

# **L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre**

**François GALICHET**

*Professeur émérite à l'IUFM Strasbourg*

L'éducation civique en France constitue à la fois une constante du système éducatif français depuis deux siècles, mais aussi une variable très dépendante de la conjoncture politique et sociale. Le caractère spécifique du modèle républicain à la française donne à l'éducation civique une importance particulière. Ce modèle repose, on le sait, sur une distinction tranchée entre la sphère privée, qui est celle des appartenances familiales, sociales, culturelles, mais aussi religieuses, et la sphère publique, qui est celle des grands débats politiques. Le citoyen de la République française, contrairement à d'autres (par exemple le citoyen américain, ou allemand) doit être capable de se placer du point de vue de l'intérêt général, et de privilégier le bien commun par rapport à ses intérêts privés. Cela suppose toute une éducation du jugement qui ne peut être réalisée que par l'école.

C'est pourquoi on ne peut comprendre les contenus, l'organisation et les finalités actuelles de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français sans rappeler cette histoire relativement brève, mais tourmentée. On verra que les remaniements de l'éducation civique en France ont toujours répondu à des situations de crise, et que cette éducation a toujours été conçue comme un remède possible, sinon même comme le principal remède à la crise. Il n'en va pas autrement aujourd'hui. La société française, et en particulier son modèle républicain, est actuellement en difficulté face aux problèmes de la mondialisation et du multiculturalisme induit par les populations d'origine immigrée et de l'intégration européenne. En conséquence, l'éducation à la citoyenneté également connaît une crise qui en fait l'objet de débats passionnés, de controverses vigoureuses.

## **1.- Bref historique de l'éducation à la citoyenneté en France**

### **A) La Révolution française**

Le thème de "l'éducation civique" est lié, dans son apparition historique et institutionnelle, à la Révolution française, c'est-à-dire à un projet de transformation démocratique et égalitaire de la société.

Toutefois, bien avant la Révolution, ce thème est déjà présent chez les philosophes. Platon comme Rousseau - pour ne citer que ces deux penseurs - développent l'idée d'une transformation de la société dans et par l'éducation.

Dans les projets des deux assemblées révolutionnaires (Constituante et Convention) les mots "instruction civique" ne figurent pas. Cependant, on relève la volonté d'instaurer un enseignement à caractère civique, c'est-à-dire de développer une éducation

morale et sociale se substituant à l'éducation religieuse, dans un contexte de lutte entre l'Eglise et l'Etat républicain.

Le projet présenté par Talleyrand en 1791 prévoit “des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître” ; avec en outre “des exemples d'actions vertueuses” pour inciter les enfants à la vertu.

Aucune allusion n'est faite à l'exercice de droits ; c'est de devoirs uniquement qu'il s'agit, avec un double objectif: dispenser une information objective, une “instruction” sur les obligations incombant à tous ; et d'autre part créer ce qu'aujourd'hui on appellerait une “stimulation émotionnelle” propre à induire la conviction.

Le projet est ajourné sine die le 25 septembre 1791. Par la suite vont peu à peu s'affronter deux conceptions. D'une part, celle de Condorcet, telle que développée, par exemple, dans les Cinq mémoires sur l'Instruction publique (1791). L'accent y est mis sur la liberté, qui repose sur l'instruction. Il faut éviter de remplacer le catéchisme de l'Ancien régime par un autre. Condorcet s'oppose donc à l'enseignement de la constitution républicaine comme une doctrine : “C'est une espèce de religion politique qu'on veut créer, c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et on viole la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir”. Contre toute forme d'endoctrinement, il met l'accent sur le développement de “l'esprit public” et l'amour de la patrie. L'éducation sans instruction ne peut que former des habitudes et multiplier les préjugés.

Lepeltier de Saint-Fargeau (montagnard) prêche au contraire pour une “éducation du citoyen”. Il insiste sur la discipline et la soumission aux lois : “Ployés tous les jours et à tous les instants sous le joug d'une règle exacte, les élèves de la patrie se trouveront tous formés à la sainte dépendance des lois et des autorités légitimes”. Il privilégie l'acquisition de contenus : “On leur fera apprendre par cœur quelques chants civiques et les récits les plus frappants de l'histoire des peuples libres et de celle de la Révolution française”. Il prône une prise en main totale des enfants, avec la création de “maisons d'éducation” qui seront des internats. Cela débouche sur un décret de la Convention ( “La Convention décrète qu'il sera formé des établissements où les enfants seront élevés, nourris, entretenus aux dépens de la République”) qui ne sera jamais appliqué.

En fait, l'œuvre de la Révolution française ira plutôt dans le sens de l'instauration d'un “catéchisme républicain”. En témoignent des titres comme : “L'ami des jeunes patriotes ou Catéchisme républicain dédié aux jeunes martyrs de la liberté”; ou encore “le Catéchisme français républicain enrichi de la Déclaration des Droits de l'homme et des maximes de morale républicaine par un sans-culotte français”.

Seul le décret Lakanal du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) prévoit de compléter l'instruction civique par des visites d'hôpitaux, de manufactures, ou encore une aide des élèves, dans les travaux domestiques et champêtres, aux vieillards et aux parents des défenseurs de la patrie : ce qui tend à une éducation non plus seulement doctrinale, mais en prise directe avec la réalité sociale.

Après Thermidor et l'avènement du Premier Empire, et encore davantage après la Restauration, le thème de l'instruction civique s'efface et disparaît au profit d'un retour de l'instruction religieuse.

## **B) La Troisième République**

La Troisième République marque, comme on le sait, un retour en force de l'instruction et de l'éducation civiques. La loi du 28 mars 1882 l'introduit officiellement dans les programmes. Il se produit alors ce que A. Mounier appelle un processus de “didactisation” de l'instruction civique : 137 manuels seront publiés entre 1872 et 1914.

On peut relever, toujours selon A. Mougnotte, trois grands axes dans ces manuels :

1°) Un axe *informatif*, portant sur l'ensemble des institutions républicaines : fonctionnement d'une commune, d'un département, des organes gouvernementaux, etc. Ce qui donne lieu à de véritables "leçons de choses" ( le sous-titre se trouve dans le manuel Belin juste sous l'intitulé "instruction civique" ) . On ne note aucune coupure, bien au contraire, entre l'instruction civique et le reste de l'enseignement : ainsi, toujours dans le manuel Belin de 1881, des chapitres sur le respect des lois ou la devise de la France voisinent avec d'autres sur la betterave ou l'Algérie.

De même, la morale civique n'apparaît pas séparée de la morale tout court: dans le même manuel, les devoirs envers la patrie sont rangés dans "l'instruction morale" juste après les préceptes de la morale privée ( ne pas voler, respecter ses parents, etc.) sans aucun hiatus.

2°) Un axe "*affectif*", qui se développera essentiellement par des récits destinés à provoquer l'émotion - pitié, attendrissement, enthousiasme, indignation, etc. Le thème de l'Alsace-Lorraine perdue, en particulier, donne lieu à de nombreuses variations.

3°) Enfin, dans certains manuels, un axe *critique* se dessine. Dans le manuel de Paul Bert par exemple, cet aspect apparaît notamment dans les sujets de rédaction proposés aux élèves. Ainsi, à la fin d'un chapitre sur l'impôt : « N'y a-t-il pas des impôts qui vous paraissent plus justes que d'autres? Faites quelques comparaisons à ce sujet » ; ou encore: « Citez des denrées, des animaux domestiques, des objets qui, selon vous, devraient être imposés. Expliquez pourquoi vous l'entendez ainsi »<sup>1</sup>.

L'évolution de l'instruction civique sous la Troisième République se fera par rapport à trois types de difficultés rencontrées par les enseignants ( difficultés qui sont encore présentes aujourd'hui)<sup>2</sup> :

- d'abord, une difficulté *technique* : comment expliquer des données complexes à des écoliers qui n'ont jamais quitté leur village ( ou leur banlieue... ) ? Comment montrer le fonctionnement des institutions républicaines ( Parlement, Justice, etc.) à des enfants qui n'ont qu'une notion très floue des distinctions fondamentales sur lesquelles ces institutions reposent ( Etat/Nation, Gouvernement/Etat, civil/pénal, etc.) ? Autrement dit : peut-on séparer l'information d'une véritable formation à la philosophie et à la réflexion politique ?

- ensuite, une difficulté *éthique*: les valeurs que défend et dispense l'instruction civique sont-elles légitimes ? On sait, à partir des débuts du 20<sup>ème</sup> siècle, les scrupules des instituteurs socialistes récusant l'idée de patrie ou l'apologie des structures d'un état considéré comme "bourgeois" et oppressif pour les travailleurs. On voit alors se développer une critique du "revanchisme" et du "bellicisme" des manuels d'instruction civique, qui débouche sur le refus plus ou moins proclamé et assumé d'assurer cet enseignement.

- enfin, une difficulté *pédagogique* : y a-t-il une didactique des valeurs ? Peut-on enseigner celles-ci ? Peut-on les faire aimer en les enseignant ?

Réservée à l'école primaire, cette instruction civique était très fortement liée à l'instruction morale. On parlait d'ailleurs « d'instruction civique et morale ». Réservée à l'école primaire, elle n'avait pas sa place dans les petites classes des lycées, celles qui menaient aux enseignements secondaires et supérieurs.

Après la Deuxième Guerre mondiale, elle fut étendue au premier cycle des lycées. La société française, traumatisée par la défaite, l'occupation et la collaboration, avait besoin d'un regain de formation civique. Mais durant les années soixante, elle tombait en

<sup>1</sup> Cité par A. Mougnotte, *Les débuts de l'instruction civique en France.*, Presses universitaires de Lyon, 1991, p.89.

<sup>2</sup> Cf A.Mougnotte, Un exemple d'émergence d'une discipline scolaire : l'instruction civique , Bulletin de la Société Binet-Simon n° 624, 1990, p. 38.

désuétude. La France était pacifiée, la République acceptée, et la prospérité économique des « Trente glorieuses » limitait la gravité des conflits. L'insertion sur le marché du travail et dans la société de consommation primait.

Au milieu des années 80, on la voit ressurgir, sous le nouveau nom “d'éducation à la citoyenneté”. Ce changement est en relation évidente avec le thème de la “fracture sociale”, les menaces que font peser sur la cohésion de la société les phénomènes de marginalisation et d'exclusion. Le chômage et ses conséquences sociales, la crainte de voir la tradition républicaine française se diluer dans un vague et vaste marché dominé par les idéologies et les conceptions anglo-saxonnes de la vie politique, les interrogations sur l'immigration, l'intégration des enfants d'immigrés, la confrontation à des cultures non-européennes, à des religions – notamment l'Islam – étrangères à la tradition chrétienne, tout cela explique le retour en force du thème de l'éducation comme l'un des piliers de la République.

A cela s'ajoute la crise au sein même de l'École. L'hétérogénéité croissante des élèves, la paupérisation des banlieues avec le développement de phénomènes comme la délinquance, la toxicomanie, les affrontements ethniques, le racisme, le sentiment, chez beaucoup d'élèves, que l'école les rejette d'emblée dans un échec irrémédiable, tout cela entraîne une dégradation du climat de nombreux établissements, la montée des violences au sein même des écoles et des collèges, une contestation de l'autorité des professeurs, voire des gestes violents à leur égard. L'éducation à la citoyenneté est donc appréhendée comme un remède, non plus seulement à la crise de la société, mais aussi à la crise de l'école.

## **2.- L'éducation à la citoyenneté à l'école maternelle et primaire**

Pour se faire une idée juste de l'éducation à la citoyenneté à chaque niveau du système éducatif français, il convient de distinguer deux aspects : d'une part, les textes officiels, qui évoluent assez rapidement au gré des changements de ministres et des réformes annoncées ; d'autre part, les pratiques pédagogiques sur le terrain, dont l'évolution est plus lente, mais certainement plus significative.

### **A) Les textes officiels**

#### **1°) Les programmes publiés en 1991.**

Ces programmes étaient destinés à accompagner la réforme de l'enseignement élémentaire qui organisait celui-ci, non plus en années successives ( cours préparatoire, CE1, CE2, etc.) mais en trois cycles. Dans les faits, les niveaux annuels ont persisté et continuent, pour les parents, les enfants et les maîtres, à constituer la réalité visible de l'enseignement. Mais la grande nouveauté est qu'à partir de cette date, les programmes sont conçus et rédigés pour la totalité d'un cycle, et peuvent par conséquent être étalés sur les trois années, ce qui devrait en principe diminuer les redoublements en permettant à chaque élève d'évoluer à son rythme.

*En ce qui concerne le cycle 1 ( école maternelle, de 3 à 6 ans), les objectifs essentiels sont liés à une socialisation réussie de l'enfant. L'enfant doit être capable « de prendre des responsabilités au sein de la classe » et « d'accepter les règles de vie commune (respect des autres, du travail des autres, du matériel) »<sup>3</sup>.*

*Au cycle 2 ( 6-8 ans), cette prise de responsabilité dans la classe et l'école s'accroît. L'élève doit non seulement accepter les règles de vie commune, mais il doit être*

<sup>3</sup> Cf *Les cycles à l'école primaire*, CNDP-Hachette, Paris, 1991.

capable « de les expliquer et d'en donner le sens ». Il doit en outre « connaître les éléments de la vie civique » ( qu'est-ce qu'une commune, un maire ; qu'est-ce qu'une élection, etc.), et enfin « connaître certains symboles de la République » ( drapeau, hymne national, etc.).

*Au cycle 3 ( 9-11 ans), les objectifs se diversifient et deviennent plus complexes. L'enfant « doit être capable de travailler en groupe » et « d'élaborer un règlement intérieur de classe ou d'école ». Il doit également pouvoir « participer à une structure coopérative ou associative : coopérative scolaire, association sportive, etc. ». Il doit « donner des exemples de situations mettant en jeu les droits et devoirs de l'homme et du citoyen : droit de vote, obligation de l'impôt, etc. ». Il doit enfin être capable de « décrire les institutions politiques de la France ( le suffrage universel, les représentants élus, le Président de la République...) et une institution internationale ( l'ONU, l'Union européenne...).*

On le voit, ces programmes sont guidés par une double progression :

- *du plus proche au plus lointain* , c'est-à-dire des réalités du milieu immédiat de l'enfant ( le groupe-classe dont il fait partie) aux sociétés de plus en plus larges que constituent l'école, la commune, la nation, et enfin le monde

- *du concret à l'abstrait* : on part les relations concrètes que l'enfant nous, dès sa sortie du milieu familial, avec ses pairs, ses enseignants, les adultes référents, pour aller vers les relations abstraites que constituent les grandes institutions politiques.

Les enseignants sont invités à favoriser cette progression en mettant en place des dispositifs pédagogiques, comme les travaux de groupe, les coopératives scolaires, les voyages collectifs, qui développent cette prise de conscience de la vie en commun.

**2°) En 2002 ont été publiés de nouveaux programmes qui ne remettent pas fondamentalement en cause ceux de 1991, mais les précisent, et sur certains points, les infléchissent.**

En ce qui concerne l'école maternelle, le texte insiste sur l'importance de l'accueil des tout-petits, et en particulier la nécessité d'ouvrir la classe aux parents, afin d'atténuer la rupture avec le milieu familial. L'idée est que la citoyenneté commence dès qu'il y a insertion dans une collectivité régie par des règles de vie commune ; mais ces règles ne doivent pas s'imposer de manière arbitraire et autoritaire. Elles doivent permettre à l'enfant de « construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » ; « d'y trouver ses repères et sa place »<sup>4</sup>. C'est pourquoi l'accent est mis sur l'importance, dès l'école maternelle, de la parole de l'enfant. « Chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'attention et d'expression. Il s'exprime sur les activités menées, participe aux échanges et aux débats ». L'enseignant « installe les conditions d'une communication au sein du groupe et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir ».

L'apprentissage de la coopération doit commencer dès le plus jeune âge. « Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe » ou « lors de travaux en petits groupes ». Ainsi sont progressivement appropriées les valeurs fondatrices de la citoyenneté : « le droit d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, de bénéficier en toutes circonstances d'un traitement équitable ; le devoir de prêter attention aux autres et de s'entraider ; le droit et le devoir de se défendre sans mettre autrui en danger ; l'acceptation de l'effort et de la persévérance ».

Enfin, le tutorat entre enfants est encouragé, car lui aussi est porteur de valeurs civiques : solidarité, attention à l'autre, esprit d'entraide.

<sup>4</sup> Cf *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* CNDP/XO Editions, Paris, 2002, p. 98 sq.

Ces orientations sont confirmées et approfondies au cours des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire. Les programmes indiquent d'abord « qu'au cycle 2, il est prématuré de parler « d'éducation civique », dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui – l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales- ne sont pas encore constituées »<sup>5</sup>. C'est pourquoi l'éducation civique ne figure pas, ni au cycle 2, ni même au cycle 3, comme une discipline spécifique avec un horaire particulier. Elle est mentionnée comme faisant partie des « domaines transversaux », à raison « d'une heure répartie dans tous les champs disciplinaires ». Cela signifie qu'il n'y a pas à proprement parler de « leçon d'éducation civique » inscrite dans l'emploi du temps de la classe. Les thèmes relatifs à cette éducation – que ce soit la connaissance des institutions de la République, la réflexion sur les valeurs morales, l'identité nationale, la participation au destin humain collectif - doivent pouvoir être abordés à l'occasion des activités d'histoire, de géographie, de français ou de sciences.

Ainsi, au cycle 2, « la rue, le quartier, la commune sont des transitions normales avec des espaces plus lointains. L'élève y découvre d'autres acteurs de la société qui jouent un rôle important dans sa vie quotidienne : agents de circulation, chauffeurs de bus, bibliothécaires, éducateurs sportifs, médiateurs culturels... ». L'attention aux règles de la sécurité routière est également l'occasion de prendre conscience de l'importance des règles dans la vie sociale. Au cycle 3, les élèves « se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus ( maire, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants ». Ils étudient également, à travers la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, « ce que signifie appartenir à une nation démocratique », « la différence entre monarchie et république, l'émergence du suffrage universel ». Ils découvrent également l'Europe, à travers l'apprentissage d'une langue étrangère et les contacts directs (correspondance scolaire ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. L'étude de la Convention internationale des droits de l'enfant est également encouragée, tout comme celle des problèmes liés à la dégradation de l'environnement.

Mais les programmes de 2002 comportent également une nouveauté capitale. Est introduite, pour la première fois, une demi-heure hebdomadaire de « débat », au titre du « vivre ensemble ». Ces débats ont une double finalité. D'une part, « ils sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte-rendu ». Ils doivent permettre d'élaborer et discuter les règles de vie de la classe ainsi que les difficultés de son application, et de gérer les conflits inhérents à la vie de groupe. Mais d'autre part, ils peuvent aussi permettre de « mener une réflexion approfondie sur les valeurs, celles sur lesquelles il n'est pas possible de transiger et celles qui sont, au contraire, du libre choix de chacun ». On le voit, la laïcité n'est plus à la seule discrétion de l'institution scolaire, qui tracerait autoritairement et unilatéralement la ligne de partage entre valeurs communes, donc laïques, et valeurs individuelles ou communautaires, donc privées. Ce travail de démarcation est désormais à la charge des élèves eux-mêmes, dans un débat collectif constamment renouvelé par les urgences de l'actualité.

## **B) Les pratiques pédagogiques**

Ces nouveaux programmes n'ont pas bouleversé les habitudes des enseignants dans le domaine de l'éducation civique. Elles ont plutôt permis une lente évolution des pratiques, favorisée par une prise de conscience des difficultés mises en avant par le débat médiatique. La traditionnelle « leçon d'instruction civique » n'a pas disparu, même si formellement elle ne figure plus à l'emploi du temps. Mais d'autres formes d'éducation à la

<sup>5</sup> Cf *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Editions, 2002, p. 95 sq.

citoyenneté, enracinées dans des courants souvent très anciens, tendent désormais à se développer.

1°) **La pédagogie coopérative** existe depuis très longtemps en France, popularisée par des mouvements pédagogiques comme l'ICEM ( Institut coopératif de l'école moderne, créé par Célestin Freinet ) ou l'OCCE ( Office central de coopération à l'école). Ces mouvements assurent un rôle de formation continue des enseignants, et parfois, en coopération avec les IUFM ( Instituts universitaires de formation des maîtres), de formation initiale. Ils aident les maîtres à mettre en place dans leurs classes des pratiques comme le travail de groupe, le Conseil de coopérative, la correspondance scolaire, le texte libre, le « Quoi de neuf ? ». Beaucoup d'enseignants, sans être adhérents à ces mouvements, ont introduit ces pratiques dans leur enseignement, d'autant plus volontiers qu'elles sont maintenant, on l'a vu, clairement encouragées par les instructions officielles.

2°) **L'utilisation de la presse à l'école** a également beaucoup progressé ces dernières années, notamment grâce à l'action d'un organisme comme le CLEMI ( Comité de liaison pour l'éducation aux media et à l'information). Un certain nombre d'enseignants ont abonné leur classe à des journaux quotidiens ou hebdomadaires ; ils organisent régulièrement des « revues de presse » assurées par les élèves, et qui sont l'occasion de débats autour des questions d'actualité. Par ailleurs, des journaux spécifiquement destinés aux enfants pour leur exposer et leur expliquer l'actualité ( « Journal des enfants », « Les clés de l'actualité junior », « Mon Quotidien ») sont apparus en France et sont régulièrement utilisés par les enseignants.

3°) **Le débat**, depuis qu'il est officiellement inscrit dans les programmes et l'emploi du temps, a pris un essor considérable. Beaucoup d'enseignants, placés devant l'obligation de l'organiser, s'inquiètent de ses finalités, de ses méthodes, des moyens matériels et institutionnels qu'il implique. Un nombre important d'articles et d'ouvrages ont été publiés pour les aider. On peut distinguer schématiquement plusieurs orientations :

- *le débat de régulation* est centré sur la gestion des problèmes liés à la vie de la classe, au traitement des conflits. Il se rapproche alors du Conseil tel que le conçoit la pédagogie Freinet : c'est un moment hebdomadaire permettant aux élèves d'exprimer toutes leurs difficultés, aussi bien en ce qui concerne les apprentissages que les relations entre eux et avec le maître ou des personnes extérieures. Il concourt à l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où il développe la socialisation de l'enfant et sa capacité à participer à la vie d'une collectivité de manière raisonnable et responsable.

- *le débat d'actualité*, comme il a été dit plus haut, part d'une lecture de la presse écrite ou audiovisuelle et tente de clarifier les enjeux et les grandes options politiques et sociales, dans le respect de la pluralité des opinions.

- *les dilemmes moraux* portent plus précisément sur des questions morales. Il s'agit généralement de proposer aux enfants une situation où le devoir n'apparaît pas clairement, du fait d'exigences contradictoires. Il rejoint ainsi la casuistique traditionnelle, et permet une clarification des valeurs morales dont chaque enfant est porteur.

- *le débat philosophique* connaît actuellement un essor considérable. Initié aux Etats-Unis par Matthew Lipman sous le nom de « philosophie pour enfants », il a touché le Canada et les pays d'Amérique du Sud avant d'atteindre la France et d'autres pays européens, dont l'Italie. Il s'agit de faire réfléchir et débattre les élèves sur des questions philosophiques fondamentales. Ainsi par exemple, les sujets suivants ont été discutés dans des classes : « Qu'est-ce qu'aimer ? », « Est-ce que tout le monde est pareil ? », « Qu'est-ce qui est juste ? », « Qu'est-ce qu'être sage ? », « Qu'est-ce qu'être libre ? », « Savoir que je vais mourir change-t-il quelque chose à ma vie ? », « Pourquoi parle-t-on ? ». L'expérience montre que ce genre de débat intéresse beaucoup les élèves et qu'il peut être pratiqué dès l'école maternelle. Des sites Internet, des colloques réguliers permettent aux enseignants qui mènent ces débats d'échanger leurs expériences et d'améliorer leur pédagogie dans ce domaine.

4°) **Le tutorat entre élèves** est également une forme d'éducation à la citoyenneté, dans la mesure où il développe entre eux un esprit de solidarité et change le regard des élèves qui réussissent sur leurs camarades en situation d'échec. Un certain nombre d'écoles organisent ce tutorat de manière institutionnelle, en réservant des plages horaires dans leur emploi du temps.

5°) **La pédagogie de projet**, sous des formes diverses (voyages scolaires, sorties, aide à des écoles du tiers-monde, etc.) permet de faire vivre la citoyenneté à travers des expériences concrètes de réalisations collectives qui impliquent délibération, coopération et action concertée dans le respect des différences individuelles.

Toutes ces pratiques ne sont évidemment pas incompatibles entre elles, et beaucoup d'enseignants les mettent en œuvre conjointement. Leur entrecroisement témoigne d'une prise de conscience : l'éducation à la citoyenneté ne peut plus se réduire à un enseignement ni prendre la forme de leçons consistant à énoncer des préceptes. Les textes officiels eux-mêmes reconnaissent l'inefficacité des « leçons de morale » : « Les élèves ne tirent aucune conséquence pratique des notions étudiées » ( B.O spécial n°7 du 26 août 1999, cycle 2 et 3). Il faut donc aller plus loin et constituer l'école, non plus seulement comme un *lieu d'enseignement*, mais comme un *milieu éducatif* permettant aux élèves de découvrir par l'expérience les valeurs et les exigences qui fondent la vie en société, et notamment la participation à un groupe démocratique.

Dans cette optique, les travaux et analyses issus de la pédagogie institutionnelle (A.Vasquez, F.Oury, F.Imbert) apportent souvent des éclairages précieux.

## 2.- L'éducation à la citoyenneté dans les collèges

Des enquêtes menées dans les collèges confirment cet échec de l'éducation morale et civique traditionnelle. Ainsi, lorsqu'on demande à des élèves s'il est acceptable de mentir pour éviter une punition, ils répondent non à 66% en 6<sup>ème</sup> ; mais la proportion n'est plus que de 54% en fin de 6<sup>ème</sup>, et tombe à 28% en fin de 3<sup>ème</sup>.

Pour la question de savoir s'il est légitime de copier sur son voisin lors d'un contrôle difficile, les pourcentages sont respectivement de 87%, 79% et 45% . Pour la question : « Est-il acceptable de monter dans un bus ou un métro sans payer ? », on passe de 84% en 6<sup>ème</sup> à 54% en 3<sup>ème</sup>.

Devant ces difficultés, les programmes de l'éducation civique au collège ont été entièrement refondus en 1996. Il faut désormais distinguer deux volets : d'une part l'éducation civique en tant que discipline, confiée aux enseignants d'histoire-géographie ; d'autre part l'éducation à la citoyenneté, qui est du ressort de tous les enseignants en particulier et de l'équipe éducative prise collectivement.

### A) L'éducation civique, en tant que discipline

Elle reste attachée à l'enseignement de l'histoire-géographie : un horaire de trois heures par semaine est attribué à cet enseignement, dont une demi-heure prévue pour l'éducation civique.

Mais il ne s'agit là que de l'aspect informatif de l'éducation civique. L'histoire et la géographie lui sont étroitement associées : « comprendre le monde contemporain, agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité, exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution ».<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Programmes officiels d'histoire, géographie et éducation civique au collège, SCEREN , 2004, p. 14.



Alors que les programmes de 1985, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, s'articulaient autour d'une progression allant des institutions locales aux institutions nationales et internationales, les nouvelles instructions de 1996 affirment : « La connaissance des institutions est importante, mais elle ne peut, à elle seule, tenir lieu d'apprentissage de la citoyenneté ». C'est pourquoi une démarche nouvelle est proposée : « les programmes s'organisent autour de notions fondamentales – la personne humaine et le citoyen – selon une progression qui prend en compte l'âge et le niveau des élèves ». Sur les quatre niveaux du collège, la progression est la suivante :

**1°) La classe de 6<sup>ème</sup> « se construit à partir de la compréhension des droits et devoirs de la personne »** . Sont abordés les thèmes suivants :

a) *Le sens de l'école* : le collège en tant que communauté organisée (connaissance des divers acteurs et partenaires de l'établissement ; travail sur le règlement intérieur ; l'éducation, un droit pour tous)

b) *Les droits et les devoirs de la personne* : l'enfant comme titulaire de droits et d'obligations ( étude de la Convention internationale des droits de l'enfant, de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, de la Déclaration universelle des droits de l'homme).

c) *Responsabilité vis-à-vis du cadre de vie et de l'environnement* (problèmes de sauvegarde de l'environnement et du patrimoine).

**2°) Les classes de 5<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup> « constituent un cycle autour des valeurs constitutives d'une société démocratique : l'égalité, la solidarité, la liberté, la solidarité et la justice »**. Il s'agit notamment d'étudier les diverses formes de lutte contre les discriminations ; d'analyser les problèmes posés par la solidarité et la justice à partir d'exemples concrets.

**3°) La classe de 3<sup>ème</sup> « privilégiera les dimensions de la citoyenneté dans la République française, dans l'Europe et le monde d'aujourd'hui »**. Sont abordés successivement les concepts de citoyenneté et de démocratie (6 à 8 heures), puis l'organisation des pouvoirs de la République (8 à 10 heures), la citoyenneté politique et sociale ( 4 à 6 heures), les débats de la démocratie ( 4 heures) : l'opinion publique et les medias, la place de l'Etat dans l'économie et la société, l'expertise scientifique et technique, la place des femmes dans la vie sociale et politique ( un thème au choix du professeur) ; et enfin la défense et la paix ( 4heures).

Les textes officiels insistent sur l'importance de la *formation à l'argumentation* : inscrite dans les programmes de français, elle doit pouvoir être mise en œuvre à l'occasion des débats organisés dans l'horaire d'éducation civique.

**4°) A la fin de la classe de 3<sup>ème</sup>, une épreuve d'éducation civique figure dans l'examen du Brevet des Collèges qui sanctionne la scolarité du premier cycle**. Elle consiste à proposer aux élèves des documents d'étude pris le plus souvent dans l'actualité. Ces documents sont accompagné de quelques courtes citations de textes juridiques, ou de références à des institutions, des événements historiques ou des textes politiques. Des éléments d'information sont fournis pour aider les élèves ( définitions, dates). Les documents ( 3 au maximum) peuvent être de nature diverse : photographies, caricatures, articles de presse, données statistiques, etc. Ils tournent tous autour d'une question unique : par exemple le droit au respect de la vie privée, le respect du corps humain, le débat sur les OGM et le principe de précaution, etc. L'élève doit répondre à un nombre limité de questions en argumentant à l'aide des concepts qu'il aura dégagés.

« L'évaluation de l'élève porte sur sa capacité à :

- sélectionner et ordonner des informations selon un critère précis ;
- à établir des liens entre les textes de référence et les documents d'étude
- à dégager un principe d'une affaire singulière

- à fournir des réponses argumentées ».<sup>7</sup>

L'existence et la nature de cette épreuve a sûrement beaucoup contribué à faire évoluer les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants. En effet, elle les oblige à sortir du cours traditionnel pour faire travailler les élèves à partir de documents : la nécessité de comprendre, d'interpréter et d'expliquer ceux-ci interdit tout enseignement qui serait fondé sur la pure mémorisation ; elle les oblige à donner la parole aux élèves, à les faire réfléchir à partir de situations concrètes.

## B) L'éducation à la citoyenneté

La circulaire de 1996 affirme clairement que l'éducation à la citoyenneté est « de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe éducative » : « chaque discipline dans son programme propre intègre des notions d'éducation civique » ; et d'autre part des activités communes, transversales, sont organisées par tout ou partie des enseignants.

Depuis 1996, un certain nombre d'innovations pédagogiques ont été mises en place, dont on peut dire qu'elles concourent de manière significative à l'éducation à la citoyenneté, même si leur portée ne se réduit pas à ce seul aspect.

**1°) L'heure de vie de classe** : il s'agit d'un moment inscrit dans l'emploi du temps de la classe, à raison de 10 heures annuelles. Ces heures sont placées sous la responsabilité du professeur principal de la classe, mais elles ne correspondent à aucune finalité disciplinaire. Elles doivent permettre de faire émerger et de régler tous les problèmes inhérents à la vie de la classe : conflits entre élèves ou avec des enseignants, difficultés dans le travail scolaire, le déroulement des apprentissages, l'insertion dans l'établissement. Si ces problèmes n'absorbent la totalité des heures, celles-ci peuvent être consacrées à d'autres questions : orientation des élèves, connaissance du milieu environnant, etc.

Dans un certain nombre de collèges, ces heures ont été utilisées dans une perspective qui est très nettement marquée vers l'éducation à la citoyenneté. On a ainsi vu des débats organisés sur de grandes questions de société, ou encore pour mener à bien un projet collectif à caractère humanitaire ou écologique.

**2°) Les itinéraires de découverte (IDD)** : Il s'agit d'une plage horaire de deux heures hebdomadaires ( en 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> seulement), dont la nouveauté essentielle est qu'elle n'est pas liée à l'enseignement d'une discipline, mais à des thèmes transversaux associant des professeurs d'au moins deux disciplines, intervenant conjointement.

A cela s'ajoute que les textes officiels recommandent de mener ces IDD, non pas sous la forme de cours traditionnels, mais en pratiquant des travaux de groupe permettant aux élèves de mener des enquêtes et de réaliser des productions qu'ils présentent devant leurs camarades. L'évaluation elle aussi doit être collective et associer largement les élèves.

Ces activités permettent donc de mettre en œuvre des compétences qui sont directement liées à la citoyenneté : coopération, ouverture sur le milieu extérieur, intérêt pour les questions économiques, sociales et culturelles, formation du jugement et de l'esprit critique.

**3°) L'institution des délégués élèves** existe bien avant 1996, mais depuis cette époque elle a pris un nouvel essor dans la mesure où elle est apparue comme un puissant outil d'éducation à la citoyenneté. En effet, l'élection des délégués de chaque classe par leurs camarades est souvent l'occasion d'une véritable « campagne électorale » et permet des débats animés sur les finalités de l'enseignement et ses méthodes. Elle permet également de faire connaître par l'expérience les modalités d'un scrutin électif.

<sup>7</sup> Cf Programmes d'Histoire, Géographie et Education civique, SCEREN, 2004, p.221.

Une fois les délégués élus, leur mandat n'a de sens que s'il donne lieu à des réunions régulières avec la classe, afin qu'ils puissent exprimer les problèmes et difficultés de leurs camarades auprès des enseignants et de l'administration. L'heure de vie de classe est assez fréquemment utilisée à cet effet, ce qui lui donne une légitimité supplémentaire et peut concourir à transformer le climat de l'établissement.

Par ailleurs, la formation des délégués élèves a donné lieu à un travail de réflexion important qui a débouché, presque partout, sur des stages de perfectionnement aux techniques d'animation de groupe, de médiation et d'expression orale.

Toutefois, il faut reconnaître que bien des professeurs restent attachés à une relation pédagogique traditionnelle et refusent ces possibilités institutionnelles qui leur sont offertes. En revanche, les conseillers principaux d'éducation (CPE) constituent un corps qui, de par sa formation, est très sensibilisé aux problèmes d'éducation à la citoyenneté – parce qu'ils ont la charge de gérer tous les problèmes de comportement : violences, absentéisme, etc. Ils jouent souvent un rôle moteur dans les initiatives qui sont prises dans ce domaine, mais comme toujours, tout dépend en fin de compte du chef d'établissement, de ses choix et de son dynamisme.

**4°) L'enseignement du « fait religieux ».** La question du « foulard islamique », récurrente en France depuis 1991 ( « affaire du collège de Creil ») a obligé les enseignants et les responsables à reconsidérer la question de la laïcité en l'intégrant dans le problème de l'éducation à la citoyenneté. Jusqu'à cette époque, les questions religieuses étaient totalement absentes des contenus d'enseignement, ou elles n'y figuraient qu'accessoirement à l'occasion de certaines disciplines ( essentiellement histoire et littérature ).

Devant le refus majoritaire, exprimé par beaucoup d'enseignants, d'accepter les manifestations « ostensibles » de la foi religieuse ( foulard islamique, croix, kippas, etc.), les autorités françaises ont fini par faire voter, en 2004, une loi qui interdit le port de tels signes. Mais en même temps, les enseignants sont confrontés, dans leur enseignement même, à des contestations d'élèves qui sont à l'évidence d'origine plus ou moins religieuse, comme le refus d'accepter la théorie de l'évolution, ou pour les jeunes filles, de se mettre en tenue de sport lors des cours de gymnastique, ou encore d'étudier des auteurs considérés comme « athées », voire « impies ».

A cela s'ajoute une méconnaissance des faits et des symboles religieux les plus élémentaires, qui empêche les élèves de comprendre les œuvres qu'ils étudient et les conduit souvent à des contresens grossiers.

C'est pourquoi le philosophe Régis Debray a été chargé d'animer une commission qui a réfléchi sur la place que peut avoir « l'enseignement du fait religieux » dans l'enseignement français. Le rapport qu'elle a remis critique aussi bien la situation actuelle, qui ne fait aucune place particulière à la dimension religieuse, que l'idée d'une discipline spécifique, dotée d'un horaire particulier, qui s'ajouterait aux disciplines existantes.

C'est plutôt à travers des pratiques innovantes comme les itinéraires de découverte que les faits religieux peuvent être abordés et approfondis de manière interdisciplinaire et ouverte. Dans cette perspective, des stages de formation à « l'enseignement du fait religieux » commencent à être mis en place dans les IUFM (notamment ceux de Lyon, Amiens, Strasbourg) afin de préparer les enseignants à cette tâche.

### 3.- L'éducation à la citoyenneté dans les lycées.

#### A) L'ECJS ( Education civique, juridique et sociale)

A la suite de la consultation nationale des lycéens organisées par le Ministère en 1996, il est apparu que les élèves demandaient très fortement que puissent être abordées, dans le cadre de l'horaire d'enseignement, les questions de société qui les préoccupaient.

Cette demande apparaissait d'autant plus légitime qu'avec l'augmentation de la population lycéenne et l'allongement des études liée aux redoublements, beaucoup de lycéens, dès la classe de première et parfois de seconde, étaient majeurs, en âge de voter et de participer aux grands débats politiques. Il était donc paradoxal que le lycée ne leur offre pas l'occasion d'une information et d'une réflexion, sinon objective, du moins pluraliste, sur ces sujets.

Le mise en place d'un nouveau type d'enseignement, intitulé « Education civique, juridique et sociale », correspond à cette exigence. Il bénéficie d'un horaire de 12 heures annuelles, à répartir dans l'année à la convenance des enseignants.

Il présente trois caractéristiques principales<sup>8</sup> :

**1°) Une approche par notions.** Dans la continuité de l'éducation civique pratiquée au collège, l'ECJS, afin d'éviter les risques de dispersion, énonce quelques notions fondamentales qui devraient faire l'objet d'une réflexion collective. En seconde, ces notions sont : civilité, intégration, nationalité, droit, droits de l'homme et du citoyen, droits civils et politiques, droits sociaux et économiques. En première, il s'agit de : pouvoir, représentation, légitimité, état de droit, république, démocratie, défense. En classe de terminale : Liberté, égalité, souveraineté, justice, intérêt général, sécurité, responsabilité, éthique.

**2°) Une démarche à partir de l'actualité.** Les notions abordées « mobilisent des savoirs issus de différentes disciplines et de leurs pratiques ». Mais les professeurs ont toute liberté pour ce qui est des sujets étudiés ; il leur est recommandé de « partir des intérêts manifestés par les élèves et de leurs interrogations », en s'appuyant notamment sur « l'actualité, qu'elle soit locale ou nationale, européenne ou internationale ». « On fera le lien entre des événements de l'actualité et une réflexion plus large », en reliant « les questions posées par l'actualité aux enseignements que nous fournit l'histoire ».

**3°) Une méthode centrée sur l'organisation de débats argumentés.** Les textes officiels insistent beaucoup sur ce point. Les débats argumentés « contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant de comprendre le sens et les règles de la participation politique ». Mais « un débat argumenté est un débat préparé » : il suppose le recours à des ressources documentaires ( Centre de documentation de l'établissement, Internet, enquêtes auprès de personnalités qualifiées, etc.) et la mise en place de dispositifs rigoureux ( président de séance, secrétaires, minutage des interventions, synthèses, etc.).

En principe, l'ECJS devait être assurée par des professeurs de toutes les disciplines. Dans la pratique, ce sont les professeurs d'histoire-géographie qui ont pris en charge cet enseignement, quelquefois assistés par des enseignants de sciences économiques, de français ou de philosophie, plus rarement de sciences.

---

<sup>8</sup> Cf Bulletin Officiel hors-série n°6 et 7 du 31 août 2000, et B.O hors-série n° 3 du 31 août 2001.

### **C) Les TPE ( Travaux personnels encadrés)**

Les Travaux personnels encadrés sont la continuation des IDD au Lycée. Comme eux, ils ont un caractère interdisciplinaire et reposent sur le travail de groupe. Mais en même temps, ils se veulent une préparation au travail universitaire, et en particulier à la réalisation des mémoires ou des dossiers qui constituent une partie importante de ce travail.

Leur contribution à l'éducation à la citoyenneté est double. D'une part, les sujets abordés concernent tous les aspects du savoir, et en particulier les réalités sociales et professionnelles auxquelles les adolescents sont confrontés. On a ainsi vu des TPE sur des problèmes comme la toxicomanie, le racisme ou les difficultés d'intégration. Le libre choix du sujet par les élèves est un facteur d'autonomie et de responsabilisation. D'autre part, la méthodologie des TPE, plus encore que celle des IDD, fait une place essentielle à la recherche personnelle en petits groupes ( trois ou quatre élèves au maximum) et incite les élèves à rechercher l'information non pas seulement dans les livres ou les banques documentaires, mais auprès de personnes-ressources ou se rendant sur les lieux même : usines, musées, institutions diverses, etc. En outre, les professeurs qui suivent ces travaux ne font pas de cours, mais accompagnent la recherche des élèves, l'orientent, la guident : c'est donc l'occasion d'instaurer une relation pédagogique différente, plus adulte, plus mûre.

Les TPE ont connu d'emblée un succès important auprès des élèves, ce qui est remarquable pour une innovation pédagogique. Initialement, ils s'étendaient sur les deux dernières années du lycée (1<sup>ère</sup>, Terminale) et pouvaient constituer au baccalauréat une option facultative. Plus de 80% des lycéens ont choisi cette option à la dernière session, ce qui montre bien l'intérêt qu'elle suscitait.

En 2005 le ministre de l'éducation François Fillon a décidé de supprimer cette option et de limiter les TPE à la seule classe de première, pour des raisons d'économie. Cette suppression est l'une des raisons, parmi d'autres, de la contestation lycéenne contre sa « réforme ». Beaucoup d'enseignants espèrent que le changement de ministre permettra de revenir sur cette mesure de suppression.

### **D) Les Conseils de vie lycéenne ( CVL)**

Outre l'heure de vie de classe, qui continue en lycée comme dans les collèges, avec le même horaire (10 heures annuelles), des Conseils de vie lycéenne ont été mis en place en l'an 2000. Ils sont composés de 20 membres : 10 délégués des élèves et 10 adultes (chef d'établissement, CPE, enseignants, parents, etc.). Pour l'instant, leur rôle est purement consultatif, mais ils peuvent traiter de toutes les questions relatives à la vie du lycée, y compris les questions pédagogiques.

Un Conseil académique de la vie lycéenne réunit des représentants des CVL au niveau académique ; il est chargé d'informer et conseiller le recteur sur ces mêmes questions.

## Conclusion

On le voit, l'éducation à la citoyenneté en France a connu des évolutions contrastées depuis un siècle. Initialement, le système éducatif était constitué par deux filières distinctes, totalement étanches.

*D'un côté, l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire*, fondée et développée par Jules Ferry dans les années 1880, scolarisait essentiellement les enfants du peuple. Elle s'est développée dans un contexte de « guerre scolaire », surtout après la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905. L'éducation civique, dans cette optique, devait principalement rallier les enfants du peuple à la République, en les arrachant à l'emprise du clergé. C'est pourquoi elle avait un caractère anticlérical, tout en gardant, jusqu'en 1905, la référence à Dieu ( on trouve encore dans des manuels scolaires jusqu'en 1914 la référence à des « devoirs envers Dieu »). La « morale laïque » qu'elle enseignait était centrée sur l'exaltation des valeurs du travail, de l'effort, de l'honnêteté, de la famille et du patriotisme.

*D'un autre côté, la filière des petits lycées*, qui scolarisaient les enfants des centre-ville dès l'âge de 6 ans, se prolongeait par les lycées, qui allaient de la 6<sup>ème</sup> ( 11 ans) au baccalauréat. Dans ces établissements, qui accueillaient des élèves de milieu aisé, aucun anticléricalisme, ni même de laïcité : jusque dans les années 1960, la plupart des lycées français comportaient une aumônerie, et un aumônier dispensait des cours d'enseignement religieux dans les locaux de l'établissement. En dehors de cet enseignement religieux, aucune éducation morale ou civique ne figurait au programme, car la plupart des élèves trouvaient dans leur famille tous les éléments d'une éducation sociale et civique.

Les années 1960 marquent un tournant. Elles signifient la fin du cloisonnement entre ces deux filières quasi étanches. Les petits-lycées disparaissent, et l'école primaire scolarise désormais tous les enfants – mais on a vu que la prospérité économique et la paix sociale qui caractérisent cette époque ont quasiment fait tomber en désuétude l'éducation civique. Les lycées se cantonnent au second cycle ; de 11 à 16 ans, tous les enfants se retrouvent dans un « collège unique » qui constitue une spécificité française. Mais ici encore, les programmes, les méthodes d'enseignement sont ceux du lycée, donc sans éducation civique ; le seul changement important est que les aumôneries catholiques disparaissent, et avec elles tout enseignement religieux, sauf dans les départements encore régis par le Concordat ( Alsace-Moselle).

Les années 1980, avec la crise économique, la montée du chômage, les problèmes d'intégration posés par une population d'origine immigrée et de culture non chrétienne, le développement corrélatif des phénomènes de violence et de délinquance, obligent les autorités et les enseignants à réintroduire et refonder l'éducation à la citoyenneté. Mais le contexte étant très différent, les orientations et les finalités seront également très éloignées de celles qui caractérisaient l'école du début du 20<sup>ème</sup> siècle. Il ne s'agit plus d'inculquer à tous les petits Français l'amour de la patrie et la fierté nationale, en confortant le sentiment d'appartenance commune contre tous les particularismes régionaux, culturels ou religieux. Il s'agit, de manière beaucoup plus prosaïque, d'asseoir chez les jeunes des comportements de socialisation élémentaire : respect des autres, refus de la violence, tolérance et acceptation des règles qui permettent la vie en commun.

Le but n'est donc plus d'unifier, de créer un esprit commun, une conscience d'identité spécifiquement française. Il est au contraire de permettre à la nation française

d'exister comme une mosaïque de cultures, de communautés diverses capables de vivre ensemble leurs différences. C'est pourquoi on voit, dans les manuels et les documents relatifs à l'éducation civique, disparaître toute référence nationaliste. L'exaltation des « grandes gloires françaises » ( Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Napoléon...) n'est plus guère de mise. L'accent est mis sur les droits et les devoirs du citoyen, sur les règles de la vie sociale – mais c'est une éducation qui vaudrait de la même façon pour n'importe quel pays démocratique.

L'éducation à la citoyenneté se « dénationalise » donc ; les notions de démocratie et de république tendent à se confondre dans un discours unanimiste qui recherche le plus commun dénominateur entre tous les habitants d'un territoire qui n'est plus tant la France que l'Europe, et même le monde.

Corrélativement, on a vu aussi qu'elle se « délaïcise » : la préoccupation religieuse revient, non plus sous la forme d'un catéchisme à enseigner dogmatiquement, mais à travers les interpellations et contestations de l'enseignement « laïque » par des élèves imprégnés de cultures communautaires. Ces interpellations et contestations obligent les enseignants à répondre, à justifier leur enseignement, et donc aussi à faire droit aux préoccupations religieuses en distinguant savoir et croyance, connaissance et foi. La reconnaissance de la nécessité d'enseigner « le fait religieux » en témoigne, ainsi que l'essor des débats à visée philosophique.

On peut, sans beaucoup risquer de se tromper, estimer que les importantes mutations à venir, liées à la mondialisation, à la crise du modèle d'économie ultralibérale, à l'irruption de pays nouveaux comme la Chine ou l'Inde, aux problèmes liés à la survie de la planète et de son environnement, aux progrès de la construction européenne, à la montée des questions éthiques posées par les progrès des biotechnologies, feront encore évoluer l'éducation à la citoyenneté d'une manière qui est encore difficile à prévoir.