l'ECJS

Jacqueline JALTA, IA-IPR d'histoire et géographie, académie de Créteil

L'apport de cet atelier sera également modeste étant donné que nous n'avions pas d'exemples précis à proposer et que cet enseignement se met en place progressivement. De plus, nous avons dû différencier cet atelier de la table ronde qui s'est tenue par la suite. Par conséquent, nous avons fait le choix de réfléchir sur les apports disciplinaires au regard du programme d'ECJS de la classe de seconde et sur les problèmes posés par la mise en œuvre de cet enseignement. Nous avons retenu trois axes pour orienter les échanges.

Le croisement des disciplines

Selon nous, la réussite de cet enseignement résulte du travail en équipe, d'une part pour définir un projet et d'autre part pour le mettre en œuvre de manière adaptée dans la classe. Cet enseignement faisant appel aux connaissances et aux méthodes d'autres disciplines, il s'agit de déterminer la contribution de chaque discipline à l'ECJS et de favoriser le dialogue. Cela nécessite des informations et les participants à cet atelier ont demandé un inventaire et un échange entre les enseignants, cet échange devant faire partie de la formation.

La spécificité de cet enseignement

Cet enseignement est spécifique par le choix des sujets et implique différents intervenants. Il est également spécifique dans sa démarche, c'est-à-dire dans le travail préparatoire qui doit conduire au débat argumenté. Il convient de construire des parcours afin de distinguer les apports des intervenants internes et ceux des intervenants externes. Ces parcours préciseraient aussi le temps de travail des élèves (recherches documentaires, constitution de mémoires ou de dossiers, comptes rendus, échanges, évaluations...). De ce parcours balisé, il résulte la limitation du nombre de sujets d'étude par un choix et la mise en réseau des différentes notions qui doivent permettre aux élèves d'appréhender ce concept de citoyenneté. Par ailleurs, un ou deux enseignants devront être garants de la cohérence du dispositif.

Comment garantir la réussite de cet enseignement ?

L'ECJS nécessite un travail en commun et une concertation ; cela signifie qu'il faut que les emplois du temps le permettent.

En outre, nous nous sommes demandé si cet enseignement n'était pas trop ambitieux pour les enseignants qui doivent maîtriser un certain nombre de savoirs, et pour les élèves qui ne disposent pas toujours des savoirs ou méthodes nécessaires. Nous avons convenu qu'il fallait travailler avec les élèves et les enseignants que nous avons déjà, en restant modestes et en ayant le souci de la cohérence, du réinvestissement des acquis et de l'utilisation des compétences développées dans diverses disciplines. Néanmoins, un effort important de formation doit être mené au niveau des académies pour croiser des apports disciplinaires sur un même thème et impliquer des enseignants de différentes disciplines.

Atelier n°5 : Les intervenants extérieurs

José FOUQUE, proviseur au lycée Marie Curie, Nogent-sur-Oise

Nous nous sommes demandé en quoi la venue d'intervenants extérieurs répondait à une attente et présentait des avantages pour l'enseignement de l'ECJS.

Les modalités de l'enseignement de l'ECJS propose une véritable alternative aux cours traditionnels. Il devient possible de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'esprit critique des élèves en leur offrant un cadre dans lequel ils peuvent s'opposer pour se construire et mieux faire face aux mutations du monde moderne. Le contenu des deux heures mensuelles d'ECJS prendra appui sur les connaissances acquises ou sur des aspects concrets de la vie dans l'établissement ou dans la cité. La pratique du débat argumenté contribue à la formation de citoyens responsables, capables de mobiliser des savoirs pour agir.

L'intervention de partenaires extérieurs

Il apparaît que le rythme des séquences, l'absence de contenu disciplinaire normatif et le traitement par études de cas à partir de situations concrètes vécues sont des éléments qui suppose l'intervention de personnalités extérieures. Avec des thèmes comme ceux de la famille, de l'intégration sociale, du travail, de la consommation, il semble également que la dimension locale et la réflexion sur l'environnement et l'aménagement local peuvent devenir un champ d'investigation et de formation.

Par ailleurs, selon différentes enquêtes, les élèves sont demandeurs d'une plus grande ouverture de l'école sur la vie. De plus, un enseignement à plusieurs voix installe l'élève dans un contexte de complexité qui requiert, non plus l'assimilation de données, mais la nécessité de la confrontation, de l'expérimentation et du choix. L'élève est disposé à prendre le risque de penser face à des avis divergents ou complémentaires. Nous pouvons également imaginer la généralisation de la participation des élèves à l'élaboration de projets en liaison avec une collectivité locale, dans le cadre de l'établissement bien évidemment. Grâce à tous ces éléments, les savoirs nous paraissent prendre un autre sens, lorsqu'ils sont requis dans une situation dont les personnes extérieures sont les témoins.

Les précautions à prendre

Le recours à des intervenants extérieurs de doit pas présenter un caractère obligatoire ou systématique. L'appel d'intervenants extérieurs ne doit pas être vu comme une solution à la crise de la relation pédagogique mais comme un renouvellement dans le traitement de la relation au savoir. Nous pensons que des précautions doivent être prises afin d'éviter les écueils.

Des précautions liées à la laïcité doivent être prises. Nous avons cité les tentatives de certaines associations pour rentrer dans l'école. Il ne faut pas que l'ECJS soit une porte ouverte à des courants de pensée opposés à la démocratie.

En matière de pédagogie, il convient d'éviter que les professeurs ne se déchargent de leur rôle sur ces intervenants. Il s'agit d'identifier soigneusement la nature des interventions selon qu'elles relèvent de l'information, du témoignage ou de l'apport de connaissances. Il faut également inscrire le partenariat dans la démarche pédagogique du ou des professeurs. Ce partenariat pose le problème du dosage d'interventions de partenaires institutionnels ou de représentants d'autres pouvoirs. En outre, certains membres de notre atelier ont fait valoir la difficulté à faire venir des intervenants. En effet, certains établissements sont mal préparés et l'unité de la classe ne sait pas toujours fonctionner de la sorte. Nous avons notamment posé la question de la responsabilité dans le choix des

thèmes des intervenants. Nous nous sommes demandé s'il fallait en laisser l'initiative aux élèves. Dans certains cas, l'utilisation des TICE peut peut-être se substituer efficacement à l'intervention de partenaires extérieurs. Troisièmement, il convient de garantir la liberté d'enseignement des professeurs. Nous nous sommes donc demandé comment une certaine initiative pouvait être laissée aux enseignants. Le chef d'établissement ou le conseil d'administration devront assurer le maximum de souplesse dans la gestion du temps et permettre l'intervention d'autres professeurs. Il s'agit également de savoir comment prospecter les personnes ressources et comment assouplir les règles et les modalités de rémunération des intervenants extérieurs lorsque cela est nécessaire.

Quelques pistes

Les membres de cet atelier ont rapporté leur expérience. Par exemple, un chef d'établissement a embauché un emploi jeune pour la recherche des intervenants. A partir de ces témoignages, nous nous sommes aperçu que les interventions extérieures n'étaient pas une finalité en soi. En effet, la décision résulte d'un choix pédagogique maîtrisé et mûri avec les élèves. L'idée d'intervenants extérieurs est indissociable de l'idée de projet pédagogique, de calendrier et de programmation. Les choix pédagogiques s'inscrivent plus généralement dans un projet global de l'établissement qui fixe les grandes orientations et définit les limites en fonction d'un certain nombre de valeurs partagées par les acteurs de l'établissement.

Pour conduire de tels chantiers, les enseignants devront mieux connaître les ressources des disciplines voisines et l'ensemble des ressources locales. Ils devront réfléchir sur les relations concrètes entre les connaissances et l'action. En ce qui concerne la méthodologie, il conviendra d'anticiper les conflits possibles à partir de supports scientifiques et rationnels. Sur le plan stratégique, il devient urgent de définir des projets académiques et locaux.

Atelier n°6 : Réflexion et collecte de propositions en matière d'évaluation

Hubert MARIN, membre du GTD d'ECJS

Je remercie tous les participants au débat et la société qui nous a aidés à le synthétiser. L'objectif du débat consistait à dégager des pistes et non pas à produire une norme. La question que nous avons posée est celle du statut et de la nature de l'évaluation de l'ECJS en classe de seconde. Nous avons plus particulièrement cherché à poser le problème du rôle du débat argumenté en matière d'évaluation dans la mesure où le débat constitue un support pédagogique privilégié. Enfin nous tenons à rappeler que nous n'étions pas habilités à envisager le problème de l'évaluation de l'ECJS au baccalauréat.

Les questions posées

Une des premières questions posées a été celle de la nécessité de procéder à une évaluation : faut-il évaluer ? Le mot évaluation a fait l'objet d'interrogations : s'agit-il simplement de se contenter de donner une appréciation du travail fourni sans notation proprement dite ou faut-il mettre en œuvre une évaluation qui se traduise par une notation ? Il faut garder à l'esprit l'idée qu'en l'absence de notation, les élèves risquent de ne pas s'impliquer suffisamment. En revanche, certains collègues font savoir que pour des élèves de ZEP, l'attribution d'une note pourrait avoir une connotation péjorative. Une autre question soulevée a été la suivante : qu'évalue-t-on et quelles sont les formes d'évaluation qui peuvent être mobilisées ? Évalue-t-on des contenus ou aussi des comportements ? Une autre interrogation a fait l'objet d'une discussion : qu'est-ce qu'un débat argumenté et quel sens faut-il donner au mot argumentation quand il s'agit de débattre ? Faut-il alors évaluer le groupe ou l'individu ? Faut-il évaluer en fin d'année ou tout au long de l'année ? Quelles sont les différentes activités qui peuvent être évaluées ?

Les pistes dégagées et les questions sans réponse

Un large consensus s'est dégagé au sein du groupe de travail autour de la nécessité de procéder à une évaluation de l'ECJS. Il semble en l'occurrence que la constitution d'un nouveau programme ne prend tout son sens que si, parallèlement, nous réfléchissons aux moyens de l'évaluer. Le groupe de travail a donc souhaité vivement que des pistes relativement solides soient dégagées de façon à fournir assez vite un cadre de travail qui sera soumis à expérimentation. Différentes formes de l'activité évaluative pourraient être utilisées : évaluation sommative, évaluation formative, évaluation formatrice. De nombreuses expériences d'évaluation de l'ECJS, qui constituent des bases de réflexion, ont été communiquées par un certain nombre de collègues. Un accord s'est réalisé au sein de l'atelier pour dire que les notions constitutives du concept de citoyenneté, qui sont listées dans le programme, devaient faire l'objet d'une évaluation. La discussion concernant la méthodologie qui peut être employée à ce sujet reste ouverte. Par ailleurs, nous avons insisté sur l'importance accordée au débat contradictoire argumenté comme support privilégié de la mise en œuvre de l'évaluation. La discussion concernant le rôle du débat a fait émerger le questionnement suivant : doit-on et peut-on évaluer des comportements et de quels comportements parle-t-on ? De nombreux collègues considèrent que nous ne devons pas évaluer des comportements. Peut-on par exemple pénaliser le mutisme d'un élève sérieux et qui s'intéresse au programme alors que l'on sait que la pénalisation du silence renforce le mutisme ? Enfin, nous avons été d'accord pour dire qu'en matière de méthodologie faisant l'objet de différentes formes d'évaluation, de nombreuses activités mises en œuvre dans différentes disciplines peuvent être réutilisées dans le cadre de l'enseignement d'ECJS : l'élaboration d'un dossier de documents, la réalisation de mémoires, la construction de problématiques et de

plans rigoureux, l'argumentation, etc. On peut en l'occurrence se rapporter utilement aux travaux réalisés au sein du collège en matière d'éducation civique.

L'évaluation du débat et les expériences d'évaluation collectées

Je tiens à remercier tous les collègues qui m'ont communiqué leur propre travail et qui m'ont autorisé à le diffuser. Pour ce qui concerne l'évaluation du débat proprement dit, nous tenons à rappeler que l'organisation de ce dernier s'inscrit dans une démarche en trois temps : la préparation du débat, le débat proprement dit et la restitution de ce débat. Pour ce qui concerne le travail de préparation, certains éléments sont connus en matière d'évaluation et peuvent être utilisés à bon escient : réalisation de dossiers documentaires, d'argumentaires, d'enquêtes, d'interviews par les élèves, qui répond à des critères méthodologiques précis. Pour ce qui est de la restitution, on peut à ce niveau également envisager des modalités d'évaluation qui reposent sur la confection de petits mémoires nécessitant l'élaboration d'une problématique et d'un plan rigoureux, sur la réalisation d'exposés ou d'expositions sous formes de panneaux, etc. Quant à l'évaluation du débat proprement dit, de nombreuses questions se posent : qu'évalue-t-on dans le débat ? Comment évaluer un débat ? Quel statut accorde-t-on aux comportements des élèves pendant le débat en matière d'évaluation ? Nous pouvons commencer à trouver un élément de réponse à toutes ces questions en confrontant les différentes propositions d'évaluation d'un débat mises en œuvre par de nombreux collègues au sein de leurs disciplines respectives. De nombreux travaux portant sur cette évaluation sont déjà disponibles ainsi que d'autres expériences réalisées sur le terrain. Certains professeurs proposent par exemple l'utilisation de grilles ou de fiches d'évaluation qui font référence au travail fourni par les élèves au sein du groupe, aux compétences concernant la recherche documentaire, aux différents arguments avancés pendant le déroulement du débat, à la qualité de la restitution du débat, etc.

Enfin, nous pouvons raisonnablement penser que l'intériorisation par les élèves de la rigueur méthodologique propre à l'organisation d'un débat contradictoire argumenté est constitutive de l'apprentissage du sens de la citoyenneté.

Je propose de recueillir avec l'accord des collègues concernés toutes les expériences réalisées et de les diffuser de façon à pouvoir aider à mettre en œuvre progressivement l'enseignement de l'ECJS, qui pourra s'appuyer, dans le cadre d'une année expérimentale, sur l'utilisation des nouvelles technologies de la communication et sur une « approche co-disciplinaire » des problèmes de société.

CONCLUSION

Martine LE GUEN, chargée de la sous-direction des actions éducatives et de la formation continue des enseignants, direction de l'enseignement scolaire

Il me revient de conclure cette université d'automne puisque Bernard Toulemonde est retenu par une réunion relative au projet pédagogique de l'Académie de Montpellier, dans le cadre du dossier de la contractualisation.

Nous avons vécu deux journées riches d'informations et d'échanges. Cette université d'automne se voulait une contribution permettant de relever un défi : répondre à la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation nationale d'organiser des débats, avec l'aide des enseignants au sein des lycées, et qui se traduit par la mise en place d'un nouvel enseignement d'ECJS. Par ailleurs, cette université d'automne visait à mobiliser l'ensemble des acteurs de terrain contribuant aux stratégies académiques de mise en œuvre de ce nouvel enseignement. Je suis sûre que désormais vous serez des relais efficaces.

Au cours des débats, j'ai relevé, pour ma part, trois idées essentielles qui constituent les axes forts de notre réflexion.

Un projet ambitieux mais aussi réaliste

La mise en place de l'enseignement de l'ECJS suppose en effet la mobilisation de disciplines appelées, pour la première fois, à travailler ensemble dans un espace commun de liberté, et non de manière complémentaire par simple juxtaposition. Cette nouvelle pratique pédagogique suppose, d'une part un travail en équipe et, d'autre part, la mise à disposition de ressources documentaires ; elle permet l'émergence d'un nouveau concept original : « la co-disciplinarité ».

Il s'agit, dans le souci de l'élève, de dépasser le cloisonnement disciplinaire pour donner du sens aux enseignements. C'est ainsi que nous parviendrons à motiver certains jeunes qui demeurent passifs au sein du lycée, voire à intéresser ceux qui « décrochent ».

Par ailleurs, ce nouvel enseignement s'inscrit dans une continuité pédagogique en s'appuyant sur les acquis des contenus renouvelés de l'enseignement de l'éducation civique au collège. Ainsi, le parcours civique, évoqué hier, implique de ne pas ignorer ce qui s'est passé pour les élèves en amont du lycée.

En outre, l'ECJS se trouve au cœur de la refondation du projet d'établissement. Il nécessite l'adhésion de tous pour organiser la place de cet enseignement et les modalités pour permettre les regards croisés des différentes disciplines.

Vous avez rappelé, pour le succès de cette entreprise, le rôle du chef d'établissement. Ce dernier doit être volontariste pour définir les modes opératoires en étroite concertation

avec les enseignants, les documentalistes et les personnels d'éducation, et pour inciter les enseignants des différentes disciplines à rejoindre progressivement ce projet.

L'enseignement de l'ECJS, un projet exigeant et rigoureux

Vous avez indiqué que la mise en place de l'ECJS ne pourrait se satisfaire de l'approximation, voire de l'improvisation. Les premières séances organisées dans les établissements doivent être préparées suffisamment en amont avec les élèves pour donner lieu à des débats réussis. En effet, les premiers débats argumentés seront exemplaires pour la suite. Dans le cas contraire, l'une des innovations essentielles de la réforme des lycées ne suscitera que désintérêt.

Nous avons entendu votre demande concernant l'enseignement juridique au sein de l'ECJS. Monsieur Rousseau vous a apporté un certain nombre d'éléments de réponse cet après-midi. Cependant, nous devons confirmer cet effort d'information et de formation car la demande d'aide est urgente.

Par ailleurs, nous avons conscience qu'il convient d'éviter un certain nombre de dérives. L'ECJS ne doit pas donner lieu à l'expression de propos illicites ou d'opinions de café du commerce. Il s'agit d'apprendre aux élèves à défendre une opinion en respectant le point de vue de l'autre et à développer leur distanciation critique à l'égard, par exemple, du traitement de faits d'actualité par les médias.

Dans cette entreprise, le poids de la pédagogie du langage a été rappelé hier, avec la nécessité de valoriser la place de l'oral dans l'enseignement au lycée.

Un accompagnement fort par l'institution

Compte tenu du caractère novateur de ce nouvel enseignement, l'institution doit procéder à un accompagnement fort tout au long du processus de mise en œuvre de l'ECJS et selon différentes formes.

Durant la phase d'urgence que nous connaissons, il est nécessaire de poursuivre l'effort d'information. Par ailleurs, des documents d'accompagnement, des fiches thématiques et des comptes rendus de séminaires nationaux sont mis progressivement à la disposition des enseignants. Dans ce domaine, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication est un élément permettant de démultiplier les possibilités offertes par les séminaires nationaux et les regroupements inter-académiques. Ainsi, nous mettons en ligne des informations sur le service en ligne « Espace lycée » du site CNDP.

Dans la phase relayée par la formation continue, nous devons être réactifs le plus possible. Dans cet esprit, la formation continue doit porter prioritairement sur les grandes innovations de la réforme des lycées : l'aide individualisée, les travaux personnels encadrés et l'ECJS. Ainsi, nous avons inscrit au plan national de formation une action qui va se dérouler à Lyon du 13 au 16 décembre. Par ailleurs, nous serons vraisemblablement amenés à conduire des actions, en collaboration avec le GTD, dans le domaine de l'enseignement du droit. Enfin, un colloque " Enseigner l'Etat ", organisé par les instituts de recherche sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, en collaboration avec d'autres disciplines, se tiendra à l'IUFM de Lyon au mois de janvier 2000.

Mais la mobilisation doit se développer surtout dans les académies car les recteurs doivent prendre en charge ce dossier en priorité dans le cadre des plans académiques de formation avec l'aide des IUFM. Si l'enjeu est délicat car il faut répondre aux besoins individuels et aux demandes des établissements, il est possible de mettre en synergie des actions de formation déjà existantes concernant les TIC, mais aussi celles relatives au débat, à l'argumentation et à la communication.

Doit être également envisagée l'organisation d'échanges entre les enseignants en ce qui concerne les pratiques, les expériences et les actions innovantes, constituant des réussites ou des échecs. Dans ce domaine également, les TIC faciliteront le travail. Nous devons

bien évidemment compter sur la mise en place de forums, à l'image de ce qui a été évoqué ce matin.

Aujourd'hui, je crois que nous avons encore franchi une étape, même si toutes les réponses ne sont pas encore données à vos questions, en particulier dans le domaine de l'évaluation. Pour cette question spécifique, je vous confirme qu'un groupe de travail est à l'œuvre en ce qui concerne la réorganisation du baccalauréat. Il s'agit d'une réflexion globale et nous ne pouvons pas dissocier ce qui concerne chaque discipline.

Après l'impulsion pour la mise en œuvre effective de l'ECJS, il est permis de penser que nous aborderons plus efficacement la phase de pilotage dans les académies qui va nécessairement s'accompagner d'un suivi et d'une évaluation. N'oublions pas que nous connaissons une année transitoire qui implique la mobilisation de tous les moyens dans les établissements pour mettre en œuvre ce nouvel enseignement et prévoir prochainement les travaux personnels encadrés. Par ailleurs, cette année transitoire fera l'objet de bilans en vue d'éventuels ajustements, de mutualisation d'expériences réussies et de production d'outils qui, bien sûr, ne doivent pas être considérés comme des normes.

Pour terminer, je tiens à remercier l'ensemble des intervenants et des participants à cette université d'automne. J'espère qu'elle permettra de renforcer la dynamique du changement au sein du lycée et, surtout, de conforter l'objectif le plus important à nos yeux : l'amélioration de la réussite des élèves.