

Claude BASUYAU

## L'ÉDUCATION CIVIQUE COMME LIEU PRIVILÉGIÉ D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS SCOLAIRES

**Résumé :** Parce que l'éducation civique n'a pas de référent savant inscrit dans la formation des professeurs chargés de l'enseigner, elle offre un champ d'observation privilégié pour étudier l'autonomie des savoirs scolaires. La mise à plat d'un cours consacré à l'étude de la législation réglementant le don d'organes s'efforce de cerner les composantes d'une production scolaire. De solides références dans le savoir savant permettraient cependant à l'enseignant d'effectuer avec plus d'efficacité son nécessaire travail de recomposition didactique en fonction des finalités propres à l'École.

**Mots-clefs :** éducation civique - savoir savant - autonomie - production scolaire - finalités.

Dans sa pratique quotidienne sur le terrain, l'enseignant d'histoire-géographie a bien conscience du travail constant d'adaptation des connaissances savantes<sup>1</sup> qu'il a en charge de transmettre. Il peut cependant conserver l'illusion d'un simple aménagement de ces connaissances pour un public particulier, notamment en raison de son âge. Tout l'invite à se considérer comme le vulgarisateur d'un savoir « noble », élaboré ailleurs, en particulier par les universitaires dont certains ont contribué à la formation de l'enseignant et ont forgé son identité à travers les études qu'il a suivies pour devenir professeur. La légitimité de son discours, de la discipline qu'il enseigne et en défini-

---

<sup>1</sup> - Nous utiliserons le terme de « savoir savant » dans le sens de corpus de connaissances élaborées hors de l'École et validées par une communauté de scientifiques. On sait par ailleurs que, dans la pratique quotidienne d'élaboration d'un cours, l'enseignant ne se réfère pas directement aux thèses et travaux savants mais y accède le plus souvent par des médiateurs (textes des manuels, dossiers pédagogiques type « documentation française », ouvrages de vulgarisation...).

tive de son enseignement, puise largement son autorité dans le travail de la corporation des historiens et des géographes de métier.

Cette représentation du métier d'enseignant sous-estime profondément le travail de réélaboration des connaissances auquel il se livre. Certes il n'enseigne pas n'importe quoi, mais l'autonomie de cette production scolaire est forte par rapport au savoir de référence, notamment parce que cette production s'inscrit dans une structure éducative qui poursuit des finalités qui lui sont propres ; des finalités qui diffèrent de celles qui ont présidé à l'élaboration « savante » des connaissances.

## I. UNE AUTONOMIE PLUS AISÉMENT PERCEPTIBLE

Pour tenter de mieux saisir cette marge d'autonomie et les différentes préoccupations proprement scolaires qui pèsent sur l'élaboration d'un cours, l'éducation civique semble présenter un lieu privilégié pour observer la constitution d'une discipline scolaire. Non seulement il n'existe pas de référent unique, même si le droit peut apparaître comme un axe privilégié de l'enseignement<sup>2</sup> de l'éducation civique, mais surtout ces référents sont absents de la formation universitaire des professeurs chargés de cet enseignement à l'exception de quelques approches tardives dans le cadre des IUFM. Cette absence de caution savante est d'ailleurs ressentie comme un manque et se trouve peut être à l'origine des interrogations sur l'introduction d'un enseignement juridique dans le cursus scolaire<sup>3</sup> ; c'est probablement une des raisons de la difficile application sur le terrain des programmes de 1985 qui réintroduit sous des formes nouvelles un enseignement d'éducation civique. Bien que constituée en enseignement

---

<sup>2</sup> - On se reportera avec intérêt à « Enseigner la société, transmettre des valeurs - L'initiation juridique dans l'éducation civique », François Audigier, in *Les éditions du Conseil de l'Europe* 1993 ; ainsi qu'au rapport de recherche de l'équipe INRP dirigée par François Audigier et Guy Lagelée sur la dimension juridique dans l'enseignement de l'éducation civique (à paraître en 1995).

<sup>3</sup> - Les animateurs de la recherche citée dans la note précédente considèrent que l'initiation juridique peut être l'axe organisateur d'un enseignement à fonction civique. Ils n'entendent pas pour autant réduire l'éducation civique à un enseignement strictement juridique.

autonome, dotée d'un horaire, d'un programme et d'instructions, il « manque » à l'éducation civique le référent savant intégré dans la formation des professeurs qui lui donnerait pleine légitimité aux yeux de nombreux enseignants.

Pour mener notre réflexion, nous proposons au lecteur de partir d'un cas réel, celui d'un cours réalisé en classe de 4e devant un public d'élèves dans la banlieue-est de Paris. Ce cours d'éducation civique a comme particularité de ne pas être officiellement au programme. Il porte sur l'étude de la législation réglementant le don d'organes. Nous reviendrons sur cette idée de légitimation du cours par rapport à son inscription au programme officiel, mais disons dès à présent que le concepteur de la leçon a le sentiment d'être fidèle à l'esprit de l'éducation civique, même s'il ne respecte pas scrupuleusement ici la lettre des intitulés du programme. La loi peut en effet être considérée comme un concept organisateur du programme d'éducation civique.

Nous souhaitons préciser dans quel esprit nous présentons ce canevas de leçon. Il ne s'agit pas pour nous de livrer au lecteur un cours « clef-en-mains » comme le font de nombreuses brochures type « CNDP », mais de s'en servir pour tenter de formuler les composantes d'une production scolaire. C'est une tentative de mise à plat, par le concepteur du cours lui-même, des finalités qu'il poursuit, des techniques qu'il utilise, des pressions qu'il intègre (quand il peut en avoir conscience) pour réaliser un cours, c'est-à-dire une production destinée à un public déterminé en fonction de finalités précises. C'est un exercice d'introspection délicat dans la mesure où le concepteur n'est peut-être pas la personne la plus apte à mener l'analyse son travail. Le risque d'un discours autojustificatif est réel. Que le lecteur pour sa part se garde d'une autre dérive, celle de la critique du contenu du cours. Celui-ci est bien évidemment critiquable, l'inflation documentaire comme les choix de contenus d'enseignement ou la démarche donneraient justement lieu à des débats et des critiques sans fins ; mais ce n'est pas l'objectif de cette communication.

## **II. PRÉSENTATION D'UN COURS INTITULÉ : LE RÔLE DE LA LOI - LE CAS DES GREFFES D'ORGANES**

Pour suivre notre analyse, il importe que le lecteur prenne connaissance de l'organisation du cours. Nous publions en annexe un ensemble de documents qui présentent le déroulement de la séquence et les principaux supports documentaires utilisés.

## **III. ANALYSE D'UNE PRODUCTION SCOLAIRE**

Tel qu'il vient d'être présenté, le cours est le résultat de choix multiples effectués par le concepteur. C'est l'ensemble de ces choix que nous nous proposons de mettre à jour dans la mesure où ceux-ci ont été faits dans l'optique d'un enseignement destiné à des élèves précis. Ils expriment, dans la singularité de l'exemple pris ici en compte, des composantes de la production scolaire et de sa nécessaire autonomie. Notre analyse s'appuiera largement sur les catégories proposées par A. Chervel<sup>4</sup>.

### **• *Des techniques de motivations***

Elles sont essentielles compte tenu de l'âge des élèves en 4e et de la distance initiale qui les sépare du problème abordé. Leur réaction fréquente à la question qui ouvre le cours souligne qu'ils ne se sentent pas partie prenante dans la mesure où ils se pensent plutôt comme donneur que comme receveur même si statistiquement ils ont trois fois plus de chance d'être l'un que l'autre. Cette perception les conduit d'emblée à considérer comme normale une juste rétribution financière de ce qu'ils assimilent à un sacrifice consenti.

Ces techniques prennent appui sur la motivation par l'implication, le jeu implicite de législateur par procuration (les parlementaires travaillent actuellement sur cette question, quelle réponse apporteriez-vous ?), sur la présentation d'un objet de débat contemporain qui étonne dans la mesure où l'école est certes perçue comme dispensa-

---

<sup>4</sup> - A. Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires », in *Histoire de l'éducation*, 1988.

trice de connaissances mais de connaissances fermées, c'est-à-dire univoques, et concernant plutôt le passé révolu quand il s'agit du cours d'histoire.

C'est également un choix « stratégique » que d'inscrire délibérément un contenu d'enseignement en réponse à une interrogation ; les didacticiens ont souligné l'importance de l'intrigue pour motiver et produire une meilleure compréhension des connaissances enseignées. La motivation joue enfin sur le choix de supports d'enseignement marqués du sceau de l'actualité la plus récente comme certains articles, et de l'insolite comme l'irruption en classe d'une émission télévisée enregistrée très peu de temps auparavant. Le choix de cette dernière est certes d'abord commandée par son contenu jugé utilisable, mais l'aspect motivationnel que présente un support visuel qui rompt (en apparence) avec le discours du professeur est un élément qui compte.

• *Des connaissances partagées par ceux qui enseignent.*

André Chervel insiste sur le phénomène de constitution d'une « vulgate » scolaire pour conclure qu'« à chaque époque l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau »<sup>5</sup>. Si l'enseignement de l'éducation civique n'est pas nouveau, les formes dans lesquelles cet enseignement s'élabore, depuis le nouveau programme et les instructions de 1985, sont un intéressant laboratoire d'observation en direct. Quelles sont ici les connaissances partagées par la corporation des professeurs d'éducation civique ?

C'est probablement le point le plus délicat. Comment cette conception commune se constitue-t-elle en l'absence de « moule » universitaire commun<sup>6</sup> ? Le rôle des manuels, dont nous parlerons plus loin, ou des quelques séances d'information organisées par l'Inspection pèsent d'un poids modeste compte tenu ici du sujet choisi qui ne figure pas explicitement au programme officiel. Tentons d'énoncer ce qui constitue alors le corpus de connaissances jugées utiles par le

---

<sup>5</sup>- cf. note 4.

<sup>6</sup>- Cette question est d'autant plus difficile que l'enseignement de l'éducation civique a été confié depuis la réforme de 1985 aux professeurs d'histoire-géographie et aux professeurs de français, c'est-à-dire à des enseignants dont la formation universitaire dans leur discipline dominante est sensiblement divergente.

concepteur et supposées partagées par tout enseignant d'éducation civique :

- *des connaissances socialement utiles* parce qu'elles portent sur un domaine qui peut intéresser (dans tous les sens du terme) les destinataires de l'enseignement. Il y a ici un souci de légitimation de l'enseignement par sa rentabilité sociale : il sert à informer sur l'actualité sociale la plus brûlante, un enseignement en temps réel en quelque sorte, répondant à un souci d'intégration de l'élève dans la société (en écho aux recommandations des instructions de 1985) et permettant de mieux comprendre le monde contemporain plus directement encore que le cours d'histoire. De mieux s'y insérer en présentant des connaissances qui sont objets de débats.

- *des connaissances ponctuelles au service d'objectifs implicites généraux*, plus précis cependant que ceux des programmes officiels et des instructions. Peu de travaux énoncent au grand jour cette sorte de « curriculum caché »<sup>7</sup>. Il nous semble important de pointer ici une interrogation. Pourquoi les instructions officielles ne doublent-elles pas l'énonciation des questions au programme par des propositions d'objectifs ? Pourquoi l'énonciation de ces objectifs rencontre-t-elle des réticences chez certains enseignants et nourrit-elle à l'égard de l'enseignement d'éducation civique le soupçon de contrôle des esprits, de « morale » dans le mauvais sens du terme<sup>8</sup> ? La légitimité passerait-elle d'abord par l'énonciation de contenus et la formulation d'objectifs d'enseignement soulignerait-elle trop fortement ce que l'acte d'enseigner comporte d'autonomie et de réélaboration par rapport à des connaissances de références ?

Voici les objectifs visés par cette séquence. Nous nous efforçons de préciser les raisons du choix de ces objectifs.

Il s'agit de faire comprendre que :

- l'évolution technique (ici médicale et chirurgicale) pose des problèmes nouveaux à la société ;

---

<sup>7</sup> - On peut se reporter à quelques tentatives de mise à plat de ces objectifs notamment pour les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> dans la brochure réalisée par Claude Basuyau, Guy Lagelée, Jacques Nicolaus et intitulée « Enseigner l'éducation civique en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> », CRDP de Stasbourg n° 36, pages 10, 44 et 45.

<sup>8</sup> - y compris chez des enseignants qui, faisant consciencieusement leur travail de professeurs d'histoire, nourrissent leurs cours sur l'Allemagne nazie ou le totalitarisme stalinien, d'interrogations civiques.

### *L'ÉDUCATION CIVIQUE, LIEU D'OBSERVATION SCOLAIRE*

- la loi s'efforce d'apporter des solutions à des problèmes sociaux ;
- la loi s'élabore en écho à des principes éthiques (ici la solidarité, la protection de la vie, la liberté individuelle de refuser le don...) et donc que le droit est l'expression des valeurs d'une société à un moment donné ;
- la loi peut s'avérer (en partie) inefficace ou inapplicable ;
- la loi peut être modifiée, améliorée ;
- le travail législatif est un travail de longue haleine ;
- la loi doit tenir compte d'intérêts contradictoires et qu'elle est donc un choix (ici le droit d'un individu de refuser d'être donneur) ;
- l'individu est partie prenante d'une société et que toute vie en société nécessite des règles ;
- il existe des recours en cas de non application de la loi.

Il s'agit également de savoir :

- que le don d'organe est réglementé et de quelle façon ;
- comment s'élabore une loi en France.

Plusieurs de ces objectifs sont transversaux au programme et leur construction dépasse les possibilités d'une seule leçon. Ils ont tous en commun de viser des connaissances indispensables pour les citoyens et expriment la fonction essentielle de cet enseignement : la formation au civisme.

Revenons sur ces objectifs dont le lecteur aura retrouvé la trame dans le schéma proposé en fin de leçon. Pourquoi choisir ces objectifs ? Qu'est ce qui, au moment de l'élaboration de la leçon conduit à ces choix ?

Rappelons d'abord une prise en compte des finalités de la discipline telles qu'elles sont énoncés dans les instructions : le rôle de la loi, la France État de droit... dont ils ne sont en fait qu'une déclinaison.

Insistons surtout sur les priorités que l'enseignant ressent en raison du public auquel il s'adresse. La perception qu'il a des besoins des élèves, perception qu'il a des représentations « moyennes » de la classe notamment face à la loi ou au fonctionnement de la société. Ici le sentiment, nourri des réflexions qu'il peut entendre de ses élèves au

cours de l'année, que de nombreux préadolescents considèrent la loi comme uniquement répressive : la loi interdit et la justice punit. La difficulté des élèves à considérer la loi comme organisatrice de règles de vie et protectrice de l'individu. L'idée que les solutions aux problèmes sociaux sont simples (« y a qu'à »). La difficulté pour un jeune élève à prendre en considération d'autres points de vue que le sien. La méconnaissance du travail législatif. Il y a clairement ici un objectif global d'intégration sociale et disons-le de lutte contre le poujadisme et l'égoïsme.

Cette perception des besoins des élèves ne peut être que relativement floue car il est rare que les représentations des élèves s'expriment très clairement à moins de mettre en œuvre un long travail d'analyse de leurs discours. D'autre part ces représentations présumées ne sont qu'une perception des besoins « moyens » de la classe. Il y a là un aspect intuitif qui relève du bricolage pédagogique mais c'est bien ainsi que l'on travaille souvent dans la réalité quotidienne des classes. Nous pensons que ces finalités d'intégration sociale, définies en partie seulement et sous des formulations très générales par les instructions officielles, constituent la charpente d'une production scolaire spécifique à l'éducation civique. L'absence de référent savant clairement identifiable (contrairement à l'histoire ou à la géographie) rend plus visible ce travail de création autonome. Les finalités sont pensées comme premières, les contenus les servent.

Dernier élément qui pèse sur les choix réalisés dans cette leçon : la volonté de contribuer à la formation intellectuelle en diffusant une grille d'analyse des problèmes sociaux et des réponses législatives. Pourquoi un problème se pose-t-il ? En quels termes précis se pose-t-il ? Quelles sont les réponses apportées par la loi ? Quels sont les principes éthiques qui commandent les réponses législatives ? Que faire quand la loi n'est pas respectée ? La loi peut-elle et doit elle tout réglementer ? etc. La démarche choisie dans cette leçon se veut transposable à d'autres objets comme les écoutes téléphoniques, la loi informatique et liberté, la bioéthique, le statut de la femme dans la société... C'est l'expression d'une finalité de l'acte éducatif : donner une clef de lecture.



- *Des exercices types*

Si, d'une façon générale, le domaine des connaissances entretient une certaine proximité entre contenu d'enseignement et référent savant, le domaine des exercices scolaires est en profonde rupture avec les pratiques des professionnels qui élaborent les connaissances. Les exercices proposés ici n'ont rien de spécifique à l'éducation civique, tout enseignant d'histoire géographie y reconnaît des pratiques canoniques : le jeu questions/réponses oral ou écrit sur un texte, le démontage d'un contenu informatif par une série de questions éclatées, la mise en schéma qui s'efforce de redonner un sens transférable à l'opération de démontage. Ce qui pèse sur le choix des exercices et des activités des élèves tient autant à un souci de faire varier les activités (une phase de travail plus autonome succède à un cours dialogué) dans un souci de mobilisation de l'intérêt des élèves, qu'au choix d'une démarche inductive : l'étude d'un cas unique (la législation réglementant le don d'organes) débouchant sur une grille d'analyse transférable à d'autres cas. On peut s'interroger pareillement sur le poids des traditions scolaires, d'une routine dirigeant naturellement le concepteur vers certaines pratiques canoniques aisément identifiables par les élèves.

- *Un appareillage d'évaluation*

Pas de cours sans évaluation. La légitimité d'un enseignement se mesure aussi aux résultats, c'est-à-dire à ce qu'apprennent les élèves. Cette affirmation est particulièrement problématique en éducation civique, discipline traversée par des interrogations sur ce qui est évaluable : possibilité d'évaluer des connaissances factuelles clairement identifiées et impossibilité (éventuellement éthique) d'évaluer l'apprentissage de la morale civique. L'évaluation répond aux soucis de l'institution scolaire tenue de mesurer l'efficacité de son action et d'en rendre compte, par une note, vis à vis des usagers (élèves et parents). Elle est aussi un moyen constant pour l'enseignant de vérifier l'adéquation de son enseignement et, ne l'oublions pas, une incitation relativement forte à l'apprentissage du côté des élèves. Pour l'adolescent qui « fait son métier d'élève », la rentabilisation immédiate de son travail c'est la note plus que les objectifs à long terme que l'enseignant vise par son enseignement. Ces contraintes d'évaluation pèsent sur

d'évaluation pèsent sur certains aspects de la production scolaire, il faut élaborer un produit quasi immédiatement évaluable. Un produit dont l'apprentissage soit à la portée de l'élève. Dans le cours présenté ici, le résumé dicté et le schéma récapitulatif sont conçus dans cette optique. Le résumé et le contenu du tableau fournissent des connaissances évaluables dans le cadre d'un contrôle classique procédant par questions multiples. La structure du tableau est réutilisée comme démarche d'analyse lors de cours postérieurs<sup>9</sup>. Il prend alors le statut d'outil d'analyse. On notera que ces procédures d'évaluation n'ont rien de spécifique à l'éducation civique et rappellent par exemple fortement l'évaluation en histoire. Une évaluation qui donne une grande importance à l'apprentissage des « résultats ». Il serait intéressant à ce propos, sur un cours analogue, de comparer la démarche d'enseignants de français eux aussi chargés des cours d'éducation civique depuis la réforme de 1985.

#### **IV. UN NÉCESSAIRE ANCRAGE DANS LE SAVOIR SAVANT**

On aura souligné que les composantes qui pèsent sur l'élaboration d'une production scolaire relèvent d'ordres très divers. Nous insisterons pour conclure sur l'absence de référent « savant » intégré à la formation des enseignants et les conséquences qui en découlent.

La leçon présentée ici accorde une place privilégiée au droit. Le référent juridique subit cependant les réélaborations communes à toute production scolaire. Ce qui est enseigné n'est ni le droit élaboré par le juriste, ni celui mis en œuvre par un praticien en charge d'un problème social précis. C'est une initiation au droit, elle même au service d'une propédeutique à l'étude de la société dans laquelle vivent les élèves : identification de problèmes sociaux, mode de résolution démocratique et pacifique des conflits, identification des valeurs de nos sociétés...

---

<sup>9</sup> - On peut imaginer que le tableau vide soit fourni lors d'un travail ou d'un contrôle sur dossier pour permettre à l'élève d'entrer de façon plus autonome dans l'étude d'un autre problème social et des solutions apportées par la loi.

Reste un problème de taille qu'il est nécessaire de poser : la re-composition d'un savoir de référence précis est effectué par des enseignants qui n'ont reçu aucune formation spécifique contrairement au professeur d'histoire, par exemple, formé non à l'exhaustivité impossible des contenus qu'il doit enseigner mais à la philosophie et aux méthodes de sa discipline. Dans le cas de l'éducation civique, le « bricolage » est opéré par un citoyen parmi d'autres, chargé d'un enseignement que la tradition scolaire française a plus souvent confié au professeur d'histoire-géographie. Nous rappelons un débat qui traverse toute réflexion sur l'enseignement de l'éducation civique. L'oscillation entre deux pôles, l'un qui assimile l'éducation civique à un ensemble de contenus bien définis, largement institutionnels, qui serait à la charge d'un enseignant spécialiste ; l'autre qui revendique une conception plus diffuse de la transmission des valeurs qu'aucune discipline ne pourrait négliger et que l'institution scolaire devrait prendre en charge y compris dans les pratiques d'intégration des élèves dans la vie scolaire. Quelque soit la position qui l'emporte, elles ne sont d'ailleurs pas totalement incompatibles, le problème d'une référence inscrite dans la formation des professeurs est posé.

L'absence de référent universitaire joue probablement de façon négative chez de nombreux enseignants qui obtiennent justement à l'Université une partie des connaissances et surtout les problématiques et les méthodes des disciplines qu'ils auront la charge d'enseigner. L'éducation civique souffrirait alors d'un déficit de légitimité. Surtout, face à l'acte de conception d'un cours, cette absence présente un handicap majeur : celui d'un accès difficile aux connaissances de référence et une difficile perception des enjeux. Elle ouvre certes, d'un même mouvement, un espace de liberté et de créativité d'autant plus large que l'autre pilier de la production scolaire, le discours des instructions officielles, reste à un niveau de grande généralité sur les finalités alors que l'énonciation des contenus d'enseignement est relativement précis.

Dans le cas du cours présenté ici, le concepteur a glané l'information juridique ou les données précises qui lui faisaient défaut au hasard (certes un peu guidé par ses préoccupations d'enseignant) des publications grand public qu'il rencontrait : articles, dossier de tel magazine, dépliant de l'association France-Transplant distribué dans les

pharmacies, couverture télévisuelle etc. Ce sont les finalités civiques de l'enseignement, exprimées en termes d'objectifs, qui ont fourni un structure d'accueil aux informations parcellaires et diffuses concernant un objet d'étude qui n'est pas officiellement inscrit au programme.

C'est une liberté coûteuse en temps et risquée sur le fond car sans réelle garantie sur la qualité de l'appropriation des problèmes posés... sauf à considérer que tout citoyen est naturellement expert sur les problèmes de société.

Cette liberté peut aussi s'avérer largement illusoire si, pour tout autre objet, l'enseignant inquiet demande aux manuels de lui fournir le contenu de sa leçon ou s'il rabat son enseignement sur la diffusion d'un discours de sens commun. Plus les références savantes font défaut, plus les manuels apparaissent comme des bouées de sauvetage chargés de dire à l'enseignant ce qui est enseignable. Des manuels qui, par un effet pervers de la concurrence des maisons d'édition, limitent les risques de déstabiliser les éventuels acquéreurs, c'est-à-dire en fait les enseignants qui décident du manuel qui sera utilisé dans l'établissement. Ce souci des maisons d'édition, et pas seulement en éducation civique, conduit à l'uniformité relative des textes des manuels qui s'affirment comme la référence de fait de ce qui est enseigné.

La marge de manœuvre dont dispose tout enseignant s'exprime à travers les choix permanents qu'il opère. Nous souhaitons l'illustrer en prenant comme exemple la place accordée au débat démocratique dans notre leçon. C'est la perception des besoins des élèves et des possibilités présumées de ceux-ci qui nous a conduit à ne pas organiser le cours autour d'un débat contradictoire et ceci pour plusieurs raisons. L'idée qu'un débat est impossible entre des élèves (et des adultes) non informés, que les élèves qui auraient « joué le jeu » auraient mimé les aspects formels d'un débat, se cantonnant sur des positions rigides qu'il leur aurait été impossible de développer. La part de l'implication personnelle, que l'on sait particulièrement forte chez les adolescents, aurait rigidifié encore plus leurs positions. L'idée, enfin que le débat était caduque puisque la leçon s'appuyait sur l'énonciation du résultat du débat. À quoi bon débattre si le cours clôt le débat par « la

bonne réponse »<sup>10</sup> ? Et pourtant, la leçon a bien démarré sur la sollicitation de l'avis des élèves. Force est de constater que ce procédé se réduit, ici, à une technique de motivation et que l'enseignant ne sait pas quoi faire de ces réponses et s'en tire par une pirouette. La conception du débat démocratique que nous avons voulu mettre à jour ici tient dans deux idées. D'abord qu'il ne peut y avoir de débat sans connaissances des enjeux et claire identification des problèmes. Enfin que débattre c'est prendre en compte et identifier des argumentations. Pratique plus aisée encore lorsqu'il s'agit, en cours de 3e par exemple, d'identifier les programmes des partis politiques avec une sorte d'extériorité d'entomologiste<sup>11</sup>. Le discours de l'enseignant se résume à ceci : voici les problèmes qui se posent, voici les positions qui s'affrontent et les raisons qui les motivent, voici, à ce jour (à propos des dons d'organes), comment le débat est démocratiquement tranché par la loi ou, dans le cas de la leçon sur les partis politiques, voici les programmes qui vous sont proposés, à vous de choisir en connaissance de cause... hors de ce lieu qu'est l'école. De tels choix sont discutables. Leur énonciation a pour fonction de dévoiler ce qui, dans un cas précis, a pesé dans l'élaboration d'une production scolaire.

L'absence d'un référent savant fortement constitué et intégré dans la formation de l'enseignant permet sans doute une mise à jour plus facile de la nécessaire autonomie des savoirs scolaires. Nous n'en concluons pas qu'il s'agit là d'une situation satisfaisante. On peut espérer, bien au contraire, que de solides références « savantes », intégrées à sa formation, permettraient à l'enseignant de mener avec une plus grande efficacité son travail de réélaboration didactique notamment par une priorité accordée à l'énonciation des finalités sur les contenus.

**Claude BASUYAU**  
Collège J. Prévert  
Noisy-le-Sec

---

<sup>10</sup> - La « bonne réponse », dans l'esprit des élèves, étant la trace formalisée d'un débat qu'il assimilera à ce qu'il doit retenir de la leçon. Il ne s'agit pas d'une bonne réponse dans l'absolue, d'une validité éternelle. Le cours d'éducation civique peut en effet souligner combien la loi change.

<sup>11</sup> - Il s'agit de l'attitude affichée par l'enseignant.

C. BASUYAU

**Abstract :** As civics at school has no scholarly referent in the training of the teachers who have to teach it, it offers a privileged field to observe and to study how school knowledge can be autonomous. The laying down of a lesson on the study of the law regulating the donation of organs is trying to define the main elements of a school production. However good references in the learned knowledge would allow the teacher to do the necessary work in didactic reconstitution in connection with the specific aims of the school.

**Key-words :** civics - learned knowledge - autonomy - school production - aims.

## ANNEXE : PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DU COURS

### *Le rôle de la loi : la cas des greffes d'organes*

*Le cours a lieu au moment où, au début de l'année 1994, les médias se font largement l'écho des débats parlementaires concernant la mise à jour de la législation concernant les dons d'organes.*

#### **Introduction de la leçon**

« Le Parlement débat en ce moment des modifications à apporter à la loi réglementant le don d'organes (définition du don d'organe, vérification de la compréhension du terme par toute la classe). Pensez-vous qu'il faille rémunérer celui qui fait don d'un de ses organes ? »

La réponse la plus spontanément fournie par les élèves est « oui »... tout sacrifice mérite dédommagement et celui-ci ne peut être que financier ! Le professeur laisse s'exprimer ces opinions et se garde de trancher entre des propositions divergentes mais propose de mieux cerner la nature du problème qui se pose et la raison de l'attention que porte à cette question le Parlement.

#### **Déroulement de la leçon**

Elle prend la forme d'un travail sur documents alliant extraits de films vidéo, extraits de presse et autres documentations (fiche informative distribuée dans les pharmacies par l'association « France-Transplant »).

La manipulation successive (parfois simultanée) de ces documents vise un double objectif : diffuser une information précise (le document informe et homogénéise les connaissances de la classe) et servir de base de réflexion pour saisir la nature des problèmes qui se posent et les implications morales/éthiques des solutions possibles à ces problèmes.

Sans entrer dans un descriptif trop pointu du déroulement de la leçon, pointons en les principaux moments.

**1. Présentation de la loi Caillavet :** il s'agit de faire connaître la loi et les raisons de son adoption, de saisir à quels problèmes elle s'efforce d'apporter des réponses (*phase quasi magistrale s'appuyant sur des documents variés avec des questions de relance destinées à vérifier la compréhension des problèmes*).

Document support : les greffes en 1988 (« le Parisien ») : que peut-on greffer ? quelles sont les greffes les plus fréquemment réalisées ?

Les objectifs du questionnement sont essentiellement informatifs (les élèves doivent savoir de quoi ils parlent), et sont l'occasion d'une mise à jour des données (nombre de transplantations réalisées en France en 1992, % de succès donc : existence de méthodes bien maîtrisées qui permettent de réelles chances de survie... mais des problèmes nouveaux nés de possibilités médicales nouvelles.

Énonciation des problèmes et des solutions apportés par la loi.

- comment se procure-t-on des organes ?

Par le don entre vivants (lien de parenté nécessaire/engagement devant la justice après un entretien avec un médecin qui informe des risques, enregistrement de la décision du donneur devant le juge du tribunal de grande instance... Question aux élèves : pourquoi la loi impose-t-elle ces conditions ? (notion de protection du donneur contre toute pression de l'entourage).

Par le don d'un donneur décédé (ou en état de mort cérébrale).

Lecture du texte « le consentement présumé » (extrait du dossier informatif publié dans « Pèlerin magazine » du 14 janvier 1994)

Questions posées : De quand date la loi réglementant le don d'organes ? Pourquoi cette loi s'appelle-t-elle « loi Caillavet » ? Que signifie les 3 adjectifs « anonyme, bénévole, gratuit » qui qualifient le don selon la loi Caillavet ? Quelles sont les valeurs morales que la loi met en application (renvoi éventuel à la brochure « France Transplant » distribuée dans les pharmacies) ? Expliquez l'expression « donneur potentiel ».

## **2. L'aménagement de la loi**

Cette partie de la leçon est davantage axée sur les problèmes d'application de la loi (pénurie, trafic...) qui font l'objet des débats de l'actualité et permettent de faire comprendre qu'une loi ne fonctionne pas toujours bien, qu'elle est adaptable, améliorable.

Cette deuxième phase s'appuie sur une enquête menée par TF1 le 15 décembre 1994. Les élèves disposent d'une fiche pour suivre la projection d'une sélection d'interviews (environ 15') et produire des réponses écrites. Les questions qui sont posées trouvent parfois leurs réponses dans des documents annexes dont disposent les élèves. La correction s'effectue après chaque extrait de film vidéo et prend une forme écrite dans le cahier. Voici la fiche distribuée aux élèves :

-----

**T. P. Les greffes d'organes :**

*enquête diffusée sur TF1 le 15 décembre 1994 : ce film présente plusieurs interviews de personnes en attente de greffes.*

**Interview de Michèle Borysow :** son enfant est atteint d'une grave maladie du foie et des reins avec des effets secondaires (corps couvert de boutons provoquant des démangeaisons) ; il est dialysé<sup>12</sup>

1. Comment Mme Borysow envisage-t-elle de sauver son fils ?
2. Quelle autre solution envisage-t-elle ?

**Interview d'André Briand**

3. Pourquoi attend-il depuis si longtemps la greffe qui pourrait le sauver ?

*document annexe : « Les raisons de la pénurie d'organes » dossier édité par la revue « Le Pèlerin ».*

4. Quels chiffres illustrent la pénurie d'organes et ses effets ?

5. Quelle est la raison principale de la pénurie d'organes ? Complétez votre réponse à l'aide de l'article publié dans « Le Parisien » intitulé « *le corps humain n'est pas monnayable* ».

**Interview de Rémi Reibel,** journaliste de 26 ans dialysé depuis l'âge de 10 ans.

6. Quelle solution envisage-t-il pour obtenir l'organe qui lui sauverait la vie ?

7. Expliquez pourquoi il dit : « je sais que éthiquement (moralement), c'est pas beau ».

8. Pourquoi la loi condamne-t-elle la rémunération du don d'organes ?

*reportez vous à l'article intitulé : « Trafic d'organes, le scandale de l'or du rein » pour argumenter votre réponse (vous pouvez vous posez la question de la façon suivante : que se passerait-il si la vente d'organes était autorisée ?)*

Résultat du sondage d'opinion :

9. Les Français sont-ils prêts à faire dons de leurs organes ?

10. A quoi pourrait servir la mise en place d'un fichier informatisé ?

-----

À l'issue de cette phase, les élèves ont manipulé une grande masse de documents<sup>13</sup> et conserve la trace des réponses au questionnaire portant sur les films vidéo. La formalisation écrite de la leçon prend en fait trois formes : les réponses au questionnaire distribué, un résumé dicté (en deux fois) dont voici le contenu exact :

---

<sup>12</sup> - Dialyse ou hémodialyse : technique médicale qui consiste à faire circuler le sang hors de l'organisme jusqu'à un rein artificiel afin de le purifier (ce qui est le rôle habituel du rein). Traitement contraignant (plusieurs fois par semaine) et coûteux (250 000 F par an).

<sup>13</sup> - Cette quête des documents de travail, qui relève à bien des égards du bricolage (un article de journal, une fiche récupérée dans une pharmacie, une émission télé...), illustre assez bien un autre aspect de l'autonomie de la discipline qui ne s'appuie pas sur des documents fournis par les manuels.



## L'ÉDUCATION CIVIQUE, LIEU D'OBSERVATION SCOLAIRE

« Les greffes permettent désormais de sauver des vies humaines. Pour régler et permettre le don d'organe, la France s'est dotée d'une loi (Caillavet) qui interdit la vente des organes, institue la pratique du don volontaire et fait de tout individu un « donneur tacite » (sauf s'il a expressément manifesté son opposition).

Dans les pays où des lois analogues n'existent pas, on assiste au trafic payant des organes... les plus pauvres ne sont pas protégés de la tentation de vendre leurs organes.

Malgré cette loi, le nombre des donneurs est insuffisant : la loi doit donc être modifiée tandis que des associations informent le public pour le convaincre de manifester clairement son accord au don d'organes. »

La trace écrite est complétée par le remplissage d'un schéma explicitement présenté comme un outil transférable à l'étude d'autres lois.

Voici les formulations qui prennent place dans le schéma que nous présentons tel qu'il est distribué aux élèves au début de la séquence (on trouvera en dernière page le document distribué aux élèves, avant qu'il ne soit complété) :

- sous « évolutions des techniques » :
  - . rendent la greffe d'organes possible
- sous « posent des problèmes nouveaux à la société »
  - . 1 comment disposer d'organes pour les greffes ?
  - . 2 le don doit-il être rémunéré ?
  - . 3 peut-on refuser d'être donneur (après son décès) ?
- sous « adoption de la loi pour régler les problèmes »
  - . loi Caillavet (écrit sous le titre de la rubrique)
    - . 1 par le don
    - . 2 non, le don doit être gratuit
    - . 3 oui, en manifestant son opposition par écrit

On aura compris que les questions et réponses de 1 à 3 sont construites d'un même mouvement. À chaque question inscrite sur le schéma, répond immédiatement une réponse.

- sous « valeurs éthiques qui inspirent la loi »
  - . la solidarité
  - . le refus de l'inégalité selon la richesse devant la maladie
  - . la préservation de la vie
  - . la liberté individuelle
- sous « et si la loi ne règle pas tous les problèmes ? »
  - . problème qui demeure : si la pénurie d'organes persiste ---> solutions envisagées :
    - . changer la loi /la compléter
    - . mieux faire connaître la loi (rôle des associations...)
  - . prélèvement d'organe contre la volonté du donneur (cas d'un décès) ---> recours en justice

-----

### Présentation des documents distribués en classe

Il ne nous a pas semblé nécessaire de reproduire ici les documents distribués aux élèves. Nous en précisons cependant les contenus, en indiquant qu'il s'agit toujours de documents « grand public ».

- *Dépliant de l'association « France-Transplant » (1990)* : des informations statistiques insistant sur la réussite des greffes d'organes mais alertant sur l'écart croissant entre les greffes réalisées et les demandes de greffes. L'objectif du document est de faire connaître la loi Caillavet du 22 décembre 1976.

- *Dossier détachable du « Pèlerin Magazine » intitulé « Dons d'organes. Les transplantations et la loi ».* (n° 5798 du 14 janvier 1994)

Il s'agit d'un dossier de 8 pages, très complet sur les aspects techniques et législatifs. Il énonce clairement les raisons de la pénurie d'organes. Le texte accorde une grande importance au rôle protecteur de la loi. Seule une petite partie du dossier est mise à disposition des élèves : la photocopie de l'analyse de la pénurie d'organes avec un dessin de corps humain représentant les délais d'attente pour une greffe.

Nous insistons sur le rôle de ce type de document pour l'information de l'enseignant.

- *De courts articles du « Parisien » (du 14 et 14 octobre 1989)* : rédigés dans une langue très accessible.

« Le corps humain n'est pas monnayable ! » qui présente la position du conseil de l'ordre des médecins. L'article est accompagné d'un dessin représentant le corps humain et intitulé « les greffes en 1988 », on y apprend quels organes on peut greffer, le nombre des greffes et les taux de réussite.

« Trafic d'organe : le scandale de l'or du rein » pose le problème du trafic en le situant à l'échelle planétaire dans le contexte d'un inégal développement économique et législatif.

#### TITRE : LA LOI RÉGLEMENTE LE DON D'ORGANES

évolutions des techniques

valeurs éthiques qui  
inspirent la loi

des problèmes nouveaux à la société adoption de la loi  
pour régler les problèmes

et si la loi ne règle pas tous les problèmes ?

- problème qui demeure :

- solutions envisagées :

et si la loi n'est pas appliquée ?