

François BOUILLON

## EDUCATION CIVIQUE ET ANTHROPOLOGIE

### Education civique et enseignement

Pour beaucoup de contenus d'enseignement, personne ne sait véritablement comment ils sont enseignés dans les classes. Tel est le cas, nous semble-t-il, de ceux qui relèvent de « l'éducation civique ».

Il existe dorénavant de nouveaux manuels, certes ; mais, dans la pratique, comment les maîtres enseignent ce contenu ? Qu'en retiennent les enfants ? Nul ne le sait.

Les Programmes et Instructions nous disent que l'éducation civique apprend à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire, qu'il a des droits reconnus mais aussi des devoirs. Eminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République. L'accent est porté ici sur la notion d'« éminemment morale », ce qui nous renvoie donc aux conceptions qu'ont les maîtres comme les enfants de la dite « morale » : utilitariste ? eudémoniste ? universaliste ?

De surcroît, le programme qui court du CP au CM2 est commandé par une psychologie de l'enfant implicite : préoccupé d'abord et surtout des règles communes de son milieu immédiat (CP) ; il passe de l'intuition à la prise de conscience en se décentrant peu à peu de son environnement (CE) ; mais ce n'est qu'au CM que l'enfant accède à une décentration suffisante lui permettant d'étendre son regard à la société qui l'entoure voire à découvrir le rôle de la France dans le monde.

Ce modèle implicite de l'apprentissage est une sorte de vulgate piagétienne où l'enfant passe d'un quasi-égocentrisme initial à la maîtrise des relations objectives spatiales et temporelles lui permettant de se situer comme un point de vue parmi d'autres c'est-à-dire par rapport aux autres et au monde appréhendés comme un ensemble de relations.

A partir de ces données, il faut élucider comment les maîtres enseignent l'éducation civique et quel est l'effet de leur enseignement !

[62]<sup>1</sup> **DEUX VOIES DE RECHERCHE**

Il est assez trivial de dire qu'il y a à partir de cette question deux voies méthodologiques praticables.

Celle du relativisme qui consiste à répertorier les situations d'apprentissage ou d'éducation dans lesquelles, selon les classes et selon les pratiques un certain nombre de règles ou de normes morales sont inculquées (altruisme, obéissance, coopération...). C'est la cueillette des faits.

La deuxième approche consisterait à passer ces situations d'apprentissage au crible d'une succession qualitative de stades définie a priori et, donc, à juger de la pertinence de ces situations à cette aune. C'est la voie qui emprunte le repérage d'une succession de stades. Dans une telle approche, l'enseignement de l'éducation civique, sa pertinence, est référée à l'idée d'un développement moral compris comme une succession qualitative et invariante de stades.

Dans cet ordre d'idées, il est possible de s'inspirer d'un *ordre séquentiel* tel celui du système des stades de Kohlberg<sup>2</sup>

**LES STADES DE KOHLBERG**

Cet auteur distingue trois niveaux, morale pré-conventionnelle, conventionnelle et post-conventionnelle, divisés chacun en deux stades. Leur description un peu détaillée n'est pas sans intérêt pour qui veut évaluer un enseignement dont le but est « éminemment moral ».

Au premier niveau, celui de la moralité « pré-conventionnelle », le contrôle de la conduite est extérieur au sujet et les jugements se fondent sur des raisons pratiques :

Stade 1 : centration sur le point de vue propre et sur les conséquences de l'action en termes de punition et de récompense ;

Stade 2 : ce qui est juste correspond aux besoins de chacun, prise de conscience de la variété possible des points de vue sans coordination. En cas de dilemme, on choisit l'un des points de vue ou on oscille de l'un à l'autre.

[63] Au deuxième niveau, celui de la moralité « conventionnelle », il y a prise en compte des valeurs et attentes du groupe, au-delà des individus.

Stade 3 : recherche de l'accord interpersonnel en fonction des valeurs et coutumes du groupe ;

Stade 4 : la loi doit s'appliquer et l'on doit respecter la décision des autorités. Ce stade correspond à la prise de conscience du fait que la société forme un tout

---

<sup>1</sup> La pagination de l'édition originelle est indiquée entre crochets.

<sup>2</sup> - KOHLBERG, « Stages and sequences : the cognitive developmental. Approach to sozialisation » in : GOSLIN D. A. *Handbook of socialisation theories*, Chicago, 1969 ; cité in : BRIL et LEHALLE, *Le développement psychologique est-il universel ?* Paris, PUF 1988.

## *INSTRUCTION CIVIQUE ET ANTHROPOLOGIE*

complexe de groupes d'individus ayant des valeurs et intérêts conflictuels, d'où la nécessité de s'en référer aux institutions.

Au troisième niveau, celui de la moralité « post-conventionnelle », s'opère un retour aux individus pour des raisons différentes de celles invoquées au niveau 1.

Stade 5 : prise de conscience du relativisme des valeurs et du fait que les lois ne sont pas valables en elles-mêmes mais dépendent d'un accord démocratique ou d'un statu quo pouvant l'un et l'autre être remis en cause.

Stade 6 : référence à des principes éthiques qui transcendent éventuellement l'autorité des groupes.

La double inspiration de cet ordre séquentiel semble être kantienne et piagétienne. Kantienne dans la mesure où le « progrès » moral est celui du passage de l'hétéronomie à l'autonomie Piagétienne dans la mesure où cet ordre est conçu comme un processus génétique.

Dans le domaine de l'anthropologie, cette séquence de stades définit une heuristique cherchant à répondre à la question : « est-elle trans-culturellement valide ? » En gros, selon les auteurs, il est possible de repérer deux positions.

La première considère que la hiérarchie des stades Kohlberg est culturellement marquée et non généralisable à d'autres contextes. Un chercheur chinois comme Shu-Fang Dien (1982) va loin dans le sens du relativisme culturel. Elle estime que les conceptions de Kohlberg sont liées aux valeurs occidentales (emphasis sur le libre arbitre, sur le caractère individuel des décisions morales, sur les aspects cognitifs et logiques) et que, a contrario, la tradition philosophique et morale chinoise, imprégnée de la pensée de Confucius, correspond à de toutes autres valeurs (emphasis sur le groupe et non pas sur l'individu ou le « privé », importance de la réconciliation plus que du jugement).

[64] Mais Bril et Lehalle (op. cit.) pensent que la présentation de la morale chinoise par Shu-Fang Dien paraît paradoxalement assez conforme au schéma de Kohlberg. Selon eux, la présentation qu'elle donne de la réconciliation correspond au stade 3 (recherche de l'accord interpersonnel par coordination des points de vue), et que l'on peut, sans trop de risques, situer Confucius au stade 6 pour sa méfiance vis-à-vis de l'application aveugle des lois et sa croyance en des principes éthiques. Ainsi l'analyse de Kohlberg étant par essence formelle, il convient de rechercher les contenus localement analysables avant de s'en référer à un relativisme culturel systématique.

La seconde position est contextualiste. Elle tend à démontrer que les stades de Kohlberg sont sous la dépendance d'une adaptation aux situations.

Selon un auteur comme Edwards, le stade 3 est adapté pour résoudre les conflits interpersonnels dans les petites communautés comme celles des villages Kipsigis ou Kikuyu du Kenya, alors que le stade 4 semble plus lié à la possibilité de se représenter une société dans son ensemble comme un tout diversifié et conflictuel. C'est donc le contexte qui sélectionne, en quelque sorte, le niveau d'adapta-

tion. Selon le même auteur, le degré hiérarchique du stade atteint dépend aussi de l'expérience d'interactions sociales diversifiées.

Au total, l'approche relativiste comme l'approche contextualiste ne semblent aucunement invalider l'ordre séquentiel de Kohlberg. Cela semble indiquer que tout individu possède potentiellement la possibilité d'utiliser les six stades, mais qu'il le fait en fonction des situations ou des cultures où il se trouve. En ce sens, il sera affirmé que les six stades dessinent un universel de processus soumis à des adaptations sélectives en fonction des contextes sociaux et culturels.

L'analogie, dont Jerry Fodor dit qu'elle est très fréquente et assez décisive dans l'histoire des sciences<sup>3</sup>, est ici fort tentante en ce qui concerne la pratique pédagogique.

Par exemple, il serait assez intéressant de montrer que, toutes choses égales, selon une typologie des pratiques d'enseignement de « l'Éducation civique », on constate que tel type de pratique favorise tel niveau d'adaptation, selon l'ordre de Kohlberg. Ou, au contraire, qu'en dépit de situations contrastées, voire en l'absence de tout enseignement d'éducation civique, les stades sont trans-pratiques pédagogiques. En d'autres termes que l'acquisition d'un système de règles et de valeurs morales par les enfants est une [65] variable indépendante ou dépendante de la variable « pratique d'enseignement ».

Ceci afin de répondre à la question par laquelle il eût fallu peut-être commencer : l'enseignement de l'éducation civique a-t-il un quelconque effet sur l'apprentissage de la réciprocité par les enfants ? Bref, mener la recherche des variations à partir d'hypothèses d'invariance tel cet universel processus que représente l'ordre de Kohlberg.

#### FAIRE DU TERRAIN

Voulant se constituer comme savoir rationnel, la pédagogie comme l'éducation attendent encore leur Claude Lévi-Strauss. Explications partielles, échantillons épars, classes hétérogènes génèrent l'insistance sur les variations et tendent de fonder l'idée que dans ces domaines — la pédagogie, l'éducation — la recherche est, par essence, interdisciplinaire. Ce n'est certes pas faux ; mais il est néanmoins souhaitable de tenter, par-delà les particularismes, une quête plus ultime : celle des invariants.

Si, métaphoriquement, les classes sont autant de petites tribus ayant leurs règles, leurs discours, leurs histoires, leurs pratiques, ne faut-il pas tenter d'extraire, par-delà la bigarrure de ces échantillons, ce qui leur est commun ?

Pour ce qui concerne le domaine de la pédagogie comme étant celui d'évènements se passant dans un lieu identifié, la classe, ne faut-il pas y entrer avec le regard de l'ethnologue et la visée théorique de l'anthropologue ; regard ethnologique dans la cueillette patiente des faits, visée anthropologique dans la recherche de structures communes à une multiplicité de pratiques pédagogiques. Comme si, en

---

<sup>3</sup> - Jerry FODOR, *La modularité de l'esprit*, p. 139, Ed. de Minuit, Paris 1986.

## INSTRUCTION CIVIQUE ET ANTHROPOLOGIE

quelque sorte, c'est d'une méthode ethnologique et anthropologique de la pratique pédagogique dont nous aurions peut-être le plus besoin.

Certes, il est possible de remarquer que les sciences pédagogiques et leurs méthodologies, armées ou non, occupent déjà ce terrain, en vivant, d'ailleurs, plus ou moins, dans la fascination des sciences dites exactes. Mais cette démarche et ces outils sont-ils les bons ?

A l'instar d'un village ou d'une tribu, on peut peut-être proposer que l'entité « classe » est un phénomène social limité qui réclame d'être soit comparée avec d'autres entités de même nature, soit d'être étudiée en-soi.

[66] Puis, ensuite, essayer de trouver par-delà la diversité des faits, les régularités, les règles constitutives, bref les structures communes ou les invariants ; c'est le moment épistémologique de la recherche, analogue à celui de l'anthropologie fondamentale ou structurale qui est précisément cette « science » qui cherche à exhiber des invariants de différentes natures : paramétrisés, stricts, systèmes d'éléments ayant des relations déterminées, de processus...

Vient immédiatement à l'esprit une objection : le terrain de l'ethnologue a une continuité dans le temps et une identité bien identifiée dans l'espace. Les cultures ou sous-cultures qu'il étudie forment un objet relativement isolable alors que l'entité « classe » n'a pas la permanence d'une culture se reproduisant de manière relativement stable à travers le flux des générations. A la différence, l'entité « classe » vit et se reproduit par le cycle éphémère d'une génération et, de plus, est traversée de part en part par des facteurs externes. C'est exact.

Pourquoi alors vouloir à tout prix poursuivre cette tentative de rapprochement avec l'ethnologie et l'anthropologie ? Toujours pour des raisons analogiques : comprendre ce qui se passe vraiment dans les classes présuppose la longue patience de l'observateur étranger qui s'immerge dans un milieu social en une tension permanente et indépassable entre le rapprochement et l'éloignement : être-dans sans y être complètement tout en s'y tenant fermement. S'en éloigner puis y revenir pour confirmer ou infirmer des inférences voire des hypothèses. Bref, coupler le dur labeur conceptuel au minutieux recueil des faits.

L'avancée des recherches sur l'éducation comme sur la pédagogie réclame encore plus de terrain et de théorisation. C'est tout du moins notre conviction. Elle s'ancre en outre, au risque de trop y insister, sur l'idée qu'il vaut mieux se tourner vers l'ethnologie et l'anthropologie fondamentale ou structurale que vers d'autres sciences pour trouver des modèles et une heuristique.

**François BOUILLON**  
**IUFM de Paris**  
**Batignolles**