

Maria PAGONI

LA TÂCHE DE L'ÉLÈVE EN EDUCATION MORALE ET CIVIQUE

Résumé : L'auteur soutient la position selon laquelle l'apprentissage des règles prescriptives et idéalisées qui constituent le fondement de l'éducation civique et morale est conditionné par la conceptualisation des principales notions de la théorie du droit (en tant que théorie qui inclut l'approche à la fois légale et morale de la loi). Cette position est éclairée par l'examen contrasté de situations pédagogiques et de productions d'élèves pendant deux grandes périodes de l'histoire de l'éducation civique et morale en France : le début de l'école laïque où l'éducation civique et morale devient obligatoire à l'école élémentaire et la réforme des programmes officiels du milieu des années quatre-vingt-dix.

Mots clés : Éducation civique, Éducation morale, Apprentissage, Curriculum, Pédagogie

Comment pourrait-on définir la tâche de l'élève, c'est-à-dire le cheminement intellectuel qui lui permettrait d'atteindre un savoir pertinent, en éducation civique et morale ?

La première fois que j'ai formulé une hypothèse face à cette question, c'était lors d'une recherche réalisée pendant l'année universitaire 1991-1992 auprès d'adolescents de 11 à 18 ans (Pagoni 1994). La question qui leur a été posée était de trouver six règles de comportement qu'ils considéraient comme les plus importantes pour les relations humaines, de les hiérarchiser selon leur importance et de justifier leur opinion. En analysant les arguments qu'ils fournissaient pour établir leur jugement, je me suis rendue compte qu'ils avaient tendance à réduire le faisable au nécessaire. Malgré le fait qu'ils reconnaissaient, par exemple, le caractère profond et fondamental de l'amour en tant que valeur morale, ils le situaient en deuxième ou en troisième position, souvent après le respect et la sincérité, avec l'argument que « *ce n'est pas possible d'aimer tout le monde* ». Ils hiérarchisaient les valeurs selon leur faisabilité et leur présence généralisée dans les relations humaines plutôt que selon leur nécessité morale. C'est ce que j'ai appelé une approche « pragmatique » des valeurs morales dont j'ai essayé d'analyser les fondements et les conséquences (Pagoni 1999).

Quelques années plus tard, en travaillant avec Elisabeth Nonnon sur les pratiques pédagogiques en éducation civique, j'ai eu aussi l'occasion de constater la contradiction qui existait, et l'indignation que celle-ci suscitait auprès des élèves,

entre deux situations : le discours théorique des enseignants sur la réciprocité des droits et des devoirs en tant que fondement du règlement intérieur de l'école d'une part, et l'incapacité des mêmes enseignants de mettre en pratique cette réciprocité dans les domaines qui les concernaient d'autre part (Nonnon et Pagoni 1999).

Après un certain nombre d'observations de ce type, j'ai été amenée à formuler l'hypothèse selon laquelle un obstacle important rencontré par l'élève pour construire les notions de l'éducation civique et morale, réside dans le caractère idéalisé inhérent à celles-ci. En effet, les principes fondateurs de la vie sociale et des lois qui l'organisent, tels que la justice, l'égalité et la liberté, sont des idéaux qui orientent l'action humaine sans être atteints de façon absolue. Kohlberg, un psychologue américain qui a travaillé sur la psychologie du développement social insiste, par ailleurs, sur la nécessité pour le développement de l'individu de conserver cette distance entre le « doit être » et le « être ». Il appelle « naturalistic fallacy » (erreur naturaliste) la tendance humaine de déduire l'un de l'autre (par exemple : « *si la sincérité existe de moins en moins dans la société, alors je ne dois pas être sincère* ») (Kohlberg 1984).

Ce qui m'intéresse c'est l'analyse psychologique de ce phénomène et de ses conséquences pour l'enseignement/apprentissage de l'éducation civique et morale. Les théories de l'apprentissage sont d'accord depuis l'apparition du constructivisme sur le fait qu'on apprend par l'action et que nos représentations se construisent à partir de notre interaction avec le réel, en constituant un système théorique d'explication des expériences vécues. Comment lever cette apparente contradiction qui régit l'enseignement des valeurs morales et civiques ? Comment utiliser les situations vécues de façon à permettre aux élèves de construire un système de valeurs pertinent et cohérent ?

Pour examiner cette question, nous allons essayer de voir quelles sont les tâches proposées aux élèves dans le cadre de cette discipline et comment ceux-ci se comportent face à ces tâches. Comme nous ne pouvons pas faire une revue historique exhaustive de ces tâches, nous allons nous contenter de comparer deux périodes : le début du XX^e siècle où l'école laïque fait ses premiers pas et le milieu des années quatre-vingt-dix où une réforme importante des programmes officiels en éducation civique commence à s'appliquer progressivement au collège¹. Soulignons que le point de départ de notre analyse est sans doute psychologique mais qu'il est complété par quelques réflexions historiques qui visent à situer les choix pédagogiques des enseignants dans leur contexte social et politique.

¹ A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e l'éducation civique n'était pas enseignée au collège. Pour homogénéiser l'âge des élèves auxquels nous nous référons, nous allons privilégier l'analyse des productions des élèves du « cours supérieur » qui, à l'époque, correspondait à l'âge actuel des élèves au début du collège (12-14 ans).

LES TÂCHES PROPOSÉES AUX ÉLÈVES AU DÉBUT DE L'ÉCOLE LAÏQUE

Suite à la loi du 28 mars 1882, l'instruction morale et religieuse est remplacée à l'école élémentaire par l'instruction morale et civique qui devient désormais une matière obligatoire. Sensible aux réformes scolaires et sociales, cette discipline a été chargée de remplir la mission idéologique et politique que la laïcité a confiée à l'école : enseigner les lois et les valeurs qui fondent l'Etat laïque et républicain pour aider le futur citoyen à devenir un citoyen éclairé, capable d'honorer la Nation (Mougniotte 1991).

Un enseignement du devoir

La mission de l'instruction civique et morale donne un caractère normatif à l'enseignement de cette discipline. Cette attribution peut d'abord être justifiée par le fait que l'enseignement en question vise à « instruire » les élèves, c'est-à-dire à transmettre des savoirs qui ont une valeur unique et incontestable. Pendant la III^e République, les élèves sont censés aller à l'école pour former une nouvelle génération dévouée à la République, au point même de pouvoir transmettre leurs acquis à leurs parents et grands-parents pour les éduquer. Ce qui signifie que, d'une part, l'école est considérée comme la seule source, ou en tout cas une des meilleures sources de savoirs et, d'autre part, que ces savoirs revêtent le statut de vérités absolues. Ce statut du savoir justifie la mise en place d'une relation dissymétrique entre l'élève et l'enseignant, soutenue, par ailleurs, par une conception traditionnelle de la relation éducative : l'enseignant qui « sait » transmet son savoir à l'élève qui est ignorant.

Le savoir qui est transmis, essentiellement verbalement, par le maître, a en même temps une valeur prescriptive, c'est-à-dire qu'il oblige à l'action et dicte un certain comportement. Ce présupposé psychologique fort important en éducation civique et morale, selon lequel il suffit de connaître la règle pour l'appliquer, n'a pas été modifié avec l'instauration de l'école laïque. Un indicateur de cette situation serait le fait que l'enseignement des devoirs l'emporte sur l'enseignement des droits et que dans les copies d'élèves de cette période affleurent les modalités prescriptives².

Les premiers devoirs à enseigner sont les « devoirs envers Dieu » qui sont nécessaires pour aider l'individu à conserver sa dignité humaine. La persistance de ces devoirs dans l'enseignement de cette discipline peut être expliquée par le besoin d'apaiser les réactions provoquées par le discours des catholiques selon lequel l'école risquait de démoraliser les futurs citoyens. D'autres devoirs sont aussi enseignés comme les devoirs de justice, les devoirs de charité et les devoirs du « bon citoyen » (obéir aux lois, respecter ses ancêtres, honorer sa patrie...).

La méthode d'enseignement privilégiée pendant cette époque est la transmission verbale des devoirs à apprendre par le maître et leur répétition, sous différentes

² Nous faisons ici référence à des extraits de cahiers d'élèves examinés par Baubérot : (« La bonté est un devoir supérieur, ... », « il faut avoir l'honneur de sa famille ... », 1997, pp.182-183).

formes, par l'élève. Après avoir analysé 210 cahiers d'élèves de l'école élémentaire, Jean Baubérot remarque, d'une façon générale, que les exercices donnés aux enfants sont de deux ordres : une partie d'entre eux prennent la forme de restitution de cours sous forme de dictées ou de leçons, selon un contenu fixé à l'avance par l'instituteur. Une autre partie constitue des devoirs où l'élève est invité à s'exprimer, à donner son avis sur un sujet. Mais cette expression de son jugement est orientée d'une part par des plans détaillés donnés par le maître et, d'autre part, « parce que l'élève sait très bien qu'il doit restituer au maître ce que ce dernier lui a enseigné » (Ibid., p. 21). A travers ces devoirs, l'enseignant peut voir comment l'élève a interprété à sa manière la parole légitime.

Quelques traces d'exercice du jugement

Comment est abordé, dans le cadre de cet enseignement, le décalage entre l'« être » et le « devoir être » ? Il est abordé comme une « faute », par rapport au devoir prescrit, une attitude de défaillance qui doit attirer l'attention et la vigilance de l'écolier. L'enfant apprend que personne n'est à l'abri d'un manquement au devoir, même pas les adultes. Le maître lui demande d'être un observateur critique de son entourage et de décrire les actes des adultes ou de lui-même qui ne sont pas conformes aux devoirs moraux et civiques enseignés.

Ainsi, dans un cahier d'écolier du cours supérieur (1874, 14 ans), on trouve le devoir suivant : « *Lettre à un ami. Vous êtes entré dans un cabaret. Dites à votre ami ce que vous avez vu. Quelles réflexions avez-vous faites ?* ». Comme le signale le chercheur dans son commentaire, l'énoncé même du devoir pouvait contenir un piège et inviter l'écolier de 14 ans à se remettre en question, du fait qu'il est possible de rentrer dans un cabaret à son âge. L'élève ne tombant pas dans le piège, il raconte une situation où il s'est trouvé obligé d'entrer dans le cabaret pour rencontrer son propriétaire. Par ailleurs, ayant interprété les attentes du maître, il décrit des signes de comportement qui montrent que l'alcoolisme entraîne une perte de dignité et dénonce explicitement ce comportement :

« *Tu vois mon cher Henri, comme c'est vilain de voir revenir quelqu'un du cabaret, ne pas pouvoir marcher et heurter contre les pierres dans la rue quelquefois dire des mauvaises raisons aux personnes qu'ils rencontrent, mais mon cher ami je ne suis jamais ces exemples* ». (Ibid., p. 135).

Sur le plan institutionnel, une ébauche d'éducation au jugement critique se fait par différenciation entre loi morale et loi écrite. Ainsi, dans un cahier d'écolier du début du XXe siècle, on trouve l'idée que la sanction légale est nécessaire mais insuffisante et qu'une action véritablement morale ne saurait avoir été accomplie par seul respect de la légalité. Dans le cahier de l'écolier, on trouve la définition des deux formes de la loi qui aboutit aux conclusions suivantes. Pour la loi morale : « *on peut être parfaitement honorable aux yeux de la loi écrite sans avoir aucune valeur morale* » et pour la loi écrite : « *n'est qu'un minimum de moralité. L'honnête homme ne saurait s'en contenter. Elle s'impose pour autant à lui d'autant plus fortement* ». Suivent deux exemples, trouvés, semble-t-il, par l'élève, qui permettent de concrétiser la différence :

LA TACHE DE L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

- « *Des pauvres habitent un logement dont ils ne peuvent payer le loyer. La loi écrite donne le droit au propriétaire de les faire expulser tandis que sa conscience le condamne hautement.*

- *Des enfants ne nourrissent pas convenablement leurs vieux parents. Ceux-ci ne portent pas plainte. La loi écrite n'a donc pas à intervenir tandis que la loi morale réproouve ».* (ibid., p. 152).

Pourtant, cette différenciation reste théorique et n'est pas utilisée pour éclaircir les conflits politiques de l'époque qui bouleversaient l'opinion publique. Il s'agit des conflits suscités, par exemple, par l'interdiction du droit de vote aux femmes, par l'affaire Dreyfus ou, plus tard, par la justification du régime de Vichy, dans une perspective autoritaire et collaborationniste par rapport aux valeurs de « travail, famille, patrie » prônées à l'école.

Examinons, à ce propos la production écrite d'une fille du cours supérieur (1905, 13 ans) suite au devoir suivant proposé par l'enseignant : « *Expliquez à un vieux paysan de vos voisins comment se fait une loi. Faites bien ressortir quelle est l'expression de la volonté générale. Montrez ensuite pourquoi un citoyen doit obéir aux lois et ce qu'il doit faire si une loi lui paraît mauvaise ».* (Ibid. pp.269-272).

Le devoir commence par la nécessité d'obéissance à la loi qui est aussi soulignée plus loin : « *Une loi c'est un commandement auquel tous les citoyens qui font parti du pays doivent obéissance. (...) Le citoyen doit obéir aux lois de son pays parce que c'est son devoir. Puisqu'il veut être garanti et en sécurité contre tout ce qui pourrait le nuire il doit donc y obéir car nul n'a le droit d'exercer jugement soi-même ; il faut attendre que la loi qui a été promulguée indique elle-même la punition suivant le crime ou le délit qui a été commis (...) Nous devons donc obéir aux lois.* ».

La jeune fille définit aussi de façon complète les caractéristiques de la loi à savoir sa fonction de protection des droits et des libertés et l'égalité de son application : « *La loi nous protège comme elle nous punit si nous faisons le mal ; elle est la même pour tous sans distinction de fortune, de race ou de religion ; c'est-à-dire tous les citoyens sont égaux devant la loi. La loi nous donne la liberté de la presse c'est-à-dire le droit d'écrire dans les journaux et dans les livres ; la liberté de pensée cela signifie le droit d'exprimer nos idées et de penser comme nous l'entendons sans gêner le prochain.* »

La procédure de vote des lois est décrite de façon précise en faisant référence à la dualité du pouvoir législatif (députés, sénateurs) et aux limites du pouvoir exécutif :

« *C'est pourquoi afin de la faire connaître à tout le monde ils choisissent (les citoyens) selon leur pensée des hommes capables qu'on appelle représentants ; ce sont les députés et les sénateurs. Ceux-ci ont le pouvoir législatif c'est-à-dire le droit de faire les lois. Quand on veut voter une nouvelle loi, les députés se réunissent dans une chambre discutent entre eux, la votent suivant le plus grand nombre et l'envoient aux sénateurs. Si ces derniers approuvent la loi elle est terminée et le président de la République qui a le pouvoir exécutif est obligé de la signer ; mais si*

les sénateurs en majorité n'en sont pas satisfaits il n'y a rien de fixé et il faut tout recommencer. C'est ainsi comment se fait une loi en France. »

Le devoir donne, dans son ensemble, une image idéale de la loi en soulignant les aspects positifs de ses fonctions et de son organisation et en justifiant ainsi sa valeur prescriptive. C'est pourquoi d'ailleurs la réponse à la dernière partie du devoir concernant la réaction face à une mauvaise loi reste confuse et peu développée :

« C'est pourquoi le citoyen doit obéir aux lois sans murmurer ; si pour ainsi dire il trouve qu'une loi est mauvaise il n'a qu'à réclamer aux nouvelles élections, mais alors sans raisonner contre ses représentants ».

Les données qui viennent d'être présentées peuvent nous laisser supposer que l'instruction civique et morale de cette époque s'appuie sur une conception du savoir selon laquelle celui-ci se transmet essentiellement verbalement et s'apprend par la répétition, la mémorisation ou encore l'imitation (le bon ou le mauvais exemple). Il y a une relation à sens unique qui unit le « verbe » à « l'action », ce qui signifie que c'est toujours *a priori* la définition verbale du devoir qui garde la priorité par rapport à l'action : l'élève apprend des règles pour améliorer son comportement et il juge son comportement par rapport à ces mêmes règles fixées à l'avance.

L'accent est mis sur le caractère idéalisé des savoirs transmis, et les conflits de la vie réelle qui se produisent avant, pendant ou après un acte de manquement à la règle semblent être ignorés. Nous n'avons pas trouvé, par exemple, de traces de tâches d'explication invitant les élèves à analyser les causes (situations externes à l'individu) ou les raisons (situations internes) d'un comportement déviant.

Ajoutons pourtant qu'on est devant une approche durkheimienne de l'éducation morale parce que ce qu'on demande à l'élève n'est pas seulement de connaître ses devoirs et de les appliquer mais aussi de le faire par plaisir et en toute connaissance de cause. L'école lui demande une obéissance active et non pas passive. C'est pourquoi on trouve souvent dans les cahiers des élèves des tâches de justification qui les amènent à réfléchir sur la légitimité des devoirs qu'ils apprennent. La justification est une posture verbale qui a une fonction d'accentuation des positions auxquelles elle se réfère, par opposition à l'explication qui a un effet réaliste et objectivant par accentuation de la rupture qui existe entre une règle idéale et son application effective.

Ce choix politique et pédagogique de l'époque a progressivement perdu sa crédibilité, d'abord aux yeux des enseignants eux-mêmes, suite à des événements politiques et sociaux qui ont secoué la Nation et son image idéalisée enseignée à l'école³. Après la guerre, la désignation « morale » disparaît des programmes de l'éducation civique. Celle-ci continue cependant à être enseignée jusqu'à sa dispari-

³ La période entre 1902 et 1914 voit naître une critique explicite à l'instruction civique. Le corps des instituteurs, imprégné de plus en plus par l'idéologie de gauche, refuse de servir la cause d'une république qui leur paraît au service de la bourgeoisie. Suite à l'affaire Dreyfus, les instituteurs manifestent des tendances antimilitaristes et « antipatriotiques » et on peut les voir chanter avec ferveur l'Internationale dans leurs amicales ou les écoles normales. Ces phénomènes ont amené le Ministère Poincaré à décider en 1912 la dissolution des syndicats de l'enseignement primaire (Avanzini 1974).

tion complète avec la réforme Habby (1975/1977) pour revenir en vigueur à partir de 1985 comme réponse aux phénomènes de violence et d'incivilités qui apparaissent de plus en plus à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Une innovation s'impose puisque le contexte social et politique de l'époque est complètement différent de celui du début du siècle.

L'INNOVATION DU MILIEU DES ANNÉES QUATRE-VINGT-DIX

A partir de 1995, de nouveaux programmes officiels d'éducation civique commencent à s'appliquer à l'école primaire et au collège. Selon une recherche-pilote qui a voulu introduire cette réforme dans les établissements scolaires, on cherche à établir les pratiques de l'éducation civique sur des principes pédagogiques et didactiques qui ont été déjà expérimentés dans d'autres disciplines scolaires (Audigier, Lagélee 1996).

Un de ces principes est que la relation dissymétrique ignorant-savant qui unissait l'enseignant et l'élève n'est plus valide. Suite aux travaux du constructivisme et de l'interactionnisme social, le statut de l'élève est modifié⁴. Celui-ci est considéré comme un être qui construit son apprentissage de façon active depuis sa naissance. Cet apprentissage a, certes, un statut contextualisé et expérientiel (c'est-à-dire pas forcément conscient, systématique et généralisé) mais peut être utilisé comme base pour l'apprentissage scolaire. Ainsi, les travaux pédagogiques insistent sur la continuité à établir entre la vie scolaire et extra-scolaire, entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire. De plus, la multiplication des moyens médiatiques et l'expansion des pratiques de communication par l'intermédiaire de l'informatique font que les élèves commencent très tôt à acquérir une culture extrascolaire qui ne peut pas être ignorée par les enseignants.

Cette conception de l'élève entraîne en même temps une modification du statut du savoir. Celui-ci n'est pas un ensemble de connaissances qui s'accumulent par la répétition mais plutôt un ensemble de compétences et de concepts que l'élève construit dans son interaction avec le réel. Les « conceptions » ou « représentations » des élèves sont censées avoir un statut fonctionnel et opératoire, c'est-à-dire qu'elles se mobilisent (et se réorganisent) chaque fois que l'élève se trouve confronté à un problème qui l'oblige à effectuer une série d'actions pour atteindre un objectif (Giordan 1999). Le savoir est ainsi considéré comme une réponse à une question, ce qui signifie qu'il est important de mettre l'élève devant des situations qui l'aident à poser une question pertinente ou encore (comme le fait la « pédagogie active » avec des pratiques telles que le « quoi de neuf ? ») qu'il est important de changer le regard de l'élève sur le réel pour l'emmener à se poser des questions à partir de ses propres expériences.

⁴ Nous faisons ici référence aux travaux de Vygotsky (1997) et de Bruner (1983) mais aussi à tous les travaux actuels de la didactique des disciplines (voir par exemple Giordan 1999, Giordan et de Vecchi 1987).

Dans cette optique, les objectifs scolaires de l'éducation civique ne se réduisent plus à la transmission d'un ensemble de connaissances institutionnelles ni de devoirs à appliquer. Un des objectifs que se donne cette discipline, c'est d'aider les élèves à développer des compétences concernant la participation dans la vie sociale de la classe, de l'école ou même du quartier et de la ville. L'accent est mis sur le développement de l'organisation de la « vie scolaire » par la mise en place de certains dispositifs tels que le système de formation, de vote et d'exercice des fonctions des délégués de classe, du conseil de classe et de l'école, ce qui pose des problèmes théoriques importants sur le parallélisme à établir entre la vie scolaire et la vie à l'extérieur de l'école⁵.

Le deuxième objectif est d'aider les élèves à construire les principaux concepts de l'éducation civique. Cette idée semble s'appuyer sur le principe selon lequel il est inutile que les élèves apprennent un ensemble de règles à appliquer s'ils n'ont pas une conception pertinente des notions sur lesquels s'appuient ces règles. L'enfant a beau apprendre par cœur qu'« il ne faut pas mentir », il sera incapable d'appliquer cette règle s'il ne sait pas ce que c'est le mensonge.

Ce principe d'apprentissage révèle la nécessité d'une théorie de référence pour définir scientifiquement les concepts de l'éducation civique, comme en mathématiques il y a la science des mathématiques, en français la théorie littéraire, en histoire la science de l'histoire. L'éducation civique ne peut pas « tenir debout toute seule » comme Jules Ferry le prônait par rapport à la morale qui constituait la base de l'instruction civique et morale du début du XXe siècle. Elle a besoin d'une discipline de référence qui soutienne la crédibilité de ses principes. L'innovation pédagogique des années 1995 tente d'attribuer ce rôle à la théorie du droit. Malgré les difficultés qu'elle pose, cette initiation au droit au sein de l'école, a l'avantage de donner aux pratiques de l'éducation civique certaines orientations conformes aux évolutions sociales et politiques contemporaines (Audigier et Lagée 1996, p. 38-39) :

- Dynamiser la relation droits-devoirs en insistant sur la réciprocité des droits alors que, le plus souvent, les élèves vivent le monde de l'Ecole comme celui des devoirs. Les aider ainsi à construire une représentation du droit et des droits.

- Introduire l'idée selon laquelle la création et l'application des lois n'est pas simple ni univoque. Ainsi, en amont de la création des lois, il y a la prise en compte des intérêts contradictoires, et en aval de celle-ci, il y a le recours au droit pour régler les conflits de la vie aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Pour les élèves, ceci est un moyen pour faire du conflit un objet d'analyse et de réflexion en passant d'un registre quotidien à un registre scientifique. C'est aussi une manière d'établir des relations entre l'étude des problèmes de société et l'argumentation et d'initier ainsi les élèves à une culture du débat.

- Montrer la relation qui existe entre les domaines juridique, moral et politique. Le droit puise sa légitimité dans des principes moraux qui sont déterminés dans les déclarations et les conventions des droits de l'homme et son application renvoie

⁵ Sur les enjeux de l'introduction du droit à l'école, voir F. Robert (1999).

LA TACHE DE L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

au domaine du politique parce que, comme on vient de le dire, cette application est liée aux intérêts de différents acteurs qui interprètent le droit selon leur place sociale. Ce qui est intéressant ici c'est d'examiner les différents sens qu'une notion acquiert selon le registre dans lequel elle se trouve.

- Utiliser le droit comme un moyen pour analyser et pour comprendre la diversité croissante des élèves, notamment leur diversité culturelle qui se traduit en particulier par la pluralité des normes et des valeurs, au regard des principes démocratiques.

- Inscrire l'Éducation civique dans une perspective européenne, en insistant sur l'idée que l'Europe est un espace de normes juridiques et morales et non pas seulement un espace d'échanges économiques et politiques. Cette idée renvoie à l'importance de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales qui a été signée et ratifiée par le Conseil de l'Europe en 1950.

Ces orientations donnent à l'éducation civique un caractère réaliste et fonctionnel. L'accent est mis sur l'analyse des faits sociaux comme une base de réflexion qui va conduire l'élève à construire une représentation pertinente des concepts fondamentaux de la discipline. Ainsi la relation entre « devoir être » et « être » se fait maintenant dans le sens inverse par l'intermédiaire d'un médiateur : les concepts. Prenons un exemple pour illustrer cette idée.

Enseigner la loi en classe de 5^{ème}

Au collège, le programme de l'éducation civique est organisé autour de six concepts principaux : loi, identité, citoyenneté, nationalité, égalité, droits de l'homme. En cinquième, l'accent est mis sur les concepts d'égalité, solidarité et sécurité. La séance que nous allons présenter suit une série de séquences didactiques sur l'égalité dont l'objectif général était de faire comprendre aux élèves qu'un principe ne peut pas être appliqué de façon absolue. Le recours au principe d'égalité permet de dénoncer les inégalités de fait et d'orienter les actions de la loi pour les corriger. Pour cela, nous avons proposé aux élèves deux situations de discrimination. Dans les deux cas, les droits fondamentaux des personnes concernées ne sont pas respectés, d'où des inégalités de fait. Dans le premier cas, où il s'agit d'un refus de vente sur critères raciaux, le non respect de la personne est une attitude moralement et juridiquement inacceptable. Dans le deuxième cas, que nous allons présenter par la suite, le droit au logement défendu par le DAL n'a pas encore un statut juridique d'où la question posée sur le rôle que peut jouer la loi dans ce cas précis⁶.

Le dossier distribué aux élèves est constitué par les éléments suivants :

⁶ La situation proposée ici a été mise en place dans une classe de 5^e par l'enseignante Anne-Marie Deboulonne. Elle a été conçue et analysée par toute l'équipe d'enseignants et de chercheurs qui participait dans un projet de recherche-innovation piloté par l'INRP sur l'observation des pratiques en éducation civique.

M. PAGONI

- Un scénario qui porte sur le cas d'expulsion, par son propriétaire, de M. Duparmin, chômeur et père de deux enfants suivi de questions qui aident les enfants à explorer le problème à l'aide des documents du dossier (Annexe).

- Des textes législatifs : les articles 1 (égalité des droits des hommes), 6 (égalité devant la loi) 17 (droit de la propriété) de la D.DH.C. ; l'ordonnance d'octobre 1945 selon laquelle le préfet peut réquisitionner des logements vacants pour une courte période de temps ; la loi Besson de 1990 qui reconnaît le droit au logement comme un véritable droit même s'il n'est pas intégré à la constitution.

- Des chiffres concernant le nombre de mal-logés, de logements vacants, le montant de l'A.S.S. et du R.M.I.

- Un extrait de petites annonces immobilières de la région.

- Un article sur l'action du DAL.

Les objectifs spécifiques de la séquence concernent les notions suivantes :

- L'égalité : elle est un principe qui intervient dans le fondement de la loi (une des fonctions de la loi est de garantir le respect des droits de l'homme et l'égalité de ces droits) et par conséquent dans les revendications d'amélioration de la loi. Elle est aussi un principe qui intervient dans l'application de la loi.

- La loi : elle est l'expression de la volonté générale et tout citoyen a le droit de concourir à sa formation ; elle peut être modifiée, améliorée mais le travail législatif est un travail de longue haleine ; elle doit tenir compte d'intérêts contradictoires et elle implique donc des choix.

- La citoyenneté : être citoyen ne signifie pas seulement être dans la légalité mais aussi avoir une conscience sociale et participer à l'amélioration de la vie collective ; les citoyens ont l'obligation d'obéir à la loi et l'obligation morale de porter un jugement sur la légitimité de la loi ; les citoyens ont le droit de défendre leurs intérêts et leurs devoirs à travers des revendications sociales.

Par ailleurs, le dispositif est conçu pour servir deux objectifs complémentaires : permettre aux élèves de se mettre en situation de débat, les conduire à utiliser des textes législatifs pour soutenir leurs opinions en passant d'un registre du sens commun à un registre juridique.

Les élèves travaillent en trois groupes avec le guidage d'un enseignant-observateur. La séquence dure une heure.

La discussion commence par des remarques d'ordre affectif (« *il est séparé de sa famille* », « *les enfants vont être séparés, t'imagines ?* » « *tu vois quand c'est son anniversaire ?* »), la recherche de solutions partielles et individuelles (« *ils devraient faire des petites maisons* », « *M. D., il pourrait faire des petits travaux pour le public, mais ça rapporte pas beaucoup* », « *il faut qu'il se trouve un emploi, de l'argent* ») ou des évocations de situations analogues (« *c'est comme chez Renault, ils ont licencié* », « *moi, je connais une famille...* »). Dans un groupe, on remarque une tendance à minimiser le problème en se basant sur sa propre expérience :

LA TACHE DE L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

Livia : oui mais si on regarde le marché du logement il y a des logements qui ne sont pas si chers que ça.

Observateur : par exemple ?

Livia : des chambres dans une chambre déjà

Gregory : il faut un frigo il faut un évier il faut un lavabo

Livia : tu vas t'acheter des surgelés

Lorraine : c'est pour une semaine ?

Livia : c'est pour une semaine en général

Lorraine [elle lit] : « annuel... »

Livia : « TTC loyer à l'année »

Lorraine : à l'année mensuel c'est par mois

Obs : ça c'est pour la caution le loyer c'est par mois

Céline : ils peuvent prendre des studios mais comme c'est petit c'est pour une personne

Livia : ils dorment dans des sacs de couchage

Grégory : quand même sur la moquette

Obs : mais tu te rends compte, un enfant qui va à l'école tous les jours combien de temps il peut se coucher dans un sac de couchage ?

Livia : mais c'est bien un sac de couchage

Grégory : à la belle étoile

Obs : s'il paye ça pour le loyer est-ce qu'il lui reste de l'argent pour se nourrir ?

Livia : il achète de la salade.

On remarque aussi que les enfants sont en confusion par rapport à la relation qui existe entre l'égalité de droit et l'égalité de fait. Ils ne réalisent pas, par exemple, que quand le RMI concerne plusieurs membres de la famille, il n'est pas multiplié par deux ou trois mais augmenté de façon proportionnelle. Ceci ne signifie pas que les personnes concernées n'ont pas les mêmes droits devant la loi :

Obs : Dites-moi donc la 5^{ème} question quels arguments le DAL peut-il utiliser pour faire respecter les droits des personnes ? Quels sont les arguments des mal logés ?

Cécile : droit au logement

Céline : s'ils touchent le RMI dans les lois il y a une loi qui dit que les hommes naissent libres et égaux en droits et ben dans les prix par rapport au RMI ils doivent être égaux

Cécile : et puis là c'est marqué que tous les citoyens ont le droit de concourir à sa formation/ou ils ont le droit de chercher un travail

Obs : à la formation de la loi

Livia : Qu'il y a plein de logements qui servent à rien alors ne pas les laisser comme ça mais aller habiter dedans

Obs : oui

Grégory : Il y en a qui achètent deux maisons il y en a qui ont rien

Obs : qu'est-ce que ça veut dire ça ?

Livia : c'est des bourgeois

Grégory : c'est dégueulasse parce qu'il y en a qui n'ont pas de logement et tout et puis quand les autres passent ils font ah les clochards alors qu'ils ont deux baraques et tout

Obs : Et par rapport au RMI qu'est-ce que tu disais

Céline : ce qui est dégoûtant c'est que deux personnes seules ils auront plus qu'un couple/un couple tu divise par deux et ça fait 1 700 francs par personne et une personne seule c'est 2 400

Grégory : normalement pour un couple on pourrait mettre 4 800 c'est dégueulasse

Céline : c'est pas juste

Lorraine : oui mais personne ne voudra retravailler

Grégory : ils gagneront peut-être plus avec le RMI que

Lorraine : que le SMIC

Livia : alors ils diminuent pour une personne au lieu d'augmenter pour deux personnes

M. PAGONI

Les élèves éprouvent aussi des difficultés pour définir l'égalité en tant que « principe républicain » tout en l'utilisant souvent de façon pertinente dans des contextes particuliers (droits égaux, les hommes naissent libres et égaux). C'est la notion de principe ou de valeurs qu'ils n'ont pas encore conceptualisé :

Obs : On avance encore/quel principe républicain le DAL fait-il progresser ?

Grégory : moins de SDF

Céline : les hommes naissent libres et égaux

Cécile : c'est quoi un principe républicain ? une loi ?

Obs : non une valeur

Cécile : le DAL a peut-être progressé mais bon pas trop quoi

Obs : le DAL soutient les gens qui n'ont pas de logement alors ?

Cécile : que tout le monde ait le droit à un logement

Obs : et quelle est la valeur qui existe derrière ça/il y a une loi qui nous dit que tout le monde a le droit à un logement : quelle est la valeur qui nous dit que cette loi est juste ?

Cécile : je ne comprends pas c'est quoi un principe républicain

Obs : la république défend certains principes/qu'est-ce qu'elle défend la république ?

Livia : les droits le droit à la couleur

Céline : que tous les hommes sont égaux

Obs : elle défend donc l'égalité

Grégory : c'est des humains c'est tout

Signalons finalement que la notion de l'évolution de la loi est conçue assez facilement par les enfants, peut-être à cause de sa concrétisation à travers le cas précis des actions du DAL :

Obs : et par rapport au droit au logement est-ce qu'il y a une évolution de la loi ?

Cécile : c'est la loi Besson

Lorraine : et après la disposition de la loi du 31 mai 1990

Obs : comment cette évolution a été obtenue ?

Céline : il y a des gens qui se sont intéressés au logement

Lorraine : ils ont fait la révolution

Céline : avant les gens ne disaient pas ce qu'ils pensaient ce qu'ils sentaient mais après ils ont dit

Obs : et ils ont dit chacun personnellement ?

Céline : non il y a des manifestations

Obs : et comment s'organisent les manifestations/est-ce qu'il y a des associations qui défendent ces droits ?

Cécile : c'est le droit au logement le DAL

Lorraine : et là c'est marqué derrière le DAL pour loger cette famille a fait une manifestation

Obs : qu'est-ce qui fait qu'une loi progresse donc ?

Livia : il y a des personnes qui se manifestent et puis tant que la loi ne leur convient pas ils vont se manifester

Obs : mais est-ce qu'il y a un texte qui nous dit que les gens ont le droit de participer à la constitution de la loi ?

Cécile {elle lit} : « la loi est l'expression de la volonté générale »

Obs : ça veut dire quoi ça ?

Céline : que tout le monde peut dire son opinion sur la loi

Obs : est-ce que c'est un droit ou une obligation ?

Livia : c'est un droit plutôt c'est pas une obligation

Les discussions sont suivies par une présentation comparative des résultats obtenus dans les groupes, commentée et éclaircie par les interventions de l'enseignant. Puis les élèves sont invités à écrire un texte à partir de la synthèse des

LA TACHE DE L'ÉLÈVE EN ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

différentes fonctions de la loi qu'ils avaient relevées en répondant à la question suivante : que permet la loi (de façon générale) ?

Même si cette série de séquences aboutit à la formulation des savoirs déclaratifs du type « la loi c'est... » ou « la loi sert à... » le chemin que l'élève doit parcourir pour y arriver est l'inverse que celui qu'il devait parcourir dans l'enseignement traditionnel de l'éducation civique. La tâche présentée dernièrement amène l'élève à analyser une situation de la vie quotidienne en utilisant des outils (des documents ou l'aide de l'enseignant) qui l'aident à passer d'un registre « quotidien », et, souvent, « affectif », de l'explication de la situation à un registre « scientifique », en l'occurrence le registre juridique. Ce passage ne se fait sans doute pas sans difficulté pour l'élève et il revient à la sensibilité et aux pratiques pédagogiques de l'enseignant de le faire de façon compréhensible. C'est ainsi qu'il est possible de mettre en place un processus de conceptualisation en éducation civique et morale.

Soulignons quand même que ces séquences sont mises en place dans le cadre d'une recherche-action qui pilotait les programmes innovants du milieu des années quatre-vingt-dix. Nous n'avons pas d'informations sur les pratiques réelles ordinaires de l'éducation civique depuis cette date-là. Si l'on regarde les manuels de l'éducation civique, on voit sans doute que l'aspect conceptuel est dominant dans la structure des leçons en 5^{ème} (le manuel est divisé en trois parties correspondant aux trois concepts du programme : égalité, solidarité, sécurité), mais les exercices proposés sont loin de se présenter sous forme de situations-problèmes. Chaque rubrique commence souvent par un principe général qui est considéré comme donné et les activités qui suivent visent à confirmer ce principe. Ainsi, dans un manuel de 5^{ème}, la fiche 2 sur l'égalité⁷ commence par le prémisses général : *la loi corrige les inégalités*, qui est suivi par deux activités.

La première qui est intitulée *En France on lutte contre l'illettrisme* invite les élèves à répondre à une série de questions à partir d'un texte présentant le cas d'une petite étrangère, Marie qui, venue de Tunisie à l'âge de 11 ans, a réussi à apprendre à lire et à écrire pour trouver un emploi. Les questions qui suivent invitent l'élève à trouver les arguments pertinents pour justifier l'idée selon laquelle en France la loi favorise l'égalité des chances en luttant contre l'illettrisme (« *je raconte comment Marie a surmonté son handicap* » et « *comment la loi, en France, favorise-t-elle l'égalité des chances ?* »). On retombe donc ici dans des activités de type « justification » qui visent à valider un savoir proposé *a priori* au lieu d'aider l'élève à le construire par sa propre activité.

La deuxième activité qui est intitulée *l'impôt corrige les inégalités des ressources*, invite l'élève à répondre à une série de questions pour expliciter un tableau présentant la façon dont le montant de l'impôt annuel augmente proportionnellement à la situation de famille (célibataire, mariés, nombre d'enfants) et le revenu mensuel de ses membres. A part le fait qu'on retrouve ici des questions de justification comme dans le cas précédent (« *la loi qui fixe le mode de calcul de l'impôt*

⁷ Zanghellini (1997, pp.10-11).

paraît-elle juste ? Je justifie ma réponse »), la tâche prête à confusion par rapport à la relation entre égalité de droit et égalité de fait mentionnée précédemment. Elle mélange le plan économique et le plan juridique (deux domaines déjà mal distingués par les élèves) en proposant l'idée selon laquelle le rôle du droit est de réaliser l'égalité économique et sociale. De plus, elle présente une image trop schématique et idéalisée de la réalité parce que, d'une part, la détermination de l'impôt se fait aussi à partir d'autres critères (certaines professions ont des facilités d'impôts considérables) et, d'autre part, il y a aussi d'autres impôts qui sont imposés aux citoyens (taxe d'habitation, taxe foncière, etc). Ainsi, la notion de conflit comme aide à la conceptualisation du réel paraît ne pas être présente dans le manuel en question.

CONCLUSION

Les réflexions qui précèdent posent la question de la pertinence d'un discours prescriptif (rappel des règles à appliquer) en tant que moyen pour réduire le décalage entre la nécessité des règles en question et la réalité socio-morale. Outre que ce discours paraît cognitivement inefficace, il risque de favoriser le recours des élèves à des stratégies de conformité (répéter les règles sans y adhérer), de révolte ou d'indifférence.

Les règles prescriptives puisent leur nécessité dans le sens des concepts qu'elles comportent. Il serait donc pertinent d'orienter les tâches proposées en éducation morale et civique vers la construction des concepts organisateurs de cette discipline. En d'autres termes, aider les élèves à « lire » les situations de la vie scolaire et extra-scolaire par l'intermédiaire de concepts qui s'inscrivent dans la théorie du droit (en tant que théorie qui inclut une approche à la fois morale et juridique de la loi).

Les concepts socio-moraux puisent leur validité non pas dans une obligation imposée par l'extérieur mais dans la nécessité des liens qui les unissent avec les autres concepts du même système. C'est ce système conceptuel qu'il convient d'aider les élèves à construire pour comprendre la nécessité des règles en question. Dans cette démarche pédagogique, la définition des critères de choix des situations proposées joue un rôle décisif. Ces critères renvoient aux obstacles rencontrés par les élèves dans le passage d'un registre de réflexion à l'autre.

Soulignons pourtant que cette approche des pratiques scolaires rencontre deux types de résistances institutionnelles. La première concerne la formation des professeurs. Comme le signale François Robert (1997), les professeurs d'histoire-géographie à qui incombe l'enseignement de l'éducation civique, soulèvent fréquemment l'insuffisance de leur formation personnelle en matière juridique. Comment se lancer dans des travaux sur l'égalité, la nationalité ou la sécurité lorsqu'on n'a rien d'un juriste et même lorsqu'on perçoit le droit avec un peu de crainte ? Il n'est pas naturel pour chacun d'identifier à coup sûr l'environnement d'une règle de droit en termes de valeurs, de choix politiques et de significations sociales.

LA TACHE DE L'ÉLÈVE EN EDUCATION MORALE ET CIVIQUE

La deuxième résistance concerne la difficulté de faire le deuil d'un discours institutionnel qui a comme mission de justifier le pouvoir politique et social au sein de l'école. La conceptualisation de la théorie du droit passe par l'exercice du jugement critique, la pratique de l'argumentation et l'analyse de situations de conflit, dont l'intégration en milieu scolaire est très limitée.

Ainsi, la tâche de l'élève se trouve conditionnée par la tâche de l'enseignant et le contexte institutionnel dans lequel ils se trouvent tous les deux intégrés, ce qui ouvre deux vastes chantiers de recherche en éducation civique et morale.

Maria PAGONI

Université Charles de Gaulle — Lille 3
EA Théodile

ANNEXE

Situation proposée en 5^e sur le D.A.L.

Situation : L'entreprise où travaillait M. Duparmin a déposé son bilan. M. Duparmin se retrouve au chômage. Il est marié, sa femme ne travaille pas et il a deux enfants dont un en bas-âge. Il habite une petite ville.

Pendant un an, il touche les allocations chômage mais la 2^e année les ressources diminuent et il n'a toujours pas retrouvé de travail. Il ne paie plus son loyer.

Le propriétaire lui envoie des commandements de payer, mais M. Duparmin ne peut lui donner satisfaction.

Alors, un huissier se présente et lui demande de partir du logement, ce qu'il refuse puisqu'il n'a pas d'autre logement où aller. L'huissier constate le refus et repart.

Quelques temps plus tard, l'huissier revient assisté de policiers et accompagné de déménageurs qui emmènent les meubles.

La famille est dispersée : la père est hébergé dans un foyer pour hommes ; la mère est hébergée dans un foyer pour femmes avec l'enfant en bas-âge ; l'aîné des enfants est placé à la DDASS.

Consigne : L'association D. AL. aide les sans-logis ou les mal-logés à faire respecter leurs droits. Est-ce qu'il a le droit d'intervenir pour aider M. Duparmin et sa famille ? Justifiez votre réponse en utilisant les documents du dossier.

Questions proposées par l'enseignant pour guider le travail des élèves :

- Quelles sont les parties entre lesquelles il y a problème ?
- Qu'est-ce qu'un huissier de justice ? A la demande de qui intervient-il ? Quel texte permet de justifier sa démarche ?
- L'huissier doit prévenir le préfet quand il doit procéder à une expulsion. Que peut faire alors le préfet ? Quel(s) texte(s) le lui permet (tent) ?
- L'association D.A.L. aide les sans-logis ou les mal-logés à faire respecter leurs droits. Quels sont ces droits ?
- Quels arguments le D.A.L. et les mal-logés peuvent-ils utiliser pour faire respecter leurs droits ?
- Quel principe républicain le D.A.L. fait-il progresser ?
- Parmi les textes de loi, lesquels choisiriez-vous pour dire qu'il y a une avancée du droit ?
- Dans le cas mentionné ci-dessus, quel a été le rôle de la loi ?
- Qu'est-ce que la loi ?

Bibliographie

- Audigier F. & Lagelée G. (dir.) (1996) *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. INRP, Didactique des disciplines.
- Avanzini G. (1974) *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.
- Bauberot J. (1997) *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil.
- Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Giordan A. & De Vecchi G. (1987) *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Giordan A. (1999) *Apprendre !* Paris : Belin.
- Kohlberg L. (1984) *Essays on Moral Development, Vol.1, The Psychology of Moral Development*. San Francisco : Harper and Row.
- Mougniotte A. (1991) *Les débuts de l'Instruction civique en France*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Nonnon E. & Pagoni M. (1999) « Activités argumentatives et conceptualisation des règles morales et juridiques (classe de 6^e) » — in : Solère S. (éd.) *Les valeurs au risque de l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pagoni M. (1994) *Approche pragmatique de la conceptualisation des valeurs morales pendant l'adolescence ; analyse cognitivo-discursive d'une situation d'argumentation entre adolescents*. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Pagoni M. (1999) *Le développement socio-moral ; des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Piaget J. (1995) *L'éducation morale à l'école* Édition de C. Xypas. Paris : Anthropos.
- Robert F. (1999) *Enseigner le droit à l'école*, Paris : ESF.
- Zanghellini V. dir. (1997) *Éducation civique 5^e*. Paris : Belin.