

# Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire



Nach Rückgabe prüfen  
1 Beilage

05)

SCÉRÉN

CRDP  
ACADÉMIE DE NICE

Nous remercions les éditeurs, revues et journaux suivants :

Cahiers pédagogiques  
Encyclopædia Universalis  
Hachette Éducation  
Hachette Littérature  
Hachette livre  
I.N.R.P.  
Larousse  
Le Monde des débats  
L'école de demain  
Librio  
UNICEF

Coordination éditoriale : Françoise Batit-Crocy  
Illustration de couverture : Pef  
Couverture : Dominique Perrin  
Mise en page : Stéphane Guerzeder

# PRATIQUES DE L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Claudine Boulanger, Jacques Jourdanet, Françoise Martinetti, Brigitte Marzuk, Christophe Ricard.

Directrice de collection : Françoise Martinetti



# L'ÉCOLE PRIMAIRE CIVIQUE À L'ÉDUCATION DE PRATIQUES DE

Claudine Boulanger, Jacques Jourdanet, Françoise Marinetti, Brigitte Marzak, Christophe Ricard.

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
-Schulbuchbibliothek-

F  
Z-86  
(1,2005)

ISSN : en cours  
ISBN : 2-86629-408-4

2005/4026

© Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Nice, 2005.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

« Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite. » (article L.122-4 du code de la propriété intellectuelle)

# ■ SOMMAIRE

Avant propos .....	9
--------------------	---

## **PARTIE I**

<b>LE PROGRAMME : CONTENUS ET DÉMARCHES .....</b>	<b>11</b>
---	-----------

<b>I – INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE, MORALE, INSTRUCTION CIVIQUE (1881-82 à 1977) .....</b>	<b>13</b>
--	-----------

A/ L'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE DANS L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE .....	13
--	----

1. La création de l'école républicaine (1881-82) .....	13
--	----

2. « L'histoire méthodique » : une histoire civique au service de la République .....	14
---	----

3. Les programmes de 1882 et de 1887 .....	15
--	----

B/ L'INSTRUCTION CIVIQUE : LES PROGRAMMES DE 1923 .....	17
---	----

1. Le contexte politique .....	17
--------------------------------	----

2. Les instructions officielles de 1923 .....	18
---	----

C/ LA MORALE : LES PROGRAMMES DE 1940 ET 1941 .....	19
---	----

1. Le contexte politique : le régime de Vichy .....	19
---	----

2. L'enseignement de la morale à l'école de Vichy .....	20
---	----

D/ LE RETOUR DE L'INSTRUCTION CIVIQUE : LES PROGRAMMES DE 1947 .....	20
--	----

1. Le contexte politique, économique et social .....	20
--	----

2. Le rapport Langevin-Wallon (1946) .....	21
--	----

3. Les programmes de 1947 .....	22
---------------------------------	----

E/ L'INSTRUCTION CIVIQUE INTÉGRÉE AUX DISCIPLINES D'ÉVEIL .....	23
---	----

1. Le contexte politique, économique et social .....	23
--	----

2. Les disciplines d'éveil dans les programmes de 1969 .....	23
--	----

3. L'éducation morale et civique dans les programmes de 1977, 1978 et 1980 ..	23
---	----

<b>II – L'ÉDUCATION CIVIQUE DEPUIS 1985 .....</b>	<b>27</b>
---	-----------

A/ L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES DEPUIS 1985 .....	27
---	----

1. Le contexte politique, économique et social .....	27
--	----

2. Les programmes de 1985 et de 1995 .....	28
--	----

3. L'éducation à la citoyenneté et les initiatives citoyennes à l'École pour apprendre à vivre ensemble (1997-1998) .....	28
--	----

4. Le programme de 2002 .....	29
-------------------------------	----

5. Des textes officiels complémentaires .....	29
---	----

B/ LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE .....	32
---	----

1. La finalité civique .....	32
------------------------------	----

2. La finalité intellectuelle et culturelle .....	33
---	----

3. La finalité patrimoniale et sociale .....	33
--	----

C/ LES CHAMPS D'INTÉRÊT .....	33
-------------------------------	----

1. La citoyenneté politique .....	33
-----------------------------------	----

2. Le civisme et la citoyenneté sociale .....	34
---	----

3. La laïcité .....	35
---------------------	----

4. La démocratie participative .....	38
--------------------------------------	----

5. La construction du concept de liberté .....	40
--	----

6. La construction du concept d'égalité .....	42
---	----

7. La discrimination positive .....	43
-------------------------------------	----

D/ LES OBJECTIFS DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME, AUX TROIS CYCLES ..	44
--	----

1. Compétences devant être acquises en fin de cycle 1 .....	44
---	----

2. Compétences devant être acquises en fin de cycle 2 .....	45
---	----

3. Compétences devant être acquises en fin de cycle 3 .....	45
---	----

E/ LES LIMITES DES PROGRAMMES .....	45
-------------------------------------	----

1. Les conceptions contenues dans les programmes .....	45
--	----

2. L'éducation à la démocratie et l'éducation civique .....	46
---	----

3. La nécessité de clarifier le rôle du droit à l'école .....	46
---	----

<b>III – L'ÉDUCATION CIVIQUE : UN DOMAINE TRANSVERSAL</b> .....	<b>49</b>
A/ LA TRANSVERSALITÉ DE L'ÉDUCATION CIVIQUE .....	<b>49</b>
1. Former le citoyen est le projet de l'école .....	49
2. L'éducation civique et les instructions officielles .....	49
B/ REGARDS CROISÉS SUR LE CARACTÈRE TRANSVERSAL DE L'ÉDUCATION CIVIQUE .....	<b>49</b>
1. Toute discipline a une dimension civique .....	49
2. L'éducation civique, une matière au croisement de toutes les disciplines ....	50
C/ L'ÉDUCATION CIVIQUE DANS LA DÉFINITION DES PROGRAMMES ET DES COMPÉTENCES SUR LES TROIS CYCLES .....	<b>50</b>
D/ LA TRANSVERSALITÉ DE L'ÉDUCATION CIVIQUE À TRAVERS DEUX EXEMPLES .	<b>51</b>
1. L'éducation à la responsabilité et aux risques .....	51
2. L'éducation à la responsabilité et à la paix .....	54
E/ LES SUPPORTS POUR ENSEIGNER LE VIVRE ENSEMBLE ET L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE .....	<b>56</b>
1. Les entrées .....	56
2. Les documents écrits .....	56
3. Les images .....	57
4. Les lieux et les moments de citoyenneté .....	57
<b>IV – LA CONSTRUCTION DES VALEURS</b> .....	<b>59</b>
A/ QUELQUES INTERROGATIONS À PROPOS DE LA CONSTRUCTION DES VALEURS .....	<b>59</b>
B/ LES DROITS DE LA PERSONNE .....	<b>60</b>
1. Qu'est-ce que le droit ? Qu'est-ce qu'un droit ? .....	60
2. Qu'est-ce que le droit à l'école ? .....	60
3. L'histoire des droits de l'homme .....	61
4. Les droits de l'homme aujourd'hui .....	62
C/ LES DROITS DE L'ENFANT .....	<b>62</b>
1. L'histoire des droits de l'enfant .....	62
2. La Convention internationale des droits de l'enfant .....	63
3. La situation des enfants dans le monde à l'aube du XXI <sup>e</sup> siècle .....	64
4. Comment respecter les droits de l'enfant à l'école .....	65
<b>V – LE DÉBAT RÉGLÉ : DÉFINITION, ÉTHIQUE, MISE EN PLACE</b> .....	<b>67</b>
A/ LE DÉBAT DANS LES PROGRAMMES .....	<b>67</b>
1. La mise en place de « parcours civique » .....	67
2. À l'école : le débat réglé .....	68
3. Et après l'école, au collège et au lycée : le débat argumenté .....	68
B/ L'ÉTHIQUE DU DÉBAT .....	<b>68</b>
1. Débattre est une nécessité dans toute société démocratique .....	68
2. Pourquoi « débattre en classe » ? .....	69
C/ LA MISE EN PLACE DU DÉBAT À L'ÉCOLE .....	<b>69</b>
1. L'école, un lieu d'écoute de la parole de l'enfant .....	69
2. Qu'est-ce qu'un débat à l'école ? .....	70
3. Les types de débats .....	70
4. L'organisation d'un débat réglé .....	70
5. Des sujets de débats possibles .....	70

## **PARTIE II**

<b>QUELQUES THÈMES DE MISE EN ŒUVRE EN CLASSE</b> .....	<b>73</b>
<b>I – VIVRE ENSEMBLE</b> .....	<b>75</b>
A/ LES DROITS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS .....	<b>75</b>
1. Le droit à l'identité .....	75
2. Le droit à la nationalité .....	80
B/ LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ DES DROITS .....	<b>83</b>
1. Le refus des discriminations .....	83
2. Le droit à la différence Un exemple : les enfants à besoins éducatifs particuliers .....	86
3. Le racisme, un obstacle à l'appropriation des concepts opératoires de l'égalité et de la liberté .....	93
C/ LE RESPECT .....	<b>97</b>
1. L'entraide, le partage, la solidarité .....	97
2. L'Éducation à l'Environnement vers un Développement Durable .....	101
D/ LES RÈGLES DE VIE ET LA CONSTRUCTION DE LA LIBERTÉ .....	<b>105</b>
1. Le projet au service de construction de la liberté .....	105
2. La dialectique des droits et des devoirs .....	111
3. L'éducation à la responsabilité .....	114
4. L'éducation à la paix .....	119
E/ ÊTRE EN FORME .....	<b>125</b>
1. Qu'est-ce qu'être en forme ? .....	125
2. Le sommeil .....	128
3. Bien se nourrir .....	132
4. L'hygiène .....	138
<b>II – ÉDUCATION CIVIQUE</b> .....	<b>141</b>
A/ ÊTRE CITOYEN DANS SA COMMUNE .....	<b>141</b>
L'étude d'un service public local : la commune .....	141
B/ ÊTRE CITOYEN EN FRANCE .....	<b>144</b>
1. Étudier et adopter un texte fondateur de nos valeurs : La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen .....	144
2. Qu'est-ce que la République ? .....	150
3. Les formes de participation à la vie démocratique .....	155
4. D'autres approches directes de la vie civique : le Parlement des enfants, les conseils municipaux d'enfants .....	160
C/ S'INTÉGRER À L'EUROPE, DÉCOUVRIR LA FRANCOPHONIE, S'OUVRIRE AU MONDE .....	<b>163</b>
1. La construction de l'Europe .....	163
2. La citoyenneté européenne .....	174
3. La francophonie .....	181
4. Être « citoyen du monde » .....	185
<b>Annexe 1</b> Le vocabulaire du « vivre ensemble » .....	<b>191</b>
<b>Annexe 2</b> Quelques textes de référence .....	<b>194</b>
<b>Annexe 3</b> Bibliographies et sites internet .....	<b>195</b>
Pour les enseignants .....	195
Pour les enfants .....	199

*Avertissement : la plupart des marques typographiques des citations, notamment des programmes, ont été ajoutées par les rédacteurs pour mettre en valeur des aspects en rapport avec le contenu dans lequel sont insérés ces extraits.*



### PRATIQUES DE L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Dans les démocraties modernes, la citoyenneté appartient de droit à tous les citoyens, quel que soit leur statut ou leur formation. Mais, dans les faits, la citoyenneté requiert une éducation qui donne la possibilité au citoyen d'exercer pleinement ses droits et de réaliser sa liberté politique. L'éducation civique permet cette éducation en donnant une connaissance des institutions, en enseignant les valeurs mais en éduquant aussi à l'exercice de la participation politique et sociale. En ce sens, elle est l'affaire de tous les membres de la communauté éducative, les enseignants ainsi que tous les adultes de l'école.

L'éducation civique est un enseignement scolaire, précisé par des textes officiels, des programmes et des horaires, obligatoire dans les trois cycles. Mais il est différent des autres car il ne s'appuie sur aucun référent universitaire comme c'est le cas des sciences, de l'histoire ou de toute autre discipline. Cela explique la difficulté de cet enseignement pour lequel il n'existe pas de « vulgate », c'est-à-dire un ensemble de connaissances que toute la société partage et accepte.

L'éducation civique a une dimension éducative relative à la vie quotidienne des élèves dans et à l'extérieur de l'école. Elle n'est pas uniquement l'appropriation de connaissances par les élèves, elle comprend aussi un apprentissage de comportements, des règles de la vie en société, une réflexion sur « le vivre ensemble », les problèmes d'aujourd'hui comme la violence, le racisme, la bioéthique ou le clonage. Éducation au temps présent, elle vise à former le citoyen d'aujourd'hui et de demain, à en faire une personne responsable, active dans la cité, qui participe à l'élaboration des lois, capable d'esprit critique, connaissant ses droits, et respectueux des droits et des obligations des autres.

Éduquer à la citoyenneté consiste à vouloir enseigner des connaissances sur les formes de la vie politique, les institutions et leur fonctionnement, des pratiques sociales qui concernent plus largement la vie en société, les actes que chacun accomplit et rencontre dans sa vie quotidienne, un comportement civil, la civilité étant comprise comme le respect des règles et des formes de politesse dans les relations avec les autres, la maîtrise de son langage et de ses attitudes. Ces contenus s'appuient sur des valeurs que nous estimons essentielles pour établir « le lien social » et politique, pour permettre le débat, pour résoudre les conflits. Ces valeurs sont celles des Droits de l'Homme, elles ordonnent le contenu des programmes et en constituent la philosophie d'ensemble.

*Avertissement : la plupart des marques typographiques des citations, notamment des programmes, sont ajoutées par les rédacteurs pour mettre en valeur des aspects en rapport avec le contexte dans lequel sont insérés ces extraits.*



## **PARTIE I**

# **LE PROGRAMME : CONTENUS ET DÉMARCHES**

Le préambule de présentation des programmes de 2002 souligne leur continuité avec ceux de 1882. Ces programmes s'inscrivent dans la perspective de la loi d'orientation de 1989 et confortent une évolution déjà perceptible dans les textes antérieurs. La continuité est parfois plus ancienne encore. L'ampleur des ambitions, le recours à l'initiative de l'élève, par exemple, ne sont pas des attentes nouvelles et leur réitération est la preuve tangible des difficultés qu'implique leur mise en œuvre. Déjà les instructions de 1882, arrêtées par Jules Ferry, précisaient que la méthode à suivre "ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours".

(B.O. H.S. n° 1 du 14 février 2002)



# I. INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE, MORALE, INSTRUCTION CIVIQUE (1881-82 à 1977)

L'éducation civique a une "histoire" qui s'inscrit dans notre histoire, depuis sa création par la III<sup>e</sup> République jusqu'à aujourd'hui. Elle a été associée à l'histoire et à la géographie, c'est une spécificité française. Cette situation s'explique par la conception de la formation du citoyen, développée sous la III<sup>e</sup> République.

Née en grande partie avec l'école républicaine, l'éducation du citoyen a été conduite depuis un peu plus d'un siècle avec des contenus, des objets d'étude mais aussi des méthodes et des angles d'attaque différents. Elle s'est affirmée et transformée en fonction de la demande sociale à travers la réflexion de plusieurs générations de sociologues, de philosophes, de juristes et d'historiens. Par conséquent, pour définir "le  *vivre ensemble* " et l'éducation civique, il est bon de revenir à l'origine de ces deux concepts.

## A- L'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE DANS L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

### 1. LA CRÉATION DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE (1881-82)

La III<sup>e</sup> République s'installe avec difficulté dans le pays après la Commune et la tentative de restauration monarchique. La défaite française de 1870 face à la Prusse provoque en France une grave crise de conscience. Le régime républicain s'organise avec les lois constitutionnelles de 1875 qui fixent les nouvelles institutions politiques du pays. Entre 1876 et 1879, les Républicains vont conquérir peu à peu les électeurs et, en quelques années, la France s'affirme républicaine.

Sur le plan social, toute une série de mesures fondent véritablement le régime dans le pays et le font accepter par la grande majorité des Français : loi instaurant le service militaire en 1872, lois scolaires de Jules Ferry en 1881-82, loi qui établit la liberté de réunion et d'expression et la liberté de la presse en 1884, loi sur la liberté d'association en 1901, loi de séparation des Églises et de l'État en 1905.

L'œuvre scolaire de la III<sup>e</sup> République est demeurée comme sa réalisation la plus importante. Opportunistes et radicaux se sont, en effet, attachés soit à développer l'enseignement primaire, soit à donner à l'ensemble de l'enseignement un esprit nouveau. On peut y trouver plusieurs raisons, philosophiques, religieuses, politiques et sociales. En 1879, sur les 5 millions d'enfants scolarisés, 3/5 fréquentent les écoles publiques laïques et 1/5 les écoles publiques tenues par les congrégations. Le reste fréquente les écoles privées, soit laïques, soit confessionnelles. Quelle que soit l'école, l'instituteur, nommé par la municipalité pour les écoles laïques, doit donner l'enseignement religieux et subir le contrôle du curé. En 1879, Jules Ferry, ministre de l'Instruction Publique, fait voter la loi du 9 août 1879 qui prévoit la création d'une École Normale d'institutrices par département dans un délai de cinq ans. Les lois sur l'enseignement primaire sont préparées par la création de l'École Normale Supérieure de Fontenay (filles) en 1880 et de Saint-Cloud (hommes) en 1882. La loi du 16 juin 1881 rend l'école gratuite pour concurrencer l'enseignement confessionnel et confie son entretien à la commune. La loi du 28 mars 1882 remplace l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique et impose l'obligation scolaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. La loi du 30 octobre 1886 prolonge l'enseignement primaire élémentaire par des écoles primaires supérieures conduisant au brevet simple en trois ans et par des cours complémentaires conduisant au brevet supérieur en cinq ans. Les instituteurs sont nommés par le préfet et deviennent par la loi du 19 juillet 1889 fonctionnaires de l'État, rémunérés par le Trésor.

Des mesures sont prises également pour l'enseignement secondaire mais l'effort de la III<sup>e</sup> République a porté surtout sur l'enseignement primaire, et les conséquences en sont très importantes. En 1912, l'analphabétisme a presque disparu. Le moyen d'une promotion est mis à la disposition des Français, surtout de la paysannerie, et contribue à la mobilité sociale. Les instituteurs, « hussards noirs de la République », pénétrés des idéaux de la République et de la Nation sont des « saints laïques », dévoués à la République. Grâce à eux, les idées républicaines s'enracinent dans le pays et affermissent le patriotisme des Français.

La France est aujourd'hui un État laïc. La laïcité, inscrite dans la Constitution, s'est construite peu à peu depuis la Révolution Française. À partir de 1879, les Républicains mènent une politique anticléricale. La loi de 1884 rétablit le divorce, supprimé en 1816. En 1880, les écoles appartenant à des congrégations religieuses non autorisées, comme les Jésuites, sont fermées. En 1881 et 1882, on l'a vu, la III<sup>e</sup> République instaure l'école laïque et laïcise les programmes. Le personnel enseignant est laïcisé en 1886. La loi sur la séparation des Églises et de l'État votée en 1905, qui instaure la laïcité de l'État, s'inscrit donc complètement dans cette évolution. Elle institue d'une part la liberté de religion et de culte pour les personnes et les communautés et d'autre part le principe de l'autonomie de l'État vis-à-vis des religions. L'Alsace-Lorraine qui fait partie de l'Empire allemand à cette époque reste en dehors de ces dispositions.

## 2. "L'HISTOIRE MÉTHODIQUE" : UNE HISTOIRE CIVIQUE AU SERVICE DE LA RÉPUBLIQUE

Au XIX<sup>e</sup> siècle, liée à la défaite de 1870 et à la crise de conscience qui en est la conséquence, une nouvelle philosophie de l'histoire naît, le positivisme, représenté par Auguste Comte qui donne à l'histoire de nouvelles finalités. Elle a un sens qui n'est pas déterminé par Dieu mais par les lois humaines. L'école méthodique, qui partage avec le positivisme le postulat du progrès de l'humanité, apparaît dans les années 1840 et se développe en France sous la III<sup>e</sup> République à partir de l'École des Chartes et de l'École normale. Elle est représentée par Gabriel Monod (qui lance *la Revue historique* en 1876), Ernest Lavisse (qui publie en 1900 *l'Histoire de France de l'époque gallo-romaine à la Révolution*), Charles Seignobos et Victor Langlois (qui font paraître en 1898 *l'Introduction aux études historiques*).

Se rattachant à l'école française d'érudition et aux leçons de méthode de la science allemande, les historiens de l'école méthodique affirment que le rôle de l'historien n'est ni de juger, ni d'instruire mais "de rendre compte de ce qui s'est réellement passé". Cette histoire, dominée par celle de la Patrie et de l'unité française accomplie par la dynastie capétienne et dont la République achève l'œuvre d'unification par le règne de la démocratie, est au service de la République et de la grandeur nationale. L'histoire a comme fonction de forger le sentiment national, dans le culte du passé et pour la défense des frontières après le traumatisme national représenté par la défaite de 1870 devant la Prusse. Privilégiant l'histoire des États, des grands hommes, des grands événements et des combats exemplaires, l'histoire méthodique s'appuie sur une périodisation essentiellement politique, militaire et diplomatique au détriment des faits économiques et sociaux.

La vérité historique est établie à partir de la critique des documents, essentiellement des documents écrits. Elle doit s'asseoir sur des preuves de première main et faire des citations et des renvois aux sources. Dans *l'Introduction aux études historiques*, Charles Seignobos et Victor Langlois définissent la méthode que doivent suivre les bons historiens et qui comporte quatre temps : la "collecte des documents", la "critique externe" destinée à produire une fiche signalétique du document, la "critique interne" qui vise à connaître la pensée de l'auteur et "la synthèse partielle et provisoire" qui place le document dans un contexte plus général. Il s'agit d'une méthode descriptive et analytique, l'historien ne construisant pas l'histoire mais cherchant à la retrouver derrière les textes.

Charles Seignobos, qui appartient à l'école méthodique dont le projet est civique et républicain, montre en quoi l'enseignement de l'histoire peut rendre « l'élève capable de prendre part à la vie sociale » et peut donc être un instrument d'éducation politique.

Charles Seignobos : *L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique*, cité par Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Points Seuil Histoire, 1996. (droits réservés)

« L'histoire étudie des événements humains, où sont engagés des hommes vivant en société. Comment l'étude des sociétés peut-elle être un instrument d'éducation politique? Voilà une première question. – L'histoire étudie la succession des temps, de façon à faire apercevoir les états successifs des sociétés et par conséquent leurs transformations. Comment l'étude des transformations des sociétés peut-elle servir à l'éducation politique? C'est la deuxième question. L'histoire étudie des faits passés qu'on n'a plus les moyens d'observer directement; elle les étudie par une méthode indirecte qui lui est propre, la méthode critique. Comment l'étude de la méthode critique peut-elle être appliquée à l'éducation politique? Voilà la troisième question [...]

L'histoire est une occasion de montrer un grand nombre de faits sociaux; elle permet de donner des connaissances précises en matière de société [...]

L'acquisition des notions fondamentales de la politique et l'habitude de se servir avec précision du vocabulaire politique rendent l'élève beaucoup plus apte à comprendre une société, c'est-à-dire à apercevoir les rapports qui unissent entre eux les hommes qui la forment : la division en classes, l'organisation du gouvernement, le recrutement du personnel, la répartition des opérations, le mécanisme des fonctions [...]

L'homme instruit par l'histoire a vu dans le passé un si grand nombre de transformations et même de révolutions, qu'il ne s'efface plus quand il en voit une dans le présent. Il a vu plusieurs sociétés subir des changements profonds, de ceux que les gens compétents déclaraient mortels et qui ne s'en portaient pas plus mal [...]

L'homme instruit par l'histoire sait que la société peut être transformée par l'opinion, que l'opinion ne se modifiera pas toute seule et qu'un seul individu est impuissant à la changer. Mais il sait que plusieurs hommes, opérant ensemble dans le même sens, peuvent modifier l'opinion. Cette connaissance lui donne le sentiment de son pouvoir, la conscience de son devoir et la règle de son activité, qui est d'aider à la transformation de la société dans le sens qu'il regarde comme le plus avantageux. Elle lui enseigne le procédé le plus efficace, qui est de s'entendre avec d'autres hommes animés des mêmes intentions pour travailler de concert à transformer l'opinion. »

### 3. LES PROGRAMMES DE 1882 ET DE 1887

L'instruction morale et civique correspond à la mise en place de l'école républicaine par Jules Ferry (*lois de 1881-82*) : "l'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et civique ; la lecture et l'écriture ; la langue et les éléments de la littérature française...".

Ce texte, qui remplace l'enseignement religieux par l'instruction morale et civique, place celle-ci en tête et vise à établir l'égalité devant des savoirs fondamentaux.

L'instruction morale et civique concerne uniquement les écoles primaires. Elle est donc destinée à tous les enfants de France (jusqu'à 13 ans) et assurée par les instituteurs qui deviennent les "hussards noirs de la République". De plus, René Goblet (dont la loi qui porte son nom laïcise le personnel enseignant en 1886), affirme, dans son discours du 16 août 1886, à propos de l'instruction morale et civique :

*"Un enseignement mieux compris et plus étendu de l'histoire et de la géographie, auquel s'ajoutent des notions de droit usuel et d'économie politique, développe les jeunes intelligences et, en y gravant les connaissances indispensables à tous les hommes, les prémunissent contre les dangers de l'ignorance et de l'utopie."*

En 1887, un arrêté fixe l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires qui se divise en trois cours, précédés de la section préparatoire pour les enfants de 6 à 7 ans : le cours élémentaire de 7 à 9 ans, le cours moyen de 9 à 11 ans, le cours supérieur de 11 à 13 ans. L'article 17 indique :

« L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale. »

Arrêté du 18 janvier 1887

Enfin, il est également précisé qu'il faut consacrer une heure et quart par semaine à l'instruction civique et morale dans chacun des cours, y compris dans la section préparatoire.

Dans *Le tour de la France par deux enfants*, un des ouvrages de base utilisés par les instituteurs dans l'école républicaine, G. Bruno, raconte le voyage de deux enfants, André et Julien, dans les différentes régions de France en montrant la spécificité et la richesse de chacune des régions visitées par les enfants <sup>1</sup>.

Préface : *Le tour de la France par deux enfants*, G. Bruno, Paris, Librairie classique Eugène Belin, 1932.

« La connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable instruction civique. On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissaient mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de sa vie. Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante. Dans ce but, nous avons essayé de mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyages. En leur racontant le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, nous avons voulu la leur faire pour ainsi dire voir et toucher ; nous avons voulu leur montrer comment chacun des fils de la mère commune arrive à tirer profit des richesses de sa contrée et comment il sait, aux endroits même où le sol est pauvre, le forcer par son industrie à produire le plus possible.

En même temps, ce récit place sous les yeux de l'enfant tous les devoirs en exemples, car les jeunes héros que nous y avons mis en scène ne parcourent pas la France en simples promeneurs désintéressés ; ils ont des devoirs sérieux à remplir et des risques à courir. En les suivant le long de leur chemin, les écoliers sont initiés peu à peu à la vie pratique et à l'instruction civique en même temps qu'à la morale ; ils acquièrent des notions usuelles sur l'économie industrielle et commerciale, sur l'agriculture, sur les principales sciences et leurs applications. Ils apprennent aussi, à propos des diverses provinces, les vies les plus intéressantes des grands hommes qu'ils ont vu naître : chaque invention faite par les hommes illustres, chaque progrès accompli grâce à eux devient pour l'enfant un exemple, une sorte de morale en action d'un nouveau genre, qui prend plus d'intérêt en se mêlant à la description des lieux mêmes où les grands hommes sont nés.

En groupant ainsi toutes les connaissances morales et civiques autour de l'idée de la France, nous avons voulu présenter aux enfants la patrie sous ses traits les plus nobles, et la leur montrer grande par l'honneur, par le travail, par le respect profond du devoir et de la justice. »

<sup>1</sup> Ce livre culte de l'école de la République, écrit par Augustine Fouillée sous le pseudonyme de G. Bruno (en référence à Giordano Bruno, hérétique brûlé par l'Église en 1600) est paru en 1877 aux éditions Belin. En 1901, six millions d'exemplaires avaient déjà été édités. Quatorze éditions se succéderont de 1877 à 1960.

L'ouvrage de G. Bruno possède trois dimensions : morale et civique ; historique ; géographique.

1° La dimension morale et civique. – Le livre de G. Bruno montre les qualités qu'il faut s'efforcer d'acquérir et les défauts contre lesquels on doit lutter pour être un bon citoyen. Le terme de "morale" recouvre les règles de comportement individuel et social, le terme de "civique", les règles du fonctionnement politique avec ses droits et ses devoirs dont l'exercice requiert la connaissance des institutions.

« Le courage ne consiste pas à ne point être ému en face d'un danger, mais à surmonter son émotion ; c'est pour cela qu'un enfant peut être aussi courageux qu'un homme.

Honneur et probité, voilà la vraie noblesse.

Soumettons-nous à la loi, même quand elle nous paraît dure et pénible.

Respectons la loi, qui est l'expression de la volonté nationale. »

2° La dimension historique. – Ce manuel interdisciplinaire, avant l'heure, évoque les grands hommes de l'histoire de France et ce qu'ils ont accompli pour leur pays.

« Il y a eu parmi nos pères et nos mères dans le passé des hommes et des femmes héroïques ; le récit de ce qu'ils ont fait de grand élève le cœur et incite à les imiter. Ce que la patrie admire dans ses grands hommes, ce n'est pas seulement leur génie, c'est encore leur travail et leur vertu.

Nous jouissons tous les jours, et souvent sans le savoir, de l'œuvre des grands hommes : c'est un bienfait perpétuel qu'ils laissent après eux. »

3° La dimension géographique. – L'ouvrage décrit les paysages et montre les richesses qui existent en France.

« Il y a peu de pays aussi variés que la France : elle a tous les aspects, tous les climats, presque toutes les productions.

Si vous parcouriez la France, que de merveilles vous admireriez dans l'industrie des hommes, à côté des beautés de la nature !

Des animaux bien soignés font la richesse de l'agriculture, et une riche agriculture fait la richesse du pays.

Les richesses d'un pays ne sont pas seulement à la surface de son sol : il y en a d'incalculables enfouies dans la terre et que la pioche du mineur en retire [il s'agit des mines de houille de Saint-Etienne].

L'industrie des habitants fait la prospérité des villes.

Villes et champs ont besoin les uns des autres. L'ouvrier des villes nous donne nos vêtements et une foule d'objets nécessaires à notre entretien ; le travailleur des champs nous donne notre nourriture.

Que de richesses dues à un simple petit insecte ! Le ver à soie occupe et fait vivre des provinces entières de la France [à propos des mûriers du Dauphiné].

La puissance de l'industrie et de ses machines [il s'agit du Creusot] est si grande qu'elle effraie au premier abord ; mais c'est une puissance bienfaisante qui travaille pour l'humanité. »

Cette approche fondée sur l'association de l'histoire et de la géographie correspond à la conception de la formation du citoyen développée sous la III<sup>e</sup> République. Elle est sous-tendue par l'amour de la patrie, thème récurrent dans l'ouvrage de G. Bruno.

« Ô mon frère, marchons toujours la main dans la main, unis par un même amour pour nos parents, notre patrie et notre devoir.

Que chaque habitant et chaque province de la France travaillent, selon leurs forces, à la prospérité de la patrie.

Quand un enfant grandit, il préfère l'histoire de sa patrie et des hommes qui l'honorent aux historiettes du jeune âge. »

Peu à peu, de 1880 à 1910, les programmes sont précisés. La morale, qui doit être pleinement laïque, fournit les bases indispensables à toute vie en société. Elle se prolonge dans une "instruction civique destinée à faire connaître aux élèves notre organisation administrative, politique et sociale, en leur montrant les droits, mais aussi les devoirs, des futurs citoyens".

*Le livre unique de morale et d'instruction civique destiné aux élèves des trois cours de l'École primaire et à ceux des Classes primaires des Lycées et Collèges par Poignet et Bernat 1904 (Avant-propos, extraits)*

« Notre livre renferme 66 leçons de morale et 26 leçons d'instruction civique [...] Ces deux enseignements ont, en effet, de nombreux points communs et peuvent se donner, sinon ensemble, au moins aussi parallèlement que possible. D'ailleurs certaines leçons d'instruction civique concordent, par le sujet qu'elles traitent, avec quelques-unes des leçons de morale; les maîtres pourront faire lire celles-ci, à titre de développements supplémentaires, chaque fois que la concordance sera signalée. »

Les 66 leçons de morale sont classées en quatre thèmes :

- la famille, les devoirs envers les parents, les frères et sœurs ;
- l'école, les devoirs de l'enfant à l'école, devoirs envers le maître, envers les camarades ;
- la patrie, les devoirs envers la patrie, l'obéissance à la loi, le service militaire, le devoir de bien voter, de payer l'impôt, les libertés que la Patrie nous garantit, liberté, égalité, fraternité ;
- les devoirs envers soi-même : l'âme et le corps, la propreté.

Les 26 leçons d'instruction civique concernent différents domaines : la Patrie et le citoyen, l'administration communale et départementale, l'État et les divers pouvoirs, l'Instruction publique, l'armée et la force publique, l'impôt.

Pour le cours moyen

Le citoyen (dans la partie concernant *la Patrie et le citoyen*)

« Tous les Français âgés de 21 ans et qui n'ont jamais subi de condamnation infamante, sont citoyens.

Ils bénéficient de leur association et le gouvernement qu'ils se sont librement donné leur garantit certains droits dont les principaux sont : l'égalité devant la loi, l'inviolabilité de la propriété et du domicile, le droit de participer par le vote à la direction des affaires publiques, celui d'acquérir et de transmettre la propriété. Il leur assure encore la liberté de penser, d'écrire, de travailler.

En revanche, les citoyens doivent aimer leur pays, le servir, obéir à ses lois, payer l'impôt et bien accomplir leurs devoirs d'électeur. »

L'enseignement primaire (dans la partie consacrée à *l'Instruction publique*)

« L'enseignement primaire est gratuit, obligatoire et laïque. Il est gratuit parce qu'il importe d'assurer à tous les enfants, même les plus pauvres, les avantages de l'instruction élémentaire. Il est obligatoire pour que les familles indifférentes ne puissent pas priver leurs enfants des bienfaits de l'instruction. Il est laïque afin que les enfants de religions différentes puissent fréquenter la même école. »

## B- L'INSTRUCTION CIVIQUE : LES PROGRAMMES DE 1923

### 1. LE CONTEXTE POLITIQUE

La première guerre mondiale marque une rupture majeure dans l'histoire de l'Europe. C'est à la fois une guerre mondiale et une guerre totale qui affecte des millions d'hommes et de femmes dans une quarantaine de pays et qui entraîne la mobilisation générale des hommes et de toutes les ressources économiques des peuples engagés. Elle ne se termine pour la France que le 11 novembre 1918 par la signature de l'armistice de Rethondes. Le bilan de la guerre est lourd. La France déplore 1,5 million de morts auxquels s'ajoute un très grand nombre de blessés, d'invalides et de mutilés. On parle à ce sujet de brutalisation des rapports humains. Les destructions matérielles sont impressionnantes. Tout le quart nord-est de la France est dévasté. La conférence de la paix dessine une nouvelle carte de l'Europe qui répond à la volonté de la France de garantir la sécurité sur ses frontières et d'affaiblir l'Allemagne. Malgré la création de la Société des Nations, la paix semble fragile.

L'entre-deux-guerres apparaît comme une période de tensions à la fois sur le plan politique avec la montée des totalitarismes (stalinisme, fascisme, nazisme) et sur le plan économique avec la crise de 1929 qui, par son ampleur et sa durée, affaiblit les démocraties.

La France est touchée plus tard que les autres pays européens par la crise mais elle le sera plus durablement. Cette crise multiforme atteint surtout les classes moyennes indépendantes, assise sociale de la République, et remet en cause la stabilité du régime. À partir de 1933, elle débouche sur de violents affrontements politiques qui opposent la droite et la gauche et sur une poussée d'antiparlementarisme. En janvier 1936, les partis de gauche

forment le Front populaire avec un programme électoral commun "pour le pain, la paix et la liberté". Le Front populaire gagne les élections législatives des 26 avril et 3 mai 1936. Malgré les Accords Matignon et l'embellie de 1936, l'expérience du Front populaire qui ne parvient pas à obtenir le soutien du patronat s'achève en 1938. Cependant, le Front populaire a redonné sa dignité à la classe ouvrière et a permis à celle-ci d'adhérer plus profondément aux valeurs de la République. Elle est aujourd'hui un élément majeur de la mémoire collective.

## 2. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE 1923

Elles rappellent les finalités de l'enseignement primaire qui sont de "former l'homme et le citoyen de demain" et précisent pour chaque niveau de l'école le programme de chaque discipline. Dans la section préparatoire, aux cours élémentaire et moyen, on enseigne la morale; l'instruction morale et civique est réservée au cours supérieur.

« Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés, gagner leur vie par leur travail; et nous voulons les munir des connaissances pratiques, qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. Nous n'oublions pas davantage que nous devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront dès demain.

L'enseignement est essentiellement intuitif et pratique; ... pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques et que ce n'est pas trop de cinq ou six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir par la suite. » – I.O. du 20 juin 1923 (extraits).

	Section préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen	Cours supérieur
<b>Morale</b>	Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres. Formation de bonnes habitudes (propreté, ordre, exactitude, politesse).	Entretiens familiers. Récits, fables et contes moraux. Lectures avec explications.	Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).	
<b>Instruction morale et civique</b>				La conscience et le caractère. L'éducation de soi-même. Les divers aspects de la justice et de la solidarité. Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. Le citoyen, ses droits, ses devoirs.

*Cours des Écoles primaires élémentaires, Instruction civique à l'usage du cours supérieur des écoles primaires, éditions Delagrave, Paris.*

### Préface (extraits)

« L'éducation civique des futurs citoyens doit être une des préoccupations les plus vives de nos maîtres. Nul, sauf les adversaires de nos institutions, ne songe plus à contester la place légitime de l'instruction civique dans nos programmes, ni à nier son utilité de tout premier ordre.

La nécessité de cet enseignement est évidente dans une démocratie libérale où, par le suffrage universel, la conduite des affaires publiques et le sort de la nation dépendent des sentiments, de la conscience et des lumières de tous [...]

L'éducation civique a un double objet :

- 1- Apprendre aux enfants à connaître leur pays
- 2- Le leur faire aimer, tout en leur donnant un bon jugement politique.

À la réalisation de ce double objet, concourent : l'histoire et la géographie qui apprennent aux enfants des faits; la morale qui leur enseigne ce que la patrie attend d'eux et ce qu'ils doivent à la communauté; et enfin, l'instruction civique qui leur explique la Constitution et l'organisation générale de la nation [...]

Les auteurs précisent par ailleurs que leur ouvrage se propose non seulement de faire connaître aux élèves des notions concernant l'organisation de l'État mais aussi de leur inspirer, à l'aide de lectures choisies, le respect des institutions et de la démocratie.

*Cours des Écoles primaires élémentaires, Instruction civique à l'usage du cours supérieur des écoles primaires, éditions Delagrave, Paris, pp. 22, 13, 46, 89.*

### **Il faut être un citoyen (extraits)**

« La France est un pays libre où la souveraineté appartient à l'ensemble des citoyens de sorte que, comme citoyen, tu possèderas une partie du pouvoir souverain. C'est un droit qui te donnera une influence dans les affaires de la nation, et c'est une fonction qui te rendra responsable de cette influence [...] Si tu veux vivre en honnête homme aimant ses semblables, il faut que tu sois un citoyen attentif à ses devoirs et ardent à les remplir [...] » Paul Bourde, *Le Patriote*.

### **Comment faut-il voter? (extraits)**

« C'est un devoir de voter. En effet, ce que la loi veut, en accordant aux citoyens le droit de vote, c'est que la volonté des citoyens se manifeste, et que les décisions à prendre soient celles de la majorité.

Le vote doit être désintéressé [...] On doit, en votant, ne considérer que l'intérêt du pays, et nullement, ou du moins, très secondairement, l'intérêt des localités représentées [...]

Le vote doit être libre. L'électeur ou le représentant dans une assemblée ne doivent obéir qu'à leur conscience : ils doivent repousser toute pression.

Enfin, le vote doit être éclairé. Chacun doit s'instruire de la question posée, de la personne des candidats, de leur moralité, de leur aptitude à remplir leur devoir, de leurs opinions. Pour arriver à voter avec connaissance de cause, il faut d'abord avoir quelque instruction [...] » Janet, *Cours de morale*.

### **Ce que doit être le gouvernement de la République (extraits)**

« La nation ne voit pas seulement dans la République la forme d'une constitution politique; elle en attend des réalités bienfaisantes, elle en veut faire l'instrument des réformes nécessaires à l'organisation d'une démocratie.

Elle veut que la République soit une société vraiment équitable où, dans un commun respect pour toutes les lois, le citoyen puisse avec sûreté jouir de tous ses droits, exercer toutes ses activités, trouver la juste récompense de son travail et de son mérite, enfin développer en toute liberté sa conscience et sa raison sous la sauvegarde de la neutralité absolue de l'État [...]

Elle veut que la République soit une société vraiment fraternelle où la vieillesse, l'invalidité, l'infirmité physique ou intellectuelle soient un titre à l'appui de tous [...]

Elle veut, en un mot, que la République soit réellement une association humaine où diminuent chaque jour l'égoïsme, l'intolérance et la haine où règne enfin la paix véritable, celle que le sentiment commun de la justice satisfaite peut seul établir entre les consciences des hommes libres [...] » Léon Bourgeois, *Discours prononcé à la Chambre des députés, le 10 juin 1902*.

### **L'État doit faire instruire les citoyens (extraits)**

« La culture de l'individu est devenue, chez nous, une nécessité de premier ordre. Ce que faisaient autrefois [...] les traditions de famille et de corporation, il faut le faire de nos jours par l'éducation.

L'importance de l'instruction publique se trouve ainsi en quelque sorte décuplée [...] Une nation combat et produit par les individus qui la composent. Or, l'individu, c'est l'instruction qui le crée, au moins pour une moitié. Il y a sans doute le don inné, que rien ne remplace; mais le don inné, sans l'instruction, reste stérile, improductif, comme un bloc aurifère non exploité. » Renan, *Discours et Conférences*.

## **C – La morale : les programmes de 1940 et 1941**

### **1. LE CONTEXTE POLITIQUE : LE RÉGIME DE VICHY**

L'État Français ou régime de Vichy est le nouveau régime politique qui naît à partir du vote des députés et des sénateurs du 10 juillet 1940 qui donne les pleins pouvoirs à Pétain. Ce n'est pas un régime républicain. Juridiquement, il se présente comme une dictature personnelle de Pétain, un vieux maréchal de 84 ans, qui, avec ses conseillers, veut redresser la France en provoquant une Révolution Nationale. La Révolution nationale est caractérisée par la liquidation des acquis démocratiques. La devise républicaine, "Liberté, Égalité, Fraternité", est remplacée par la devise "Travail, Famille, Patrie". Le suffrage universel, les syndicats, les partis politiques sont supprimés. La propagande officielle est massive et diffuse une idéologie imprégnée de cléricisme. Les libertés

sont supprimées, le délit d'opinion réapparaît, une sévère censure de la presse est instaurée. L'école est épurée et réorganisée. Les Écoles Normales d'instituteurs, dénoncées comme des foyers de la "subversion socialiste" sont supprimées en septembre 1940. L'instruction civique est remplacée par la morale.

## 2. L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE À L'ÉCOLE DE VICHY

*Programme des 23 novembre 1940 et 10 mars 1941, Première année des Écoles primaires supérieures (une heure par semaine) – (extraits)*

a/ - *Principes de la morale* – La Conscience

- Le Devoir et le Droit
- La Liberté et la Responsabilité morale
- La Dignité de la personne humaine

b/ - *Morale personnelle* – Devoirs de l'homme envers lui-même

- Devoirs envers le corps [...]
- Devoirs envers l'âme [...]

c/ - *Morale sociale* – Le Travail, loi essentielle de l'homme. Sa nécessité et sa grandeur. Respect du travail sous toutes ses formes.

- La Famille, cellule essentielle de la Société, école de toutes les vertus.
- L'École. Devoirs envers les maîtres et les camarades. Le respect de la règle. La camaraderie et l'amitié [...]

d/ - *Les fins de la morale* – Le bien et le bonheur.

- Les sanctions morales.
- L'idéal moral. L'appel du héros et du saint. Les valeurs spirituelles : la patrie ; la civilisation chrétienne.

Gauthier et Rouable : *Morale, Enseignement primaire supérieur Première année*, Librairie Vuibert, 1941.

**Il faut respecter la dignité humaine chez les autres** (page 35, extraits)

« La personne humaine est toujours digne de respect.

Les criminels, malgré leurs forfaits, restent des hommes [...] La plupart des devoirs envers autrui découlent de ce devoir essentiel de respecter la dignité humaine. Ne perdons jamais de vue ce grand principe : nous ne devons jamais considérer les hommes comme des instruments, comme des moyens de nous procurer un avantage, de quelque nature qu'il soit, mais nous devons les traiter comme des personnes. »

## D- LE RETOUR DE L'INSTRUCTION CIVIQUE : LES PROGRAMMES DE 1947

### 1. LE CONTEXTE POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

La IV<sup>e</sup> République (1946-1958) est marquée par le redressement économique de la France, sortie exsangue de la guerre et du rétablissement de la démocratie. Le redressement économique est mis en œuvre grâce à l'intervention de l'État qui pratique nationalisations et planification et grâce à l'aide financière américaine appelée communément plan Marshall. À partir de 1954, la France s'engage dans une période de croissance exceptionnelle qui s'accompagne de l'intégration du pays dans la construction européenne et dans les grands marchés mondiaux. Cette croissance est liée au "baby boom" qui s'explique par le rattrapage des naissances après la guerre, par le climat de prospérité économique des Trente Glorieuses et par les mesures prises par l'État en faveur des familles nombreuses. Le boom économique permet à une grande masse de jeunes issus de familles modestes de faire des études supérieures. De plus, on assiste à l'épanouissement d'une culture de masse, d'une "civilisation des loisirs" qui se caractérise par l'extension du cinéma, la forte diffusion du livre, l'essor de la radio et plus tardivement de la télévision et par une pratique de plus en plus régulière du sport.

La Constitution de 1946, adoptée par référendum en octobre 1946, redonne à la France un régime démocratique et parlementaire. Le Préambule, reprenant les idées généreuses exprimées par le Conseil National de la Résistance, rappelle les Droits de l'Homme issus de la Révolution de 1789 et proclame de nouveaux droits pour l'individu comme le droit au travail, à l'instruction, à la santé. En matière d'éducation, le Préambule affirme que l'enseignement public et laïque est un devoir de l'État.

« La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »  
*Préambule de la Constitution de 1946 (extrait).*

## 2. LE RAPPORT LANGEVIN-WALLON (1946)

Dans le domaine de l'école, la IV<sup>e</sup> République a élaboré de nombreux projets allant dans le sens de l'école unique mais aucun n'a abouti. La commission Langevin-Wallon créée en 1944 pour "mener une large enquête sur les problèmes relatifs à la réforme de l'enseignement et examiner les différents projets de réforme précédemment élaborés par des organismes qualifiés", élabore un plan resté célèbre. Pour la première fois dans un texte officiel, l'École est conçue explicitement en fonction des enfants, de leur âge, de leurs aptitudes. En matière de structures, le plan fait des propositions pour réaliser l'école unique. Il propose enfin de porter l'âge terminal de la scolarisation obligatoire de 14 à 18 ans et d'articuler l'enseignement en trois cycles : le premier jusqu'à 11 ans, le second (cycle d'orientation) jusqu'à 15 ans, le dernier (cycle de détermination) jusqu'à 18 ans.

En matière d'enseignement, le plan définit des principes nouveaux qui apparaissent de nos jours d'une étonnante modernité. Compte tenu de son actualité, ce rapport a été réédité avec une présentation et des commentaires de Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu. (© Mille et une nuit, département de Librairie Arthème Fayard, 2004)

### Principes généraux pages 18-21 (extraits)

« La reconstruction complète de notre enseignement repose sur un petit nombre de principes dont toutes les mesures envisagées dans l'immédiat ou à plus longue échéance seront l'application.

Le premier principe [...] c'est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales ethniques ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte [...]

L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égalité de dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique [...]

La réforme de notre enseignement doit être l'affirmation dans nos institutions du droit des jeunes à un développement complet. La législation d'une république démocratique se doit de proclamer et de protéger les droits des faibles, elle se doit de proclamer et de protéger le droit de tous les enfants, de tous les adolescents à l'éducation [...]

La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage [...] Dans un état démocratique où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes [...] »

Dans le chapitre intitulé "l'éducation morale et civique, la formation de l'homme et du citoyen", les auteurs du rapport insistent sur la laïcité et la nécessité pour les élèves de connaître la réalité politique et sociale. Paul Langevin écrit notamment : « L'école est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite pleinement que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique... Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : le sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de *self-government* dans la vie scolaire ».

### Éducation morale et civique, formation de l'homme et du citoyen (page 74)

« [...] L'éducation morale et civique n'aura sa pleine efficacité que si l'influence de l'enseignement proprement dit se complète par l'entraînement à l'action. Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. Elle devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité dans le travail de classe comme dans les occupations de loisir. »

À la fin de la présentation du rapport, Philippe Meirieu, dans son texte "*Tout a été dit. Tout reste à faire*", propose de revenir au plan Langevin-Wallon.

« Il faut revenir au plan Langevin-Wallon pour apprendre à conjuguer « l'égalité et la diversité » : égalité des enfants qui doivent tous accéder « aux fondamentaux de la citoyenneté », au-delà de toutes les différences qui les séparent... et diversité des stratégies d'apprentissage, des besoins dans telle ou telle discipline, des regroupements qui ne doivent jamais se transformer en ghettos. » (page 109)

François Dubet, après avoir montré en quoi le plan Langevin-Wallon a été réalisé, explique aussi pourquoi il a été trahi.

« [...] À tous les degrés, l'enseignement méconnaît dans l'élève le futur citoyen. Il ne donne pas une importance suffisante à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, à la culture méthodique de l'esprit critique, à l'apprentissage actif de l'énergie, de la liberté, de la responsabilité. Sans doute l'école caserne a-t-elle disparu, sans doute les programmes se sont-ils ouverts sur le monde contemporain dans bien des disciplines, mais comment ne pas voir que nous sommes encore loin du compte au-delà des déclarations convenues sur la formation à la citoyenneté et à l'esprit critique? » (page 116)

### 3. LES PROGRAMMES DE 1947

En 1945, après la période de Vichy qui a bafoué les idéaux républicains fondés sur les droits de l'homme, l'instruction morale et civique propose de « créer le désir et la capacité de comprendre ce qu'est une démocratie économique et sociale en France et dans le monde en s'appuyant sur une morale de la solidarité. »

L'arrêté de 1947 définit le cadre de l'instruction civique telle qu'elle sera enseignée, avec de légers recadrages (I.O. de 1956) jusqu'en 1977.

Programme officiel (arrêté du 24 juillet 1947)

- « - La commune, organisme administratif et foyer de vie culturelle, morale, professionnelle et sociale : étude concrète des organisations et des activités intéressant la vie collective de la commune.
- Notions simples et concrètes, en fonction du milieu, sur les contrats les plus usuels et sur la réglementation du travail.
- Initiation à l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France.
- La vie du citoyen, ses devoirs et ses droits.
- Les rapports entre les nations. »

René Gallice et Marcelin Traverse, Directeurs d'école : *Instruction civique, le métier de citoyen, classes de fin d'études*, Classiques Hachette, 1951.

#### **Avant-propos (extraits)**

« Au début de la Troisième République et plus particulièrement à partir de 1882, la nécessité de former des citoyens et de les initier à leurs devoirs et à leurs droits a donné naissance à une nouvelle discipline : l'Instruction civique. Mais, à mesure que le régime républicain s'est affirmé, qu'il est devenu une tradition, une habitude sociale, il semble que la nécessité de cette instruction civique soit devenue moins impérative et que son enseignement ait été quelque peu négligé.

Cependant, quelle que soit la force d'une habitude, une démocratie ne vaut que par la qualité de ses citoyens. Plus que d'une instruction civique, ceux-ci ont besoin d'une morale sociale [...] ».

#### **Les devoirs du citoyen (p. 20, extraits)**

« Celui qui vit dans une société civilisée comme la nôtre et qui ne pense qu'à ses droits est un égoïste [...] Un enfant qui reçoit les soins et l'affection de ses parents a des devoirs envers eux; le citoyen a, de même, des devoirs envers la société, envers son pays. Les principaux de ces devoirs sont : l'obéissance à la loi, le devoir de voter, le devoir de s'instruire, le devoir de l'impôt, le devoir militaire, le devoir de solidarité. »

#### **Conclusion (extraits)**

« Tu as fini d'étudier ce livre, mais ne crois pas que tu connaisses à fond ton métier de citoyen : on n'apprend pas un métier dans un livre [...] »

Fais sérieusement ton métier de citoyen dans ton atelier, dans ton bureau, dans ton syndicat. S'il te donne des droits, il t'impose aussi des obligations : voter avec réflexion, payer honnêtement tes impôts, faire ton devoir de soldat [...]

Veille sur les libertés que tes ancêtres ont lentement conquises afin que ta patrie demeure un pays d'hommes libres. »

## E – L'INSTRUCTION CIVIQUE INTÉGRÉE AUX DISCIPLINES D'ÉVEIL

### 1. LE CONTEXTE POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

À partir de 1958, le général de Gaulle, revenu au pouvoir dans le contexte de la guerre d'Algérie avec la mission de rédiger une nouvelle Constitution, donne l'impulsion d'ensemble à la politique française. Largement approuvée par les Français, sa politique contribue à sa popularité dans l'opinion publique. Mais, à partir de 1965, une série de crises témoignent de l'usure du pouvoir et montrent un malaise social profond. Sur le plan économique, en effet, la croissance a des limites. Les accords de Grenelle qui suivent les événements de mai 68 relèvent le SMIG et permettent aussi d'uniformiser le temps de travail entre les différentes catégories professionnelles.

Après le départ du général de Gaulle en 1969, Georges Pompidou, le nouveau président, reste fidèle au gaullisme mais la maladie l'empêche de terminer son septennat. L'arrivée au pouvoir de Valéry Giscard d'Estaing (qui est non-gaulliste) lors des élections de 1974 marque une volonté de modernisation de la société française. Trois volets de réformes sont adoptés : des réformes économiques et sociales (augmentation du SMIC, généralisation de la Sécurité Sociale), des réformes politiques (abaissement de la majorité à 18 ans, modification du statut de la mairie de Paris qui aura désormais un maire), des réformes portant sur les mœurs et les pratiques sociales (légalisation de l'IVG par la loi Veil, simplification de la procédure de divorce). Dans le domaine de l'école, il y a une volonté de démocratisation du gouvernement par la création du « collège unique ».

### 2. LES DISCIPLINES D'ÉVEIL DANS LES PROGRAMMES DE 1969

Au cours des années 1960, on assiste à un lent déclin de l'enseignement de l'instruction civique à l'école primaire comme dans tout le système éducatif. La France cherche son unité ailleurs que dans l'étude des institutions et des principes politiques. Cela s'explique par l'ouverture à l'Europe et au monde, par l'entrée de plus en plus de Français dans la société de consommation, les profondes mutations économiques et sociales. Les préoccupations glissent du domaine du politique au domaine économique. Il ne s'agit plus de faire des bons français, républicains et patriotes, mais des consommateurs avertis.

Les préoccupations vont vers les approches transversales, l'interdisciplinarité, l'heure est plutôt aux sciences sociales. L'instauration du tiers temps et des disciplines d'éveil à l'école en 1969 s'inscrivent dans ce contexte. Cela correspondra pour le collège aux programmes de sciences humaines qui réunissent histoire, géographie, économie, éducation civique.

La disparition du chapitre « instruction civique » des programmes à l'école (pour une intégration aux activités d'éveil) s'appuie sur l'idée, répandue à l'époque, que l'apprentissage du civisme se fera naturellement. En effet, dans les programmes, il est indiqué que l'éducation civique est « *une préoccupation permanente de tous les éducateurs quelle que soit la discipline qu'ils enseignent* ». En conséquence, elle ne dispose pas d'un horaire spécifique. Le seul domaine « civique » enseigné est celui du code de la route.

### 3. L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE DANS LES PROGRAMMES DE 1977, 1978 ET 1980

À partir de 1977, à la faveur d'une redéfinition plus disciplinaire des activités d'éveil, le ministère annonce : « relevant des activités d'éveil, l'éducation morale et civique mérite, en raison de son importance et de son caractère, que lui soit réservé un texte particulier ».

Pour chacun des trois cycles – préparatoire, élémentaire et moyen –, les programmes définissent les objectifs et « les types d'activités ou instructions pédagogiques » de cet enseignement. Dans la formulation des objectifs du programme du cycle préparatoire, se trouve, en fait, la présentation de la philosophie d'ensemble des programmes d'éducation morale et civique pour tous les cycles.

#### B.O. n° 12 du 31 mars 1977 (extraits)

« Formuler les objectifs de l'éducation morale et civique au niveau du cycle préparatoire suppose, de façon encore plus nette que pour l'ensemble des activités d'éveil, qu'on se réfère aux objectifs à plus long terme de cette éducation. Ce sont ceux par lesquels l'école s'efforce de développer les divers aspects de la personnalité de l'enfant qui contribuent à forger les cadres et les ressorts de la vie morale de l'homme et du citoyen qu'il est appelé à devenir. En particulier : la capacité de discerner la signification morale de situations et de conduites, celles des autres et les siennes (accès au monde des valeurs), de prendre conscience de la part des contraintes de divers ordres mais aussi de la marge d'autonomie en fonction desquelles peuvent se déterminer ses actions (apprentissage de la liberté), de s'interroger sur les conséquences de ses actes (sens de la responsabilité) et aussi de mobiliser les ressources nécessaires pour vaincre ou surmonter (celles qui peuvent l'être) des difficultés et des résistances qui, notamment de son fait, font obstacle à la prise de décision comme à l'accomplissement des actions décidées (diverses formes de volonté et de courage). »

### **a/ Au cycle préparatoire**

Les programmes privilégient une **éducation du comportement** : il s'agit de donner aux élèves « un faisceau d'habitudes dans les manières de se comporter, au physique et au moral, et qui constituent les supports et les cadres de l'épanouissement en devenir de la vie morale ».

Dans les types d'activités recommandées, l'accent est mis sur les trois points suivants :

– L'importance du style de vie de la classe et du climat des échanges autant que des relations entre élèves, entre maître et élèves, notamment le climat de confiance qui doit s'instaurer à l'école afin d'éviter aux enfants le repli sur soi ou les réactions d'opposition et d'agressivité.

– La contribution de l'ensemble des activités scolaires à l'éducation morale et civique : goût de l'effort physique ; développement de l'esprit logique ; affinement de la sensibilité ; habitudes d'organisation du travail ; prise de conscience des implications morales et civiques des témoignages du passé et des réalités socio-économiques ; exigence d'objectivité.

– Des moments privilégiés de réflexion nécessaires à la signification morale de certaines situations ou de certains actes liés à la vie scolaire. Sur ce point, le texte préconise de mener des « petits entretiens visant à provoquer la réflexion sur le problème moral qu'une situation est susceptible d'illustrer ».

### **b/ Au cycle élémentaire (B.O. n° 30 bis du 27 juillet 1978)**

Le programme du cycle élémentaire rappelle la continuité de l'éducation morale et civique avec le cycle préparatoire ; il en précise les objectifs et les types d'activités. Il insiste sur la nécessaire adaptation de l'enfant à la vie sociale (règles du groupe, respect d'autrui, habitudes d'ordre et de régularité, respect de soi) et à la vie de la classe. Il préconise de donner une plus grande importance à l'**organisation coopérative de la vie et des activités scolaires** afin de permettre à l'enfant de participer davantage aux décisions collectives et de mettre en œuvre des attitudes de solidarité.

### **c/ Au cycle moyen (B.O. n° 31 du 11 septembre 1980)**

L'introduction du programme explicite le lien entre l'éducation morale et l'éducation civique et précise les finalités de cet enseignement.

« Éducation morale et éducation civique sont indissociables. Il n'est point d'éducation civique qui ne s'insère dans une éducation morale. Mais, il n'est point d'éducation morale qui puisse s'extraire d'un contexte social, civique et politique : toute femme est citoyenne, tout homme est citoyen, de droit et d'obligation [...]

[...] L'éducation civique et morale contribue à répondre à la double vocation assignée à l'école : d'une part, favoriser l'épanouissement harmonieux de l'enfant, pour lui-même, et pour son insertion heureuse dans une collectivité organisée ; d'autre part, préparer les enfants à une scolarité ultérieure féconde dans la perspective plus large de l'éducation permanente [...] »

Ce programme comporte deux volets.

#### **1° Des objectifs à atteindre en termes d'acquisition :**

– de connaissances, et notamment de « connaissances ordonnées » sur le fonctionnement de la vie sociale en tant que consommateur, usager des services publics ou participant actif à des pratiques sociales diverses ;

« Le citoyen a besoin de connaître les règles et les conditions de fonctionnement des diverses institutions où il a des responsabilités à assumer (il ne s'agit naturellement pas des seules institutions politiques au sens restreint du terme : il faut inclure dans le champ tout ce qui a trait à la « politique de la vie quotidienne », qu'il s'agisse du monde du travail ou de la vie associative, de la vie économique ou de la vie culturelle, de l'habitat ou des communications, des responsabilités familiales ou de la protection de la vie privée).

Le texte insiste aussi sur le nécessaire apprentissage du traitement de l'information et sur l'importance qui devra être accordée à une étude critique, en classe, de la presse, de la radio et de la télévision <sup>2</sup>.

<sup>2</sup> C'est à cette époque que naît le Comité de liaison entre l'école et les moyens d'information – C.L.É.M.I.

- de savoir-faire, notamment ceux de la vie quotidienne à l'égard du travail (ordre, soin), à l'égard de soi-même (souci d'hygiène corporelle, maîtrise de soi), à l'égard de la collectivité (respect et entretien des équipements, sens de l'intérêt général) et des techniques de la décision (élaboration, exécution et évaluation de projet) à l'aide de la pratique coopérative;
- d'attitudes, par la prise de conscience des valeurs de la démocratie (respect des droits de l'homme et de la personne, exigences de liberté, sens des solidarités et des responsabilités qui en découlent).

## 2° Des instructions pédagogiques qui préconisent de mettre en place :

- une démarche éducative fondée sur deux principes : *aller du vécu au conçu* (« aider chaque enfant à passer d'une citoyenneté de fait, d'appartenance passive et inconsciente à une citoyenneté d'adhésion, critique et évolutive, appuyée sur une autonomie intellectuelle suffisante pour lui permettre des choix réfléchis ») et *aller du spontané au réfléchi et à l'organisé*.
- des types d'activités regroupées en quatre rubriques : la vie de la classe et de l'école (choix de projets, répartition des tâches, élections), l'ensemble des activités d'enseignement (textes d'information civique ou de réflexion morale), des moments privilégiés du temps scolaire (commémorations), des actions collectives particulièrement mobilisatrices (protection de la nature, restauration du patrimoine artistique, campagnes de solidarité).

Voici la conclusion du texte officiel pour le cycle moyen

« Effort personnel et effort collectif, initiative et rigueur : l'éducation morale et civique est un domaine exigeant. C'est par elle, dès l'école élémentaire, que toute formation prend un sens. C'est par elle que l'apport de l'école n'est pas seulement instruction, mais épanouissement harmonieux des personnalités, c'est-à-dire instruction véritable. »



## II. L'ÉDUCATION CIVIQUE DEPUIS 1985

### A – L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES DEPUIS 1985

La place et le rôle du vivre ensemble comme de l'éducation civique à l'école apparaissent essentiels depuis une vingtaine d'années. Ils sont liés au contexte économique et social que connaissent le monde et la France depuis les années 70.

#### 1 – LE CONTEXTE POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

Commencée au début des années 70, la crise économique a provoqué de profondes mutations qui ont accru les inégalités de la société française à tel point qu'on parle aujourd'hui d'une société à deux vitesses. La réduction du temps de travail a favorisé les employés les mieux rémunérés et rapproché certaines catégories sociales (populaires et moyennes), le chômage entretient des inégalités, le nombre de "travailleurs pauvres" (travail précaire et mal rémunéré) ne cesse d'augmenter surtout en milieu urbain. En 2004, la France, qui consacre 30 % de son P.I.B. à la protection sociale, comptait plus de 4 millions de personnes vivant au dessous du seuil de pauvreté (538 euros par mois). Les "nouveaux pauvres" sont des salariés, des chômeurs en fin de droits, des immigrés sans qualification, des licenciés de leur emploi, des femmes seules avec enfants à charge, des jeunes... De plus, les discriminations salariales entre hommes et femmes persistent. L'insécurité et la délinquance qui frappent surtout les cités HLM entretiennent l'isolement et le repli, tout en ruinant les efforts en faveur de la mixité sociale.

Cette misère dénoncée et combattue par des associations comme Aide à Toute Détresse Quart Monde (ATD quart monde) ou les Restos du cœur a abouti en 1988 à l'institution du Revenu Minimum d'Insertion. La loi rappelle que « toute personne qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler, a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence ». À partir de 1997, le gouvernement de Lionel Jospin s'est efforcé de réduire les inégalités qui croissent dans la société française. La loi contre les exclusions sociales votée par le Parlement en 1998 est une mesure rendue nécessaire par la situation de précarité dans laquelle se trouvent de plus en plus de Français. Elle a été complétée en 1999 par la création de la Couverture Maladie Universelle.

Réduire les disparités sociales de la société française est l'enjeu du XXI<sup>e</sup> siècle. Mais la réduction des inégalités passe par l'intégration. Qu'est-ce que l'intégration ? L'intégration est un terme utilisé le plus souvent à propos des immigrés et de leurs enfants. Pourtant, l'intégration sociale et l'exclusion ne concernent pas seulement les immigrés et leur famille mais tous ceux qui participent à la même société. En fait, la notion d'intégration recouvre deux aspects principaux. C'est d'abord un processus inscrit dans la durée qui implique la participation effective de l'ensemble des individus aux différents aspects de la vie en société et le respect de valeurs partagées, l'adhésion à des règles de fonctionnement. Mais l'intégration passe aussi par des politiques qui ont un double objectif : favoriser l'intégration des personnes à la collectivité en facilitant leur participation aux différents aspects de la vie sociale ; et développer des actions permettant à chacun de bénéficier de la protection de la loi dans l'exercice des droits et des devoirs.

Le régime républicain français fondé sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 s'appuie sur des principes qui se veulent intégrateurs. La France est un État de droit. Aucun homme ne dispose de tous les pouvoirs, la souveraineté appartient au peuple qui l'exerce par l'intermédiaire de ses élus chargés de faire la loi. La seule référence est la loi. Selon l'adage bien connu, « nul n'est au-dessus des lois ». La séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire) définie par Montesquieu au XVIII<sup>e</sup> siècle, et mise en application dans la Constitution ne permet à aucun pouvoir d'empiéter sur un autre, même si ceux-ci sont interdépendants. La souveraineté de la nation s'exprime par le suffrage universel qui est la véritable spécificité de la Démocratie. Chaque citoyen, âgé de 18 ans, sans distinction de sexe, de race ou d'origine sociale dispose d'une parcelle de la souveraineté nationale. Le suffrage n'est devenu véritablement universel que lorsque les femmes ont acquis le droit de vote en 1944. La majorité passe de 21 ans à 18 ans en 1974. La Constitution est la Loi fondamentale de la République. Toutes les lois doivent être en conformité avec elle, selon le principe de la hiérarchie des normes. Elle règle les relations entre gouvernants et gouvernés et organise les différents pouvoirs. Elle est adoptée par le peuple et ne peut être révisée que par lui ou par ses représentants élus. La France est un État laïc. La laïcité repose sur la liberté de conscience et l'égalité des citoyens quelles que soient leurs convictions religieuses.

L'intégration a bien fonctionné jusqu'aux années 1970 mais elle rencontre aujourd'hui des problèmes liés à la persistance du chômage, à la montée de la violence et au creusement des inégalités. Les populations immi-

grées, en particulier les jeunes, reçoivent, en effet, un quadruple enseignement – celui de l'école, celui de la rue, celui des médias et celui de leur communauté. Si le premier est encore intégrateur, les autres, pour différentes raisons, ne le sont pas. Ils véhiculent d'autres modèles que « la France une et indivisible », fondée sur la démocratie et le droit. Pour tenter de faire fonctionner à nouveau le modèle français d'intégration, on tente d'appliquer aujourd'hui le principe de discrimination positive. Selon ce principe, il s'agit, dans le cadre du principe d'égalité, de favoriser les personnes les plus désavantagées.

L'école est l'élément clé de l'intégration et ne doit abdiquer ni sa prétention à "fabriquer" des citoyens, ni sa volonté de transmettre des savoirs mais elle ne peut pas tout régler à elle seule. Elle a besoin d'être épaulée dans tous les autres domaines de la société.

## 2 – LES PROGRAMMES DE 1985 ET DE 1995

Au début des années 1980, de nouvelles préoccupations apparaissent, liées aux mutations économiques et sociales qui accompagnent la montée du chômage. La France se découvre davantage plurielle, les incivilités se multiplient dans les établissements scolaires. À partir de 1982, une réflexion sur l'éducation aux droits de l'homme s'amorce, liée à l'évolution de la société française. Cette décision s'inscrit dans un courant d'idées exprimées par des philosophes et des hommes politiques autour de la question des valeurs mais s'explique aussi par les conséquences d'une crise économique qui se prolonge et qui se répercute sur la société tout entière.

L'éducation civique rentre à nouveau dans les programmes de l'école avec Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'Éducation nationale, en 1985. En novembre 1984, dans un colloque présidé par le Premier Ministre Pierre Mauroy, le ministre de l'Éducation a notamment déclaré : "L'éducation civique est un devoir de la République parce que la République a besoin de citoyens. Elle est et ne peut être qu'une œuvre de rassemblement". En 1985, on peut lire dans l'introduction aux programmes de l'école et du collège : "Éminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République". Les programmes rappellent en outre que "L'éducation civique est une pièce maîtresse de l'éducation dans un État républicain, garant des libertés". Le terme "éducation" remplace celui d'"instruction". En effet, "l'éducation civique est à la fois une instruction et une pratique" c'est-à-dire qu'à côté des connaissances, il y a place pour la formation des comportements et la transmission de valeurs.

Les programmes de 1995 définissent trois finalités pour l'éducation civique (éducation aux droits de l'homme, éducation à la responsabilité, éducation au jugement) et sont organisés autour de concepts-clés qui correspondent à l'évolution de la notion de citoyenneté. Ils suggèrent une démarche nouvelle basée sur l'analyse de situations ayant trait à la vie quotidienne de l'élève, sur une initiation aux méthodes de recherche et sur la connaissance des grands textes de référence.

## 3 – L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LES INITIATIVES CITOYENNES À L'ÉCOLE POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE (1997-1998)

Deux textes signés de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, et publiés aux B.O. du 16 octobre 1997 et du 16 juillet 1998, précisent ce que doit être l'éducation civique à l'école : "elle ne peut plus se limiter à une simple instruction mais doit explicitement prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République". Est ainsi lancée l'opération "Initiatives citoyennes à l'École pour apprendre à vivre ensemble".

Cette opération centrée sur la citoyenneté, la morale, l'éducation civique, la prévention de l'incivilité et de la violence s'inscrit complètement dans la réalité sociale de la fin des années 90 marquées par la pauvreté, l'exclusion et la montée des incivilités dans la société. Elle s'appuie sur une nécessaire prise de responsabilité et de solidarité de la part des enseignants et des élèves.

« Apprendre la citoyenneté pour les élèves d'aujourd'hui, c'est d'abord apprendre à vivre ensemble à l'école. Organiser le savoir-vivre, en comprendre les règles et les mettre en œuvre tous les jours constituent la première exigence de la vie scolaire.

Apprendre la citoyenneté, c'est également comprendre que la vie en société nécessite des efforts et du travail : ceux des élèves et des éducateurs, pour combattre l'incivilité ou la violence à l'école; ceux des hommes et des institutions (les pompiers, la police, la justice) qui œuvrent à la paix civile.

Apprendre la citoyenneté, c'est aussi être capable de donner le meilleur de soi-même en étant attentif aux camarades en difficulté ou handicapés ou en organisant des actions de solidarité à l'égard de personnes qui ont besoin d'aide ou de réconfort.

Vivre la citoyenneté en personne responsable ne doit pas se réduire à des apprentissages, c'est, pour soi-même et avec les autres, savoir choisir sa conduite individuelle et collective et déterminer son comportement sur les bases d'une morale civique. » B.O. du 16 octobre 1997

Le texte du B.O. précise ce que peuvent être ces "Initiatives citoyennes" pour l'école primaire. Il s'agit de partir de la vie de la classe pour élaborer différents types d'activités comme des dialogues sur de vrais problèmes à résoudre à l'occasion de cas concrets rencontrés dans la vie collective, des activités de langage invitant à écouter les autres, à argumenter et à négocier des jeux à règles, des activités sportives mais aussi de s'ouvrir sur l'extérieur en participant à des actions en faveur de l'aménagement, de la protection ou de la sauvegarde de l'environnement, à la session d'un conseil municipal de jeunes ou encore à des actions de solidarité en faveur des personnes âgées ou des malades.

#### 4. LE PROGRAMME DE 2002

Comme celui de 1995, le programme de 2002 est organisé selon les cycles. L'enseignement primaire étant le niveau scolaire où les tensions entre la construction de l'autonomie et l'intériorisation des règles de la vie sociale, entre l'apprentissage de connaissances et l'importance accordée à la vie scolaire et aux comportements s'affirment le plus fortement, les programmes comportent une partie intitulée *vivre ensemble* (aux cycles 1 et 2) et une partie intitulée "éducation civique" (au cycle 3).

La priorité est donnée au *vivre ensemble*. Dans le cycle 2, le *vivre ensemble* laisse l'éducation civique au second plan : "Au cycle 2, il est encore prématuré de parler d'Éducation civique dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui – l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales – ne sont pas encore constituées". La plupart des éléments du programme énoncés pour ce cycle sont du domaine de l'appartenance à la communauté scolaire, de l'acceptation des règles de vie. Il s'agit de ne pas s'enfermer dans la salle de classe mais de s'ouvrir vers d'autres horizons.

Dans tous les cycles, l'importance des règles de vie dans la classe et les compétences que les élèves doivent avoir acquises en fin de cycle 3 sont explicitement énoncées : "Être capable de prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école".

##### a/ "Vivre ensemble" aux cycles 1 et 2

Les instructions officielles indiquent que "apprendre à *vivre ensemble* est l'un des principaux objectifs de l'école maternelle qui offre à chaque enfant le cadre éducatif d'une collectivité active, structurée par des règles explicites et encadrées par des adultes responsables."

Ce domaine vise notamment à la construction de la personnalité, l'acceptation du caractère collectif de la vie scolaire, le respect de l'autre. Trois axes sont privilégiés : être accueilli, construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire, c'est-à-dire trouver ses repères et sa place; apprendre à coopérer, comprendre et s'appropriier les règles du groupe; et échanger et communiquer dans des situations diversifiées, c'est-à-dire dialoguer avec des camarades, avec des adultes, découvrir les usages de la communication réglée, prendre sa place dans les discussions.

##### b/ Éducation civique au cycle 3

Les programmes précisent les connaissances que les enfants doivent acquérir au cours du cycle 3 en matière d'éducation civique : comment lire la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, être citoyen dans sa commune et en France, s'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde, connaître quelques articles de la Constitution de 1958. Mais la nouveauté réside essentiellement dans l'affirmation du caractère *transversal* de l'éducation civique, tout comme la maîtrise de la langue, et de la répartition horaire qui en découle :

- une heure par semaine répartie entre tous les champs disciplinaires, et notamment *l'histoire* et la *géographie* comme entrées privilégiées dans la connaissance du social;
- une demi-heure par semaine pour "le débat réglé", espace de parole, de discussion, de régulation collective, en interaction étroite avec le domaine de *la maîtrise du langage et de la langue française*.

On peut remarquer aussi l'importance accordée aux règles de vie et aux valeurs telles que le respect, la participation, l'engagement. La transmission-construction de connaissances et les règles de vie ont pour but d'instruire mais aussi de mettre en place des comportements sociaux. Le préambule insiste sur les valeurs civiques que l'élève doit s'approprier : « Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence des valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et mieux le préparer à être citoyen. »

#### 5. DES TEXTES OFFICIELS COMPLÉMENTAIRES

##### a/ À propos du droit à la différence

L'effort financier de l'Éducation nationale pour la scolarité des enfants "différents" est très important, à juste titre. La circulaire n° 2004-015 du 27-1-2004 relative à la *préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les*

collèges et les lycées consacre un chapitre entier à cette discrimination positive avec, pour intention, l'utilisation la plus efficace possible de l'ensemble des moyens disponibles pour réduire les inégalités innées ou acquises, en matière d'éducation et d'enseignement. Il s'agit de rechercher les conditions de la réussite scolaire pour tous les enfants dont les besoins éducatifs sont particuliers (situation de handicap, maladie chronique, précocité intellectuelle, troubles spécifiques du langage oral ou écrit, arrivée nouvelle en France et non francophonie, etc.). Pour cela, les réponses pédagogiques mises en place dans les classes sont complétées par des dispositifs spécifiques et l'aménagement de parcours scolaires individualisés, organisés dans le cadre du projet d'école, avec le concours de l'équipe éducative élargie<sup>3</sup>.

### **bi/ À propos de l'égalité hommes/femmes**

La *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, du 25 février 2000 (B.O. n° 10 du 09/03/2000) et le Bulletin officiel n° 10 hors-série du 2 novembre 2000 : *À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité* permettent de promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes.

La politique volontariste qu'impulse cette convention interministérielle découle directement de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui précise, dans son article premier, que le service public de l'éducation contribue "à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes". Cette préoccupation qui est également celle de l'Union européenne fait de l'égalité entre les sexes l'un des axes prioritaires des politiques de l'emploi des États membres : "Du préélémentaire à l'enseignement supérieur, cette action engage tous les personnels de l'éducation".

« L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences. » Pour cela, doit être intégrée dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté la réflexion sur les « rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes ». Sont également prévus l'élargissement et la généralisation de « l'information sur la connaissance du corps dès la maternelle, [et jusque dans] l'enseignement supérieur. [...] »

Le primaire a explicitement un rôle de prévention : il s'agit de prévenir les violences sexistes.

« La violence, sous toutes ses formes, est favorisée par les stéréotypes relatifs aux rôles des sexes. C'est pourquoi il est nécessaire de faire réfléchir les élèves sur les relations entre garçons et filles, l'égalité, les rapports de pouvoir et la violence. Il convient de [...] privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination, pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Cette approche réclame notamment un accompagnement du contenu des programmes et une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire, ainsi que des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes [...]

À l'école élémentaire, un programme spécifique d'éducation fondé sur le respect mutuel des deux sexes sera élaboré par le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et le service des droits des femmes. »

Les contenus des programmes doivent prendre en compte le rôle des femmes :

« 3.3- Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés [...]

- Évaluer la place faite aux femmes dans les programmes, rappeler l'apport des femmes dans tous les champs du savoir et dans les matières enseignées et introduire des contenus relatifs à la construction des rôles sociaux [...]
- Poursuivre la réflexion sur les outils pédagogiques et les manuels scolaires [...]
- [...] La féminisation des noms de métiers sera poursuivie en référence au guide élaboré par l'Institut national de la langue française du CNRS. »

Le B.O. n° 10 hors-série du 2 novembre 2000, *À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité*, est un instrument de réflexion et de travail à l'usage des enseignants, construit à partir du constat suivant : "L'orientation scolaire est souvent dictée par de fausses représentations des rôles sociaux : elle aboutit à des partages devenus

<sup>3</sup> Nous citons de larges extraits de ce document sur le site du C.R.D.P. car ce texte présente efficacement les orientations et dispositifs actuels : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne.

traditionnels, à une division sexuée des savoirs, prélude à celle des métiers. *Une certaine image du masculin et du féminin continue à être véhiculée dans et par l'école*, malgré les efforts notables entrepris pour modifier les comportements". Au-delà des programmes d'éducation civique qui "doivent prendre en compte la question de l'égalité des sexes et du sexisme", c'est « l'ensemble des disciplines qui [...] doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis. Dans tous les cas, l'attention doit être portée à la vie scolaire : c'est en effet au quotidien, patiemment et sans relâche, que nous donnerons corps à l'égalité. Il s'agira en particulier de prévenir les formes de violence verbale ou physique, sexiste ou sexuelle qui peuvent apparaître dans un établissement et qui représentent autant de menaces pour l'équilibre des élèves ».

Si les situations retenues dans cette circulaire sont généralement issues du second degré, les interactions repérées, comme les analyses et les pistes proposées, concernent aussi bien les enseignants du premier degré que leurs collègues du second<sup>4</sup>.

#### • Les interactions en classe

- En cours de maths, des garçons coupent la parole aux filles pour répondre à leur place...
- En cours de maths, les tâches sont réparties entre filles et garçons... [en fonction d'une certaine représentation de leurs compétences].

#### • Le travail en groupe

- En cours de technologie [soudure], il est demandé aux garçons d'aider les filles... [supposées incompetentes, maladroit].
- En français, les garçons veulent se mettre avec les filles pour un travail en groupe... [supposées plus compétentes en production écrite].
- En physique, des garçons refusent la présence de filles dans leur groupe... [jugées ni assez rapides, ni assez fortes].
- En arts plastiques, les groupes d'élèves ne sont pas mixtes spontanément... [pour permettre aux filles de s'exprimer plus librement].

#### • Les activités physiques

- En É.P.S., un tournoi de handball est organisé par équipes mixtes... [les garçons prennent les postes d'avant ; reléguées à l'arrière, les filles ne parviennent pas à prendre leur place dans le jeu].
- En É.P.S., l'activité "danse" est présentée à une classe mixte de 4<sup>e</sup>... [ricanement de garçons : « c'est un truc de filles »].
- Dans la cour de récréation de l'école primaire, les garçons occupent le terrain... [les filles se replient sur les bancs autour de la cour...].

#### • L'évaluation

- Un garçon et une fille de la même classe ont obtenu la même moyenne en maths... [Sur leur bulletin scolaire, figurent les mentions :
  - « Julie a fourni de gros efforts, travail sérieux. Continuez. »
  - « Christophe est en dessous de ses possibilités. Pourrait être un élève brillant s'il travaillait plus régulièrement ».

#### • L'éducation à l'orientation

#### • L'éducation à la santé, à la sexualité et la prévention des violences sexistes et sexuelles

- Un garçon se fait traiter de « pédé »...
- Des filles subissent des remarques sur leur tenue et sont l'objet d'insultes sexistes...
- Aux interclasses, des garçons font des incursions dans les toilettes des filles...
- Des photos pornographiques circulent dans la classe... ».

#### Exemple n°1

En français, le(la) professeur(e) de C.M.2 demande une recherche documentaire sur un auteur et la réalisation en groupe d'un dossier écrit qui sera noté. Les garçons se bagarrent pour être avec les filles parce qu'elles sont soigneuses, sérieuses, et écrivent bien.

**Stéréotype** : les filles sont plus consciencieuses et plus soigneuses. Elles rédigent mieux. Elles sont plus motivées par ce type de thème et meilleures en français.

**Question** : faut-il laisser les élèves organiser le travail collectif comme ils veulent même si la répartition des tâches ne paraît pas égalitaire ?

<sup>4</sup> Aussi reproduisons-nous ci-dessous une large partie du sommaire et un exemple, en invitant les lectrices/lecteurs à utiliser ce B.O. ou à se reporter au site du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

**Conséquences** : les filles peuvent se sentir flattées et mettre leur point d'honneur à assumer le travail de mise en forme et de rédaction, laissant aux garçons la possibilité de se "reposer" sur elles. Les garçons pourront bénéficier d'une note sans avoir participé à l'exercice. On instaure ainsi des rapports sociaux discutables entre les filles et les garçons.

**Recommandations** : laisser aux groupes l'initiative de l'organisation du travail tout en demandant que chacun rédige une partie identifiable du dossier. Ainsi chaque élève se sera impliqué dans la note collective. Aborder avec les élèves l'idée qu'il y aurait des compétences "féminines" et "masculines". »

### **Exemple n°2 : l'effet Pygmalion**

« Une recherche a été menée au cours des années 1990 par Mireille Desplats auprès de professeurs de physique (hommes et femmes) de collège : les mêmes copies d'élèves de quatrième leur ont été soumises, avec soit un prénom de fille, soit un prénom de garçon. On constate que, lorsque la copie est bonne, elle obtient une meilleure note si elle porte un prénom de garçon. En revanche, quand la copie est médiocre, la note est moins sévère si elle porte un prénom de fille. On constate également que les enseignants, femmes et hommes, se conduisent de la même manière dans leur mode de notation. Deviens ce que je crois que tu es... [...]

Or, on sait, depuis les expériences de Rosenthal et Jacobson sur "l'effet Pygmalion", que les attentes des enseignants peuvent avoir un effet de "prophéties autoréalisatrices" : parce que nous y croyons, une idée, fautive au départ, peut devenir exacte à l'arrivée. Les idées que les enseignants se font sur leurs élèves – et qu'ils expriment plus ou moins implicitement – provoquent chez ces derniers des comportements en accord avec ces idées.

L'élève dont l'enseignant attend qu'il soit bon élève ou mauvais élève a de fortes chances de le devenir effectivement. Ainsi les attentes des enseignants, forgées sur les stéréotypes de sexe, ont de fortes chances de renforcer chez les élèves des façons d'être conformes à ces stéréotypes. On pourrait aussi expliquer de cette façon le moindre sentiment de compétence et la moindre estime de soi qu'on observe chez les filles, à l'adolescence, par rapport aux garçons, à résultats scolaires comparables. »

## **B – LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE**

Une finalité est le but que cherche à atteindre l'enseignement d'une discipline. Elle donne du sens à l'utilisation des moyens pédagogiques au service de la discipline et justifie les objectifs visés. L'enseignement du *vivre ensemble* et de l'éducation civique contribue aux multiples finalités de l'école : la transmission du savoir, la construction d'une culture partagée, la formation du citoyen et l'intégration dans la société.

L'éducation civique a trois finalités : une *finalité civique*, celle de transmettre une conception de la citoyenneté qui s'enracine dans une histoire, dans des textes de référence, dans un territoire, dans un régime politique; une *finalité intellectuelle et culturelle*, celle d'initier à des méthodes de raisonnement, de réflexion, de critique et pratique; une *finalité patrimoniale et sociale*, celle de faire naître et de développer des comportements sociaux et civiques qui vont imprégner la vie sociale et politique de l'individu tout au long de la vie.

### **1. LA FINALITÉ CIVIQUE**

La formation du citoyen est une des missions de l'école. La finalité civique est précisée par les programmes et les documents d'application de l'école : Quelle conception de la citoyenneté transmettre à l'école ? Comment former le citoyen ?

L'histoire peut nous aider à répondre à ces questions ("*L'histoire donne une grande partie des connaissances nécessaires pour construire une éducation civique raisonnée*", documents d'application des programmes, CNDP 2002). En effet, à différents moments de l'histoire, on peut voir se dessiner une conception de la citoyenneté. Dans l'Antiquité, le citoyen se définit par son appartenance à une cité c'est-à-dire à un petit territoire indépendant, libre de se gouverner comme il le désire. Il a le droit de participer directement ou indirectement à l'exercice du pouvoir politique. Ce sont les Grecs qui "inventent" le politique, notamment le principe de l'État de droit, les valeurs de liberté et d'égalité qui constituent les fondements de la pensée démocratique moderne. À Rome, le citoyen dispose de droits publics comme le droit de voter, d'être élu et de droits civils comme le droit de posséder, de faire un testament. Cette conception, fondée sur le droit, permet à Rome d'intégrer peu à peu les habitants de l'Empire et d'en faire des citoyens romains. La citoyenneté romaine est ouverte et intégratrice.

La conception révolutionnaire française qui introduit l'idée de représentation (possibilité de déléguer ses pouvoirs à des représentants exerçant le pouvoir législatif) permet de montrer aux enfants que le citoyen, par opposition au sujet, est le membre de la nation, c'est-à-dire d'une communauté formée de l'ensemble des citoyens et seule dépositaire de la souveraineté nationale.

Aujourd'hui, pour répondre à la demande sociale, l'école enseigne une nouvelle conception de la citoyenneté, la citoyenneté sociale qui se traduit par une éducation à la responsabilité, à l'environnement pour un développement durable, par la mise en place de comportements devant permettre le *vivre ensemble*, par l'incitation à la pratique de la solidarité dans tous les domaines.

Les finalités civiques de l'école sont rappelées dans les grands textes de cadrage sur le fonctionnement de l'école, appelées lois d'orientation. Dans la loi d'orientation Jospin du 10 juillet 1989, les principes explicités sont l'égalité, c'est-à-dire la réduction des inégalités d'origines socioculturelle, sexuelle ou géographique, et la citoyenneté.

Le projet de Loi d'orientation pour l'avenir de l'école (2005) définit un socle commun de connaissances et de compétences qui comprend "une culture humaniste et scientifique permettant l'exercice de la citoyenneté"

## 2. LA FINALITÉ INTELLECTUELLE ET CULTURELLE

L'enseignement de l'éducation civique, en liaison avec les autres disciplines scolaires, a pour finalité d'aider à la construction de l'intelligence de l'enfant. Le maître met les enfants en situation de se familiariser avec une analyse des situations de la vie scolaire mais aussi sociale. Il les initie au questionnement et au débat.

L'entraînement au maniement du raisonnement s'appuyant sur la découverte de documents, et la construction de l'abstraction par la référence à des notions et à des concepts, tous deux très utilisés dans les séances d'éducation civique, visent à rendre l'enfant capable de penser et de juger librement.

La maîtrise du langage et de la langue est un outil d'analyse et de conceptualisation : savoir dire, savoir décrire, savoir réaliser.

Faire que l'enfant devienne intellectuellement autonome est une finalité de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire de l'éducation civique, avec l'aide d'autres compétences transversales, celles du langage et de la langue.

## 3. LA FINALITÉ PATRIMONIALE ET SOCIALE

L'enseignement de l'éducation civique a pour finalité de faire construire à l'enfant sa place dans la société. Il rend l'enfant capable à la fois de s'adapter au progrès et aux modifications de la société, et d'être lui-même le moteur de ce progrès. Il s'appuie sur la connaissance et la prise de distance de situations de vie, proches ou plus éloignées. C'est une ouverture à une première réflexion sur le monde habité par une société.

L'enseignement de l'éducation civique a aussi pour finalité de faire construire à l'enfant son identité fondée sur la connaissance et le respect du patrimoine. Le patrimoine collectif fonde l'identité et la mémoire nationale. Sa conservation et sa sauvegarde sont d'utilité publique. La notion de patrimoine, d'abord historique, s'est élargie à toutes sortes d'héritages, qu'il est jugé indispensable de conserver pour les générations futures, ce qu'on appelle les lieux de mémoire qui sont aussi des lieux de citoyenneté... Les apports et les méthodes d'analyse acquises dans les autres disciplines contribuent à faire apprécier la valeur du patrimoine, à développer une culture commune et à faire émerger la notion de respect de ce patrimoine.

## C – LES CHAMPS D'INTÉRÊT

### 1. LA CITOYENNETÉ POLITIQUE

Comme il a été rappelé dans les finalités civiques de l'école, dans l'Antiquité, la citoyenneté est éminemment politique, l'individu se définit par sa participation à la vie de la cité.

Aristote, au IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C., définit ce qu'est le citoyen athénien et ce qu'il n'est pas.

« [...] Celui qui est citoyen dans une démocratie souvent ne l'est pas dans une oligarchie. Le citoyen n'est pas citoyen du lieu où il réside, car métèques et esclaves ont la résidence en commun avec les citoyens. Ne sont pas citoyens, non plus ceux qui participent aux droits de la vie judiciaire, comme défendeurs ou comme demandeurs, car ces droits appartiennent aussi aux bénéficiaires des conventions judiciaires [...] Ces gens, on peut dire qu'ils sont en quelque sorte citoyens à la façon des enfants trop jeunes encore pour être inscrits ou des vieillards dont le nom a été supprimé des listes, tous gens qui sont citoyens dans un sens non absolu : il faut spécifier que les premiers sont des citoyens encore imparfaits et les seconds des citoyens ayant dépassé l'âge de la maturité, ou quelque expression analogue. Ce que nous cherchons, c'est à définir le citoyen de façon absolue, n'encourant aucune des disqualifications mentionnées, sans qu'il soit besoin d'ajouter un correctif à son titre [...] Un citoyen au sens absolu du terme ne peut mieux se définir que par le fait de participer à l'exercice de la justice et aux magistratures. » Aristote, *Politique III*.

La citoyenneté politique apparaît aujourd'hui comme une citoyenneté limitée car elle n'assure pas à chacun une réelle emprise sur certaines décisions collectives dans différents domaines comme celui de l'entreprise, de l'administration, du cadre de vie. On pense à une conception plus ouverte de la citoyenneté qui permet à chaque citoyen de prendre des responsabilités et de participer à la vie sociale. C'est ce que les sociologues appellent la citoyenneté sociale. Celle-ci n'exclut pas la citoyenneté politique, elle la renforce.

## 2. LE CIVISME ET LA CITOYENNETÉ SOCIALE

Selon l'historien René Rémond, le civisme occupe une place intermédiaire entre la civilité qui désigne l'adoption par chacun des bonnes manières fondées sur le respect mutuel et la citoyenneté qui définit un ensemble de droits et de devoirs.

Le civisme se rapproche de la citoyenneté politique dans le sens où il signifie s'intéresser à la chose publique et participer aux différentes consultations électorales. Mais être civique c'est aussi faire preuve de civilité par un comportement qui facilite la vie commune, *le vivre ensemble*. Et en cela, le civisme se rapproche de la citoyenneté sociale.

Les trois documents présentés ici montrent que l'éducation à la citoyenneté est à la fois politique, sociale et fondée sur des valeurs partagées qui s'enracinent dans les droits de l'homme.

[...] Le droit positif ne connaît que deux notions : la nationalité d'un côté, les droits civiques de l'autre [...] La citoyenneté ne peut pas se résumer au seul droit de vote, ni même dans les seuls droits civiques. La citoyenneté suppose la liberté et l'égalité, sans lesquelles il n'y a pas de citoyenneté véritable [...]

On pourrait distinguer trois niveaux de citoyenneté :

- la citoyenneté conçue comme l'égalité des droits, l'absence de discriminations
- la "nouvelle citoyenneté" ou citoyenneté sociale
- la citoyenneté conçue comme la participation à la souveraineté nationale et impliquant la jouissance pleine et entière des droits politiques.

[...] Dans le cadre de l'État de droit, être citoyen c'est être titulaire d'une parcelle de la souveraineté nationale : seuls les nationaux, par conséquent, sont citoyens, et seuls ils sont admis à l'exercice des droits politiques [...]

La notion de citoyenneté est intimement liée, conceptuellement et concrètement à celle de démocratie [...], d'après Danièle Lochak, *Encyclopedia Universalis* 1990.

La citoyenneté a d'abord un sens juridique [...] Le citoyen est un sujet de droit. Il dispose à ce titre de droits civils et politiques. Il jouit des libertés individuelles, la liberté de conscience et d'expression, la liberté d'aller et venir, de se marier, d'être présumé innocent s'il est arrêté par la police et présenté à la justice, d'avoir un avocat pour le défendre, d'être traité par la justice selon une loi égale pour tous. Il dispose des droits politiques : participer à la vie politique et être candidat à toutes les fonctions publiques. En revanche, il a obligation de respecter les lois, de participer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée.

Mais la citoyenneté est aussi le principe de la légitimité politique. Le citoyen n'est pas seulement un sujet de droit. Il est le détenteur d'une part de la souveraineté politique [...]

[...] La modernité politique, née progressivement dans l'Occident chrétien, qui s'est imposée avec éclat au moment des révolutions politiques des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles en Angleterre, aux États-Unis et en France, a introduit une rupture fondamentale [...]

La modernité politique se caractérise par des formes inédites fondées sur l'idée de délégation ou, en termes modernes, de représentation [...] Toutes les institutions politiques ont pour sens d'organiser la représentation [...]

La citoyenneté est une construction historique. L'idée même de citoyenneté est issue de deux histoires particulières, celle de l'Angleterre et de la France [...] Dans la tradition française, le citoyen est d'abord un démocrate, disposant de la liberté politique par la participation à la souveraineté collective. La citoyenneté est, pour lui, une et unitaire [...]

La citoyenneté n'est pas seulement le principe de légitimité politique, c'est également la source du lien social. Vivre ensemble, c'est être citoyen de la même organisation politique. On observe la prééminence toujours plus affirmée de l'individu-citoyen aux dépens du collectif.

Cet individualisme démocratique affaiblit les institutions nationales par lesquelles était traditionnellement assurée l'intégration de la société [...] Aucune institution n'exerce plus une autorité qui s'impose par elle-même. Le dialogue et le compromis sont devenus le fondement des relations sociales. Le lien social est devenu moins le produit du contrôle autoritaire et de la conformité aux normes établies par les institutions nationales que de l'invention commune par les individus de nouvelles normes collectives [...]

La citoyenneté européenne peut-elle n'être que l'élargissement à l'Europe de la citoyenneté nationale ou doit-elle être de nature différente? Il faudrait penser une citoyenneté européenne, fondée sur l'adhésion à l'État de droit et aux droits de l'homme qui soit détachée de l'adhésion à une culture, une langue et une histoire nationale.

Y a-t-il compatibilité de la citoyenneté politique avec l'existence de sociétés ouvertes, les sociétés sont-elles aujourd'hui plus ouvertes et plus diverses qu'autrefois? [...]

Comment concilier la liberté et l'égalité individuelle de tous les citoyens – principe qui, l'expérience l'a montré, doit rester un impératif et que personne ne remet plus en cause – et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont, par nature, collectives?

L'ouverture des sociétés nationales et la prééminence de la vie économique aujourd'hui ornent autant de défis pour que se poursuive l'histoire de la seule idée dont nous disposons pour organiser la vie des hommes en société de manière humaine. D'après Dominique Schnapper, *Encyclopedia Universalis*, 2001.

« Il n'y a pas de citoyenneté sans finalités, sans valeurs [...] [Les droits] ne sont conférés comme prérogatives aux citoyens que dans la mesure où ils se sentent membres d'une communauté guidée par des valeurs partagées, même si celles-ci donnent lieu entre eux à des débats contradictoires. La citoyenneté suppose un pacte social, plus ou moins explicite, liant les citoyens d'une même collectivité [...] Il n'y a pas de citoyenneté sans possibilité effective d'assurer son exercice [...] Enfin, il n'y a pas de citoyenneté qui ne soit dynamique [...] La citoyenneté, comme la démocratie et la société, est ainsi le produit de contradictions et de réglementations, de conflits et de consensus, de valeurs partagées et de confrontations d'idées d'autant plus intégratrices qu'elles s'opposent vigoureusement. » Anicet Le Pors, *La Citoyenneté*, PUF, Collection "Que-sais-je?", 2000.

### 3. LA LAÏCITÉ

En France, l'évolution de la laïcité est dense et contrastée comme les grandes idées de la Révolution de 1789.

On distingue trois étapes dans l'histoire de la laïcité. La laïcité est d'abord politique et institutionnelle (la laïcité séparation), puis elle s'ouvre à l'extension sociale des droits (la laïcité neutralité) et à leur dimension culturelle (la laïcité liberté dans le cadre du pluralisme démocratique).

Pour certains historiens, la laïcité trouve ses origines au début du XIV<sup>e</sup> siècle lorsque Philippe le Bel conteste la puissance pontificale. La querelle entre le roi de France et le pape conduit en effet à une première distinction explicite du spirituel et du temporel. Un gallicanisme politique se construit progressivement. François I<sup>er</sup> conclut un accord avec le pape, un concordat : les évêques et les abbés seront désignés conjointement par le roi et le pape. Par l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539, François I<sup>er</sup> oblige les prêtres à tenir des registres paroissiaux. Cet équilibre se maintient pendant des siècles. Pendant l'Ancien Régime, l'Église catholique occupe une place importante dans tous les domaines de la vie quotidienne : elle s'occupe de l'état civil, elle célèbre les mariages, elle est chargée de l'enseignement et des soins hospitaliers.

La cohésion entre l'Église et la monarchie disparaît à la fin de l'Ancien Régime. La Révolution inaugure un processus de laïcisation qui continue au cours du XIX<sup>e</sup> siècle avec la construction de l'État-nation et l'instauration de la République.

La Révolution de 1789 bouleverse les données de l'Ancien Régime. L'Église catholique perd sa suprématie : l'état civil est créé par le décret du 20 septembre 1792. c'est une étape importante dans la construction de la citoyenneté car elle permet de mettre en œuvre un des fondements de celle-ci, la citoyenneté civile. En effet, en l'inscrivant sur les registres de l'état civil, l'État garantit à toute personne l'identité juridique, lui reconnaît des droits comme la protection familiale ou le droit à l'héritage mais lui impose aussi des obligations.

L'apport essentiel de la Révolution est d'affirmer les principes de liberté de conscience et de culte. La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen proclame "Nul ne peut être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi". C'est la reconnaissance du droit individuel qui permet de détacher la religion de l'État, les croyances relevant de la conscience personnelle.

Le problème de la liberté de culte est réglé par la Constitution de 1791 qui garantit expressément la liberté à tout homme d'exercer le culte religieux auquel il est rattaché. Les protestants et les juifs deviennent des citoyens à part entière. Les révolutionnaires et parmi eux, Condorcet conçoivent une instruction publique émancipée de la tutelle des Églises.

L'arrivée au pouvoir de Napoléon I<sup>er</sup> marque un recul de ce mouvement de laïcisation. Quatre cultes (catholique, réformé, luthérien et juif) sont alors reconnus par l'État et les autres tolérés. Pour rallier les catholiques français au régime, Napoléon signe en 1801 un concordat avec le pape qui durera jusqu'à 1905. L'église catholique est présentée comme celle de la grande majorité des Français.

« Le régime concordataire est proche de ce que connaissent, aujourd'hui, plusieurs États européens : il repose sur une entente négociée avec les plus hauts dignitaires de la religion ou des religions reconnues. Ainsi, les dispositions (articles organiques de 1802) complétant le Concordat de 1801 organisent les Églises catholique et protestante ainsi que le judaïsme : les ministres de ces divers cultes deviennent salariés, passant par-là même sous la dépendance du pouvoir politique. Le catholicisme n'est plus une religion d'État, mais il retrouve un statut privilégié car il est reconnu officiellement. Par ailleurs, les deux Églises protestantes (calviniste et luthérienne) sont organisées, pasteurs devant prêter serment de fidélité à l'État, qui leur verse un traitement. Quant au culte israélite, il est régi par une procédure instituée par les décrets du 17 mars 1808, appliquant les dispositions établies par les juifs eux-mêmes. Cependant, là encore, les membres du Consistoire doivent être agréés par l'empereur, même si les frais de culte sont supportés par la communauté juive. La diversité des cultes est réelle, au prix de la soumission à l'État. » Jacqueline Costa-Lascoux, *Les trois âges de la laïcité*, Collection Questions de politique, Hachette, 1996, pp. 29 et 30.

Sous la Restauration et la Monarchie de juillet, le catholicisme est religion d'État, puis religion de la majorité des Français. La II<sup>e</sup> République consacre la liberté de culte, l'enseignement est libre et sous la surveillance de l'État. En 1850, la loi Falloux accorde la liberté de l'enseignement secondaire ce qui favorisera le développement de collèges privés mais limite à 10 % des dépenses d'un établissement privé les subventions qu'il peut recevoir des collectivités publiques. Sous la III<sup>e</sup> République, la laïcité que défendent Jules Ferry et Ferdinand Buisson tient en cette formule : *"l'instituteur à l'école, le maire à la mairie et le prêtre à l'église"*.

Le terme "laïcité" devient courant à partir du XIX<sup>e</sup> siècle en France. Il suppose l'absence d'idéologie officielle et l'impartialité de l'État. L'État laïque connaît les religions mais il n'en reconnaît et n'en subventionne aucune. Il n'est ni religieux, ni athée mais agnostique.

L'école est au centre du dispositif républicain. La laïcité scolaire ne signifie pas que l'école serait hostile aux religions. Mais les dogmes religieux n'ont pas droit de cité au sein de la classe car l'école laïque est l'école de tous. La laïcité scolaire suppose trois séparations : celle d'avec les religions, celle d'avec la société mais aussi celle d'avec l'État. L'objectif de l'école laïque est de faire des élèves non de serviles consommateurs ou des croyants mais des citoyens autonomes, c'est-à-dire capables d'échapper à leurs déterminismes, critiques et aptes à réformer une République toujours à parfaire. L'école laïque est supposée former des citoyens libres, responsables et solidaires.

La lettre adressée par Jules Ferry aux instituteurs en 1883 s'efforce de définir "l'éducation morale et l'instruction civique" qui apparaissent avec la fondation de l'école républicaine.

#### **Lettre de Jules Ferry aux instituteurs concernant l'enseignement moral et civique (1883) – (extraits)**

« [...] Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus à cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique...

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école.

Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous [...].

L'objectif de Jules Ferry est de *"fonder chez nous une éducation nationale et la fonder sur des notions du devoir et du droit"*. L'instituteur doit donc enseigner des savoirs (*"il apprend aux enfants à lire et à écrire"*) mais aussi des pratiques (*"les règles élémentaires de la vie morale"*). Jules Ferry fixe ensuite les limites de cet enseignement moral : *"Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire"*.

Enfin, pour Jules Ferry la conscience de l'enfant étant une *"chose délicate et sacrée"* les instituteurs doivent s'efforcer de respecter les règles de la sagesse universelle.

Avec les lois Ferry et Goblet de 1881 et 1886 sur l'école, la laïcité affirme deux principes : le personnel de l'école publique ne peut plus être ecclésiastique, l'enseignement doit respecter une stricte neutralité en matière confessionnelle.

### **Loi Goblet (Article 17) du 30 octobre 1886**

« Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque. »

La fin du XIX<sup>e</sup> siècle a consacré la laïcité de l'école mais aussi la laïcité de l'État. Dès 1901, la loi sur les associations interdit aux congrégations d'enseigner. Puis la loi de séparation des Églises et de l'État est promulguée en 1905. Cette loi marque une étape historique : l'État renonce à son pouvoir sur les Églises et celles-ci ne doivent plus intervenir dans le fonctionnement des institutions.

### **Loi de séparation des Églises et de l'État, 9 décembre 1905 (extraits)**

« Article 1<sup>er</sup> : La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes [...]

Article 2 : La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1<sup>er</sup> janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes [...] »

Sous le régime de Vichy, la laïcité est remise en cause. La politique de discrimination antijuive porte atteinte au principe laïque d'universalité de la citoyenneté. Vichy favorise l'enseignement catholique, reconnaît les congrégations et subventionne l'école privée.

La Constitution de 1946, qui met en place la IV<sup>e</sup> République indique dans son Préambule que "l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir de l'État". En 1958, la Constitution qui instaure la V<sup>e</sup> République garantit que "*La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale*".

Ces deux constitutions font référence aux principes de la Révolution française de 1789 et, en qualifiant la France de république laïque, à la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905. La laïcité est donc inscrite très clairement dans la loi française même si les fêtes catholiques principales sont maintenues dans notre calendrier et si certaines cérémonies religieuses sont parfois liées au civil.

En fait, la République n'a jamais supprimé l'école privée. C'est autour de l'école et des subventions aux établissements privés que se polarisent les polémiques. Pour accueillir une population scolaire en forte augmentation, la loi Debré de 1959, toujours en vigueur, propose de faire appel aux écoles catholiques qui seront aidées mais contrôlées par l'État. Les écoles privées ne peuvent recevoir de subventions que dans la mesure où, pour certains de leurs enseignements, elles passent avec l'État des "contrats" simples ou d'association. Un établissement privé peut obtenir une subvention des communes, des départements ou de l'État à concurrence de 10 % de ses dépenses annuelles.

Depuis 1989, avec "l'affaire des foulards", la laïcité est devenue un sujet sensible. La question des insignes religieux à l'école avive les inquiétudes nées de la montée des intégrismes. Au moment où les droits des lycéens sont affirmés et leur liberté d'expression reconnue, la manifestation par des élèves de leurs convictions religieuses engendre une polémique politique et médiatique de dimension nationale.

L'avis du Conseil d'État et les circulaires Bayrou de 1993 et 1994 ont tenté d'apporter une réponse à "l'affaire du foulard". Le Conseil d'État produit, en 1989, une analyse dans la droite ligne des principes qui fondent les institutions démocratiques et les conventions signées par la France (Convention européenne des droits et des libertés de 1950). Il réaffirme que l'école et ses personnels sont tenus à une stricte neutralité en matière religieuse. Le port d'insignes religieux par les élèves est incompatible avec la laïcité lorsqu'il est ostentatoire, favorise le prosélytisme ou cause un désordre. Les circulaires Bayrou de 1993 et 1994 précisent l'interdiction des signes ostentatoires en eux-mêmes et considérés comme des éléments de prosélytisme.

### **Circulaire du 26 octobre 1993 – B.O. n° 39 du 18 novembre 1993 (extraits)**

Les incidents qui ont surgi dans un certain nombre d'établissements scolaires fréquentés par des jeunes filles portant un voile islamique me conduisent à vous rappeler quelques principes.

1) La laïcité, telle qu'elle doit être pratiquée dans les établissements scolaires, a pour objectif de réunir tous les jeunes français et non de les séparer. L'école est un lieu fréquenté par les enfants : son rôle est de favoriser l'intégration et non la division. Le respect de ce principe de laïcité est impératif [...]

Depuis l'origine, la République a transmis ses valeurs par l'école. Parmi ces valeurs figurent naturellement la liberté et la laïcité. Les chefs d'établissement doivent mettre au premier rang de leurs préoccupations le respect de cet héritage.

### **Circulaire Bayrou – B.O. n° 35 du 29 septembre 1994 (extraits)**

« En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la république est, par nature, respectueuse de toutes les convictions, en particulier les convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence... Cet idéal se construit d'abord à l'école. L'école est, par excellence, le lieu d'éducation et d'intégration où tous les enfants se retrouvent, apprennent à vivre ensemble et à se respecter. À la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion ».

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, la laïcité est plus qu'une simple sécularisation. Héritière de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la laïcité porte en elle une certaine vision de la modernité politique et participe du processus de séparation entre l'État et la société civile. Elle sous-tend la distinction entre la sphère du public et le domaine du privé. Elle est liée à la communauté des citoyens qui s'est réalisée avec la mise en place de la République. La relation entre république et laïcité est si étroite que toute atteinte à la laïcité est souvent entendue comme une atteinte à la République.

Ces débats ont abouti à la promulgation d'une nouvelle loi sur le respect de la laïcité en 2004, mise en application dans les établissements scolaires à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2004.

### **Loi encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, les collèges et les lycées publics (adoptée par l'Assemblée nationale le 10 février 2004 et par le Sénat le 3 mars 2004)**

Article 1<sup>er</sup> : « Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève. »

Le modèle laïque français est exceptionnel. En effet, les autres états européens n'ont pas la même conception. À titre d'exemples, le roi du Danemark doit appartenir à l'église luthérienne, religion d'État, la reine d'Angleterre est le chef de l'Église anglicane, en Grèce, la Constitution a été promulguée au nom de "la sainte Trinité, consubstantielle et indivisible".

Dans la plupart de ces pays, l'école n'est pas séparée des Églises. En outre, l'espace public n'est pas neutre (on trouve des crucifix dans les tribunaux en Italie). Aux États-Unis, la séparation des Églises et de l'État est constitutionnelle mais pas la séparation de l'État et de la religion : le président des États-Unis prête serment sur la Bible, par exemple.

La laïcité est amenée à développer son essor avec les droits de l'homme. On pourrait conclure sur cette phrase de Voltaire : « *Je ne partage pas tes opinions mais je suis prêt à donner ma vie pour te permettre de les exprimer et de les vivre librement* ».

## **4. LA DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE**

Inventée il y a 2500 ans à Athènes, la démocratie est aujourd'hui confrontée à de nouvelles contradictions, à de nouveaux défis liés aux effets de la crise sociale qui facilitent la montée des extrémismes, aux progrès de la science et de la technique qui posent des questions de tous ordres. On évoque souvent "la crise du politique" et l'idée que la démocratie participative pourrait être un remède à cette crise.

Qu'était la démocratie antique ? La démocratie antique reposait sur quatre principes fondamentaux : la source de l'ordre était le *nomos*, la loi ; les citoyens possédaient l'*isonomia*, c'est-à-dire l'égalité des droits ; ils disposaient d'un espace public, l'*agora*, lieu d'échanges et de dialogue ; la parole n'était pas confisquée par des spécialistes ou des prêtres, elle appartenait à tous les citoyens ; le mécanisme essentiel de la démocratie était l'*ecclesia*, l'assemblée de tous les citoyens.

Qu'est-ce que la démocratie aujourd'hui ? La démocratie repose sur une méthode d'attribution du pouvoir fondée sur le libre choix des gouvernants par les gouvernés (principe de liberté) et le respect des droits de l'homme, c'est-à-dire que chaque être humain a la même valeur (principe d'égalité). Mais, ces deux principes entrant très souvent en tension, un troisième élément, indispensable pour résoudre les conflits, est constitué par le débat. La démocratie admet, cultive la discussion, la contradiction, la différence. La fraternité qui repose sur

le respect d'autrui nous permet de construire notre avenir dans le dialogue, donc de dépasser ensemble nos contradictions.

Robert Darnton, historien américain spécialiste du XVIII<sup>e</sup> siècle, affirme d'emblée : *“la démocratie commence en détruisant des murs”* et illustre son propos en rapprochant la destruction en 1789 du mur des fermiers généraux, érigé pour la perception des impôts que les Parisiens détestaient, et la chute du mur de Berlin en 1989, deux cents ans plus tard. Ces deux événements résultent d'émeutes populaires, qu'on appelait “émotions” au XVIII<sup>e</sup> siècle, où le peuple s'exprime par la violence.

### **Comment définir la démocratie participative ? À quelles réalités correspond-elle ?**

La démocratie participative est fondée sur le développement croissant de procédures et d'instances qui favorisent le dialogue direct, sans intermédiaire, entre les habitants et les autorités publiques. Ce dialogue prend la forme de débats publics, de référendums locaux, d'enquêtes publiques, de conférences de citoyens.

C'est tout le sens des discours du Président de la République et du Premier Ministre en faveur des collectivités locales et de la démocratie locale.

« [...] L'aspiration des Françaises et des Français à participer davantage aux décisions qui les concernent est de plus en plus forte. Ils veulent être consultés, écoutés, entendus. Ils en ont assez de l'étatisme. Ils veulent que le pouvoir central cesse de les traiter en sujets de la République. Ils ne se contentent plus d'être, une fois tous les cinq ou six ans, acteurs de la démocratie, et le reste du temps spectateurs. Ils veulent être pleinement reconnus dans leur liberté, leur dignité et leur responsabilité de citoyens. Ils attendent plus de proximité, plus de dialogue, une meilleure prise en compte de la diversité des situations et des besoins.

Ils ne demandent qu'à croire de nouveau en la politique, à condition qu'elle change avec eux et qu'elle se libère de l'emprise excessive que l'étatisme a exercée.

Contrairement à ce que certains croient encore, dans une grande démocratie, la politique ne peut se limiter à la conquête et à l'exercice du pouvoir d'État. Une plus grande liberté doit être laissée aux forces agissantes qui sont à l'œuvre dans les collectivités de la République. Il faut les laisser respirer, cesser de les brider, de les retenir, de les contrarier. Elles sont les énergies vitales de la France de demain [...] » Jacques Chirac, Rouen, 10 avril 2002.

Les instances de la démocratie participative ont une vocation généraliste, c'est-à-dire qu'elles sont ancrées dans un territoire ; ce sont les conseils de quartier qui sont rendus obligatoires par la loi du 27 février 2002 sur la démocratie de proximité et que le maire peut consulter sur toutes les questions concernant le quartier ou la ville. Il existe aussi les conseils de la jeunesse depuis la loi du 17 juillet 2001 et les conseils départementaux créés par arrêté du 3 mai 2002. Dans chaque département, existe un conseil départemental de la jeunesse placé auprès du préfet et composé de membres âgés de 16 à 26 ans, nommés pour deux ans par le préfet.

D'autre part, le Parlement des enfants réunit, chaque année depuis 1994, 577 enfants élus de C.M.2 pour représenter l'ensemble des circonscriptions législatives de métropole et d'outre-mer (voir page 160).

D'autres instances sont thématiques et concernent les transports (comité de ligne, comités de bassin), la santé (comités de patients) ou le logement (organisations de locataires ou de propriétaires).

### **Pour une citoyenneté participative à l'école**

**Réflexion de Jean Le Gal**, docteur en sciences de l'éducation, chargé de mission aux droits de l'enfant et à la citoyenneté de l'Institut coopératif de l'école moderne – pédagogie Freinet.

« La définition de la citoyenneté est un préalable à la mise en œuvre d'une action d'éducation et de formation, constatait le Bureau International d'Éducation, en lançant, en 1995, une enquête internationale : quelle éducation pour quelle citoyenneté ? (\*) Or, l'histoire nous a appris que la citoyenneté est un concept en construction permanente. Aujourd'hui, de nombreuses questions restent ouvertes et nul ne peut prétendre détenir la vérité conceptuelle. Le débat continue.

Cette situation complique singulièrement la tâche des éducateurs qui ont besoin de points d'appui théoriques solides pour mener à bien leur action éducative. Elle s'est encore complexifiée depuis l'adoption de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, le 20 novembre 1989. Désormais, l'enfant est titulaire de libertés fondamentales qui lui reconnaissent le droit de donner son avis et de participer aux décisions qui le concernent. Un bon nombre d'organisations et d'institutions n'hésitent donc pas à le considérer comme étant un citoyen et non plus un citoyen en devenir. (\*\*)

Pour les enseignants, la solution de facilité serait évidemment de suivre, sans aucune analyse critique, les directives officielles concernant l'éducation à la citoyenneté, qui souvent d'ailleurs varient de ministre en ministre. Je considère, personnellement, que dans un champ aussi soumis à controverses, un éducateur doit se forger sa

propre conception, s'appuyer sur des arguments pertinents pour la justifier et innover pour la mettre en œuvre.

Enseignant et formateur, j'ai donc été sommé moi-même de définir clairement les arguments qui pouvaient justifier les pratiques d'exercice des libertés et de la citoyenneté que je préconisais. (\*\*\*) Dans ce court texte, il n'est évidemment possible que d'en donner un bref aperçu. Aujourd'hui, dans les nations démocratiques, le citoyen est titulaire de droits civiques, de droits politiques et de droits socio-économiques. La citoyenneté est un ensemble de pratiques qui ne se limitent pas à l'exercice des droits politiques. Pour moi, un citoyen actif et responsable doit donc faire entendre son avis, proposer des projets et des solutions aux problèmes, s'associer aux débats et aux prises de décision concernant les actions et l'élaboration des règles de la vie collective et assumer des responsabilités dans leur mise en œuvre. C'est ce que j'appelle la citoyenneté participative.

La participation concerne tous les citoyens partout où ils se trouvent, habitants dans la ville, travailleurs dans les entreprises, enseignants dans les établissements scolaires, stagiaires dans les centres de formation, parents dans les écoles... mais aussi enfants et jeunes dans la famille, l'école, les institutions éducatives et les centres de loisirs... J'affirme, en effet, que l'enfant est un citoyen titulaire des libertés publiques et qu'il doit donc pouvoir les exercer dans tous les lieux où il vit, même si un apprentissage lui est nécessaire. C'est en pariant sur sa capacité à exercer sa liberté, son autonomie, sa responsabilité qu'on va lui permettre de devenir un citoyen libre, autonome et responsable, capable de vivre avec les autres dans une société démocratique : citoyen, l'enfant devient citoyen par la pratique même de cette citoyenneté. Ce processus éducatif complexe englobe la socialisation démocratique et l'apprentissage d'une autonomie sociale. Dans le contexte singulier de chaque école et de chaque classe, les équipes pédagogiques doivent donc se demander comment faire pour que le droit à la parole et le droit de participation des élèves puissent pleinement s'exercer, tout en leur assurant protection, sécurité et efficience des apprentissages ? Malgré les expériences menées par les pionniers de l'éducation nouvelle, Ferrière, Pistrak, Makarenko, Korczak, Freinet... et les militants des mouvements pédagogiques, de nombreuses recherches, à même le terrain, restent à faire pour que l'école devienne véritablement une école citoyenne et démocratique où les principes fondamentaux du droit seront respectés. Aujourd'hui dans différents pays, des conseils d'écoles enfants sont créés pour que les élèves puissent participer réellement à la gestion de leur école, tant en ce qui concerne les activités que les relations sociales. Les analyses que j'ai menées montrent que, lorsque les avis des enfants sont pris en compte, les décisions respectées, l'implication de tous les acteurs s'accroît et une véritable démocratie s'installe. Mais il reste encore beaucoup de changements à apporter au niveau des règlements et à celui des pratiques pour que les libertés reconnues aux enfants puissent réellement s'exercer, dans tous les lieux où ils vivent. Les débats actuels, qui dépassent le champ de l'école, sur la violence, le rapport conflictuel entre liberté et sécurité, l'apprentissage et le respect des limites, la crise de l'autorité et les sanctions, concernent directement l'éducation à la citoyenneté. Ils impliquent donc que tous les éducateurs s'engagent dans la réflexion, l'expérimentation et l'action afin que les droits reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant deviennent une réalité. Il en va du respect des principes et des valeurs démocratiques auxquels nous tenons. »

(\*) « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? », in *Innovation en éducation*, n° 82, mars 1995, Bureau International d'Éducation, Genève.

(\*\*) « Parmi les nombreuses prises de position, j'ai retenu celle des Villes éducatrices qui ont affirmé, à leur congrès international de Barcelone, en 1990 : "Les enfants et les jeunes ne sont plus les protagonistes passifs de la vie sociale... La Convention des Nations Unies... en a fait des citoyens de plein droit en leur accordant des droits civils et politiques. En fonction de leur maturité, ils peuvent donc s'associer et participer". »

(\*\*\*) Pour plus d'information, lire : *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*, de Jean Le Gal. »

## 5. LA CONSTRUCTION DU CONCEPT DE LIBERTÉ

Traiter des diverses expressions de la liberté au cycle 3 nécessite au préalable quelques éclaircissements, ne serait-ce qu'en raison des trois niveaux différents d'acceptions, chacun faisant appel à un type propre de discours, comme le montre Paul Ricœur (in *Encyclopédie Universalis* ©).

À un premier niveau, celui du *langage ordinaire*, l'adjectif "libre" caractérise des actions humaines intentionnelles, ce qui exclut les actions faites par contrainte. Dans le champ sémantique du qualificatif "libre", se trouvent ainsi des termes ou expressions comme *projet, motif, décision, raison d'agir, auteur responsable, expression*, etc. « Définir le mot *libre*, c'est ainsi le relier à tout ce réseau de notions où chacune renvoie à toutes les autres. »

À un deuxième niveau, celui de la *réflexion morale et politique*, la "liberté" dépasse le seul caractère des actions : « le mot désigne une tâche, une exigence, une valeur, bref quelque chose qui doit être et qui n'est pas encore ; réfléchir sur la liberté, c'est réfléchir sur les conditions de sa réalisation dans la vie humaine, dans l'histoire, au plan des institutions ». Par cet ancrage dans l'histoire de la communauté humaine, le mot *liberté* renferme "le chemin même de la libération" et relève d'un réseau sémantique différent du précédent, avec des

expressions comme *norme, loi, droit, institution, pouvoir politique*, etc. Dans ce contexte, il se présente souvent au pluriel. En évoquant *les libertés* civiles, politiques, économiques, sociales, on entend « moins le *pouvoir* de faire ou de ne pas faire – comme c'est le cas dans le premier discours – qu'un certain nombre de *droits de faire*, qui n'existent que s'ils sont reconnus par les autres et instaurés dans des institutions de caractère économique, social, politique. »

À un troisième niveau, celui de la *philosophie fondamentale*, "le discours sur la liberté procède d'une question : comment la réalité dans son ensemble doit-elle être constituée pour qu'il y ait dans son sein quelque chose comme la liberté ?" Cette question ontologique, sur l'être de la liberté, Paul Ricœur la dédouble en la rapprochant des deux précédentes investigations : « qu'est-ce que la réalité pour que l'homme y soit un agent, c'est-à-dire *l'auteur de ses actes*, tel que le premier discours l'aura décrit ? Et qu'est-ce que la réalité pour que soit possible *une entreprise morale et politique de libération*, telle que le second discours l'aura prescrite ? ». Et c'est alors un troisième champ notionnel qui accueille le mot *liberté* : *causalité, nécessité, déterminisme, contingence, possibilité*, etc., autrement dit, des modes d'être.

L'école primaire est interpellée par l'interaction entre ces trois grandes familles d'acceptions du mot *liberté*. La première est à la base du domaine *Vivre ensemble* exploré dans le grand chapitre I de la deuxième partie de l'ouvrage, préparant ainsi l'appropriation du second sens. Dans la deuxième partie de l'ouvrage, c'est cette dernière famille de sens que nous traduirons en savoirs civiques à enseigner : nous nous intéresserons aux *libertés publiques* garanties par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (D.D.H.C.), mais aussi à l'accès des enfants à la troisième voie, la dimension philosophique, lorsque leur questionnement les y conduit, par le débat réglé, notamment.

### a/ Polysémie du mot *liberté*

Pour compléter la classification de Paul Ricœur, nous proposons quelques définitions inspirées de *Larousse-Bordas*, 1998.

La *liberté* s'applique aux personnes non soumises à la servitude et aux pays qui se gouvernent en pleine souveraineté. La personne libre est aussi celle : "qui n'est pas dominée par la peur, la gêne, les préjugés (ex. : s'expliquer en toute liberté avec quelqu'un) ; qui pense, s'exprime, agit, selon ses propres choix ; qui n'est liée par aucun engagement professionnel, conjugal, etc. ; qui peut se mouvoir sans gêne ni entrave physique ; qui se gouverne selon sa raison, en l'absence de tout déterminisme ; dont est reconnu de droit de circuler sans entraves sur le territoire national, d'y entrer et d'en sortir à son gré".

Le terme *liberté* peut aussi être fléchi par un qualificatif.

Ainsi, la *liberté civile* est la faculté pour un citoyen de faire tout ce qui n'est pas contraire à la loi et qui ne nuit pas à autrui.

La *liberté de conscience, liberté du culte* est le droit de pratiquer ou non la religion de son choix.

La *liberté d'enseignement* se traduit par celle de créer un établissement d'enseignement et, pour l'enseigné, de choisir entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

La *liberté d'opinion, d'expression, de pensée ou de penser*, correspond au droit d'exprimer librement ses pensées, ses opinions et de les publier.

La *liberté surveillée* (des mineurs délinquants) est le régime dans lequel ceux-ci sont maintenus dans leur milieu et soumis à une surveillance assurée par des délégués à la liberté surveillée sous le contrôle du juge des enfants.

La *liberté de réunion* (publique) est le droit accordé aux individus de délibérer des sujets de leur choix dans un local ouvert à tous, sans autorisation préalable.

La *liberté syndicale* est le droit pour les salariés de constituer des syndicats, d'adhérer ou non à un syndicat.

Au pluriel, *les libertés* sont des immunités, des franchises (ex. : les libertés municipales).

### b/ Les libertés publiques

Extraits de l'encyclopédie *Larousse-Bordas* ©, 1998 – Les **libertés publiques** représentent « l'ensemble des libertés reconnues aux personnes et aux groupes face à l'État. En droit français, elles sont la traduction des Droits de l'homme et du citoyen, que le préambule de la Constitution de 1958 proclame solennellement "tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946". Le Conseil constitutionnel est ainsi chargé de les protéger contre le législateur lui-même, qui, au terme de l'article 34 de la Constitution, "fixe les règles concernant les droits civiques et les règles fondamentales accordées aux citoyens pour l'exercice des libertés publiques" (principe de constitutionnalité).

Au premier rang des **libertés de la personne physique** se situe la **liberté individuelle**. Elle implique la protection du citoyen contre l'arbitraire, notamment en matière d'arrestation et de détention abusives. Viennent ensuite la **libre disposition** pour chacun de sa propre personne (liberté du mariage, modalités d'internement

des aliénés, etc.) et la **liberté de circulation** (liberté d'aller et venir, etc.). Corrélatives de ces libertés, les **libertés de pensée** recouvrent les droits intellectuels et moraux de l'être humain. D'abord, **liberté d'opinion** (liberté de conscience, de religion, de culte), mais aussi **liberté d'expression** avec toutes ses manifestations (droit d'informer et à être informé, liberté de presse, etc.), auxquelles se rattachent les libertés de communication et de diffusion de la pensée comme l'enseignement, les libertés d'association ou de réunion. Enfin, dernière catégorie, développée surtout depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les **droits économiques et sociaux** (liberté syndicale, droit de grève, droit au travail, etc.). Certains auteurs ajoutent une autre génération de droits de l'homme, qu'ils croient reconnaître dans de récentes législations aménageant les relations entre l'État et les citoyens, tels que l'obligation de motiver les actes administratifs, le droit d'accès aux documents administratifs et la réglementation de l'informatique au regard de la protection des libertés publiques. »

## 6. LA CONSTRUCTION DU CONCEPT D'ÉGALITÉ

Si la valeur égalitaire traverse l'histoire des idées, depuis l'hindouisme et le stoïcisme qui imprèneront ensuite le judaïsme et le christianisme, le terme "égalité" apparaît tardivement dans la langue française (au XV<sup>e</sup> siècle), par la locution *en l'égalité de* (→ *au niveau de* – en nombre, en quantité, en dimension)<sup>5</sup>. Il est vrai que l'égalité n'est pas la préoccupation politique des monarchies absolues chrétiennes d'Europe, fondées sur une justice de l'ordre et une organisation en castes, à l'image de la *République* inégalitaire de Platon. Le terme d'égalité ne prend véritablement son essor qu'au siècle des Lumières, par ses acceptions qualitatives : concept philosophique ; valeur morale, sociale, juridique et politique. En 1789, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, directement inspirée par le *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau, transcende le débat entre l'état de nature et l'état de droit, en affirmant dans son premier article que "tous les hommes naissent *libres* et *égaux en droit*". En juin 1793, la Convention complète cette exigence éthique et pragmatique en ajoutant opportunément la *fraternité* aux deux premiers termes de la devise de la République française. Certainement choisi avec soin, l'ordre retenu – liberté, égalité, fraternité – nous rappelle que l'idéal suprême de *la liberté humaine* ne peut être atteint sans la mise en œuvre de *l'égalité* des droits, corrigée par *la fraternité* qui permet de compenser les inégalités de nature ou de contexte, en complétant la nécessaire égalité par la non moins nécessaire *équité*.

Cette extension du champ de l'égalité traduit la diversité des conceptions de la justice. Si l'on se réfère à une *justice commutative*, avec Gracchus Babœuf, alors chacun a droit à la même chose (une personne, une voix ; partage égal des terres et des biens dans les pays inspirés par le socialisme). On peut aussi trouver plus juste de donner "à chacun selon ses besoins" (principe d'équité d'Aristote, repris par Joseph Proudhon) ou encore "à chacun selon son travail, son mérite" ("égalité proportionnelle" – *justice distributive* de Karl Marx). Mais l'on peut également dépasser l'inévitable inégalité que ces conceptions de l'égalité génèrent, lorsqu'elles s'appliquent à la vie matérielle. Il faut ainsi convenir, avec Emmanuel Kant, fortement imprégné du *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau, que *l'égalité morale est universelle* : chacun a "le même droit fondamental au respect". Ce faisant, le concept de justice est clairement défini comme le respect de la dignité humaine, tandis que la personne devient un sujet de droit.

### • Un exemple de conquête de l'égalité : l'égalité entre les femmes et les hommes

Depuis la plus haute Antiquité, les diverses sociétés ont opéré des discriminations au détriment des femmes en général, même s'il a toujours existé quelques exceptions qui ont marqué la vie publique, politique ou littéraire. Dans la Dédicace du *Discours sur l'origine de l'inégalité et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Jean-Jacques Rousseau observe que les femmes participent de la république comme une "précieuse moitié qui fait le bonheur de l'autre" : elles s'occupent des mœurs (vie domestique), tandis que les hommes fabriquent les lois de la cité (vie citoyenne). Montesquieu prendra le contre-pied de ce constat : "Il est contre la raison et contre la nature que les femmes soient maîtresses dans la maison", mais "il ne l'est pas qu'elles gouvernent un empire" (*L'Esprit des Lois*, VII).

Parmi les philosophes et les hommes politiques de la période révolutionnaire, Marie Jean de Caritat, baron de Condorcet, est le seul à manifester sans ambiguïté son indignation de voir les femmes traitées en mineures politiques. Il défend activement les droits de toutes les personnes, en particulier les Noirs et les femmes (droit de vote des femmes, droit pour celles-ci à recevoir la même instruction que les hommes et droit d'exercer les mêmes métiers qu'eux). « Fondamentalement, la Révolution ne s'est pas contentée de ne pas accorder de droits politiques aux femmes. *La démocratie s'est construite sur l'exclusion des femmes* » (extrait de l'intervention de Jean Vogel [assistant à la Faculté des Sciences politiques de l'Université libre de Bruxelles], lors de la journée de Formation de l'Institut Régional de l'Administration, le 23 juin 1998).

<sup>5</sup> Cf. DUMONT, Louis. *Homo aequalis*. Paris : Gallimard, 1977 et *Essais sur l'individualisme ; une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Le Seuil, 1983.

Il faudra attendre 1945 pour que les femmes puissent voter en France, soit 14 ans après la Turquie (10 pour l'éligibilité), 16 après l'Irlande et le Royaume Uni, 24 après les États-Unis (mais 156 pour l'éligibilité). En revanche, les Suissesses conquerront ce droit en 1971, seulement.

La première femme diplômée de l'enseignement supérieur l'a été en 1868 seulement. Au début de la Première Guerre mondiale, on ne comptait que trois centaines de médecins femmes (2 % de l'effectif) et douze avocates (droit de plaider acquis en 1899). Rappelons que l'équivalence entre les baccalauréats féminins et masculins ne date que de 1924.

La liste chronologique des suppressions d'autres inégalités entre les deux sexes, en France, est impressionnante<sup>6</sup>.

## 7. LA DISCRIMINATION POSITIVE

Dans la vie quotidienne, beaucoup d'inégalités subsistent. En effet, les difficultés de l'État-Providence et la remise en question de l'État-Nation font entrer en tension le principe d'égalité et sa mise en application. Le champ d'application de l'égalité en droits s'est élargi à la fin du XX<sup>e</sup> siècle avec le principe de discrimination positive et la mise en œuvre d'une plus grande justice sociale.

Communément, on trouve trois définitions de la discrimination positive. Quelquefois assimilée à la technique du quota, elle peut désigner aussi l'intégration des personnes issues de l'immigration, des immigrés, des femmes ou des handicapés : c'est la démarche de "promotion positive". Elle peut enfin s'appliquer à n'importe quelle règle d'application sélective. Discriminer positivement c'est traiter différemment ceux qui sont différents, "donner plus à ceux qui ont moins" en prenant en compte les situations d'inégalité. Considéré en droit international comme un instrument d'une politique de rattrapage entre différents groupes, la discrimination positive a comme but de mettre en place une plus grande égalité de fait et s'inscrit dans une dynamique de comblement d'un écart de développement économique et social.

« C'est le divorce entre principe et réalité qui a conduit à développer le champ des "discriminations positives", traduction de l'*affirmative action*, instituée aux États-Unis pour tenter de compenser les handicaps à la promotion sociale présentés par certaines catégories sociales, identifiées aussi bien par des faiblesses physiques que par l'origine ethnique. L'idée se trouve déjà dans l'article 13 de la Déclaration des droits, qui prévoit que l'indispensable contribution fiscale "doit être également répartie entre tous les citoyens, en raison de leurs facultés ». On peut voir dans cet énoncé la nécessité de la progressivité de l'impôt comme condition de l'égalité devant les charges publiques. Il reste à fixer le degré de différenciation à introduire entre un minimum en dessous duquel la correction de l'inégalité réelle serait insuffisante et le principe d'égalité non respecté » un maximum au-delà duquel l'arbitraire et le détournement de pouvoir pourraient être invoqués.

En dehors de la difficulté à fixer le bon niveau des discriminations positives, on peut aussi en craindre certains effets pervers. Ainsi, la définition de catégories ou de zones prioritaires, outre les effets de frontière ou de seuil qu'elles provoquent inévitablement (d'autant plus discriminants qu'ils sont définis avec précision), peuvent d'une part entraîner pour les populations concernées un "effet de signalisation" susceptible d'aggraver leur marginalisation, d'autre part substituer l'intercommunalité et la péréquation financière à un aménagement rationnel du territoire. La poursuite de l'égalité des chances peut elle-même apparaître discutable dans la mesure où elle centre sur l'individu et sa réussite sociale le rétablissement de l'égalité, alors que s'est posé avant tout le problème de l'égalité des citoyens dans la plénitude de l'exercice de leur citoyenneté. »

Anicet Le Pors, *La Citoyenneté, Que sais-je ?* PUF 2000, pages 29 et 30.

Aux États-Unis, la discrimination positive ou *affirmative action*, avant d'être élargi aux femmes, a été appliquée aux Noirs américains, aux Hispaniques et aux Asiatiques. Cette notion, dans la ligne du mouvement des droits civiques, a été créée au bénéfice de races et d'ethnies qui avaient souffert de la ségrégation raciale institutionnalisée (interdiction de mariages mixtes, établissements scolaires réservés aux Blancs, restaurants et hôtels réservés aux Noirs). En effet, on a pensé qu'il ne suffisait pas de reconnaître aux minorités les mêmes droits qu'à la majorité, il fallait aussi faire en sorte que les minorités puissent exercer effectivement ces droits.

En Europe, le principe de discrimination positive apparaît d'abord dans le droit communautaire pour lutter contre les discriminations notamment en ce qui concerne les femmes. Par exemple, des programmes ont été mis en place pour l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, sur la lutte contre les discriminations et les inégalités dans le monde du travail (programme EQUAL 2000-2006) sur la lutte contre la violence exercée contre les enfants, les adolescents et les femmes (programme DAPHNE 2000-2003).

<sup>6</sup> Nous en rappellerons quelques-unes, entrecoupées de régressions, sur le site internet du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

En France, l'apport à la théorie et la pratique de la discrimination positive concerne trois domaines : l'emploi, la parité entre les sexes dans la sphère publique, la discrimination positive territoriale. Les femmes sont concernées essentiellement par les deux premiers domaines ; le troisième est mis en place notamment dans l'Éducation nationale avec la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) en 1982 et dans le cadre de la politique de la Ville avec la création des Zones franches Urbaines (ZFU).

Dans la Constitution, a été inscrit le principe de la parité hommes/femmes qui est considéré par certains comme faisant prévaloir "une inégalité naturelle sur les inégalités culturelles" et qui a abouti à la loi du 6 juin 2000 sur la parité hommes/femmes dans les assemblées élues.

Selon certains juristes, le champ d'application de la discrimination positive est plus large en France qu'aux États-Unis car, à la différence des Américains, les Français l'étendent à la politique, à la fiscalité et à l'accès aux services publics.

### **La politique de l'Éducation nationale : un exemple de mise en application du principe de discrimination positive**

« Afin de lutter contre les discriminations de toute nature et pour éviter que les difficultés économiques et d'intégration scolaire ne pénalisent certains enfants, le gouvernement français a établi des discriminations positives, c'est-à-dire que, dans le cadre du principe d'égalité, il favorise les enfants les plus désavantagés.

Ce principe a été mis en œuvre par la création d'un système de bourses qui permet à des enfants d'origine modeste de continuer leurs études avec l'aide de l'État. Aujourd'hui, en moyenne, plus de 25% des lycéens sont boursiers. Cependant, les disparités géographiques sont importantes : l'académie de Lille compte 40% de boursiers, des pourcentages très élevés existent dans les DOM - TOM alors qu'on en recense 15% à Paris.

De plus, depuis l'approfondissement de la crise sociale dans les années 80, l'État a mis en place des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) dont l'objectif est de "donner plus à ceux qui ont moins". Un établissement scolaire (école ou collège) est classé en ZEP lorsque le quartier dans lequel il est implanté connaît des difficultés (un taux de chômage élevé, des conditions de logement difficiles). Ce classement permet d'obtenir des moyens supplémentaires pour disposer de plus de personnel d'éducation et pour que les élèves soient moins nombreux en classe. Enfin, la politique dite du quotient familial permet aux familles de payer la crèche, la cantine, les centres de vacances selon leurs ressources. Le quotient familial est calculé en divisant le revenu annuel de la famille (salaires, aides et ressources diverses) par le nombre de personnes de la famille. »

Françoise Martinetti, *Les Droits de l'enfant*, Libro, 2002 page 19.

Même si elles dérogent à l'égalité des droits et des chances, les pratiques de discrimination positive ont plutôt tendance à s'étendre. Elles se justifient par la volonté de mettre en place plus d'égalité.

## **D – LES OBJECTIFS DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME, AUX TROIS CYCLES**

Les Instructions officielles (B.O. H.S. n° 1 du 14 février 2002) définissent les compétences ou savoir-faire que les enfants doivent construire tout au long de chaque cycle de l'école primaire, en termes de capacité pour le cycle 1, et en termes de capacité, de compréhension et de mémorisation pour les cycles II et III.

### **1. COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE 1**

Pour un tout-petit, apprendre à vivre avec les autres c'est :

- apprendre à partager l'attention de l'adulte, les espaces communs et le matériel de la classe
- accepter de ne pas se faire immédiatement comprendre
- ne pas refuser qu'une réponse à sa demande puisse être différée
- découvrir et accepter les règles de vie collective.

Le tout-petit doit :

- se percevoir comme membre du groupe-classe par exemple à l'aide de l'élaboration d'un album de photos, témoin de la vie de la classe ou d'un cahier de vie de classe ;
- comprendre progressivement les ajustements nécessaires à la vie au sein du groupe par l'instauration des rituels de politesse et la construction progressive des règles de vie.

Par conséquent, à la fin du cycle 1, l'enfant doit savoir exercer des compétences qui témoignent : de sa capacité à trouver ses repères et sa place dans l'école et dans le groupe classe ; de sa capacité à coopérer, à communiquer, à installer des relations avec ses camarades et avec les adultes de l'école ; de sa capacité à comprendre les règles, les apports et les contraintes de la vie commune.

## 2. COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE 2

Le cycle 2 constitue une transition importante entre le cycle 1 qui centre ses efforts sur la construction de la personnalité et l'acceptation du caractère collectif de l'école et le cycle 3 qui vise à faire prendre conscience des valeurs sur lesquelles repose la vie démocratique.

Enseigner le *vivre ensemble* au cycle 2 c'est enseigner des connaissances (éducation à l'environnement, à l'éco-citoyenneté, éducation à la santé, éducation à la consommation éducation à la sécurité routière, éducation à la paix), des pratiques sociales dans la classe et hors de la classe (apprentissage de l'autonomie de l'élève dans l'espace par rapport aux objets, connaissance du corps, adaptation des comportements à l'activité exercée, attitude de coopération, établissement de relations avec l'autre, respect de l'autre, compréhension des règles de la vie collective et participation aux jeux à règles) qui s'appuient sur des valeurs, celles qui sont les nôtres, c'est-à-dire celles des Droits de l'homme, définies dans les grands textes de référence.

Pour enseigner le vivre ensemble, on peut utiliser la vie de la classe (situations permettant à l'enfant de s'affirmer comme une personne dotée d'une identité, de reconnaître son nom et son prénom), l'actualité (les fêtes, les opérations de solidarité) la découverte de son corps, dans sa globalité et ses différentes parties, la découverte et l'observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville, le quartier ou dans la famille), les jeux collectifs permettant l'explicitation des règles de la vie collective de la classe, de l'école, la réalisation collective d'un projet, le partage des responsabilités au sein de la classe, de l'école, une discussion sur des problèmes mettant en jeu les valeurs sociales à l'occasion de l'examen de cas concrets, l'apprentissage des règles réglementaires d'hygiène, la prise de conscience des risques de la rue, de la route, de l'environnement familial (intégration de quelques règles élémentaires du code de la route).

Par conséquent, deux types de compétences doivent être acquises par les élèves en fin de cycle 2 :

- des compétences en termes de capacités : acquisition d'une attitude responsable, refus de la violence et acceptation de débats sur les problèmes de la vie de la classe,
- des compétences en termes de connaissances : règles de la sécurité routière, d'hygiène, règles à appliquer en cas de danger et principaux symboles de la nation et de la République.

## 3. COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE 3

L'enseignement de l'éducation civique au cycle 3 vise à permettre à l'élève de s'intégrer dans le groupe classe et dans l'école et à lui donner les connaissances nécessaires pour lui permettre de s'intégrer dans les collectivités plus larges que sont la commune, la nation, l'Europe et le monde.

Les compétences requises en fin de cycle 3 sont donc de l'ordre de comportements fondés sur le respect des autres et l'acceptation des différences (participer à la vie de la classe, au débat réglé, refuser la violence, gérer pacifiquement les conflits) et de l'ordre de connaissances civiques ou citoyennes (ce qu'est un État de droit, ce que signifie l'appartenance à une nation, le rôle des élus, l'importance des valeurs).

## E - LES LIMITES DES PROGRAMMES

Les nouveaux programmes modifient le statut de l'éducation civique à l'école primaire. Celle-ci était une discipline, elle devient un domaine transversal.

### 1. LES CONCEPTIONS CONTENUES DANS LES PROGRAMMES

Les conceptions contenues dans le texte sont multiples et variées. Il s'agit de l'apprentissage pratique d'un comportement, de débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective. Il est recommandé d'apprendre à débattre, à écouter l'autre, à lutter contre les formes quotidiennes de rejet, à accueillir un nouvel enfant isolé, à intégrer un enfant handicapé, à comprendre les différences entre filles et garçons, à lutter contre la violence, respecter les lieux, les règles élémentaires de politesse et de civilités.

Plus largement, il faut faire comprendre la signification des contraintes justifiées par la vie collective et le surcroît de libertés qu'elles apportent. À travers les différentes disciplines scolaires, on éduque aussi à l'environnement, on prend conscience du caractère mondial de certains problèmes. Il convient enfin d'aborder l'exercice de la citoyenneté dans la commune, en France, de s'intégrer à l'Europe, de découvrir la francophonie et de s'ouvrir au monde. C'est beaucoup et c'est peu à la fois. C'est beaucoup parce que cela vise en fait l'éducation à la démocratie dont l'éducation civique n'est qu'une partie. C'est peu parce que la place du droit à l'école n'est pas clarifiée alors que le droit pourrait être le socle de l'éducation citoyenne.

## 2. L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE ET L'ÉDUCATION CIVIQUE

L'éducation à la démocratie, comme a pu l'écrire Philippe Perrenoud, "passe d'abord par la construction de moyens intellectuels, de savoirs et de compétences qui sont autant de sources d'autonomie, de capacité de s'exprimer, de négocier, de changer le monde" (*L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Chronique Sociale, 2003). L'éducation civique est plus spécifiquement, pour cet auteur, une "transmission de valeurs ou de connaissances sur l'organisation de la cité." Les deux notions ne sont pas distinguées dans les programmes.

On peut également se demander si l'on peut parler d'éducation civique dès lors que l'on ne mène pas une réflexion sur les droits et le pouvoir. Bien sûr, avec de jeunes enfants, la chose est délicate. Cependant Condorcet n'écrivait-il pas : "Il faut lutter contre l'ignorance générale et plus particulièrement juridique des citoyens" ? Il complétait son propos dans son second mémoire : "on se bornera pour les élèves du premier degré à l'exposition d'une déclaration des droits simples [...] on en déduira celle de leurs devoirs qui consiste à respecter dans autrui les mêmes droits qu'ils sentent leur appartenir à eux-mêmes." Il terminait en écrivant : "on y joindrait les notions les plus simples de l'organisation des sociétés et la nature des pouvoirs, qui sont nécessaires à leur conservation." (Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Charles Coutel et Catherine Kintzler, GF). D'une façon générale, les élèves terminent-ils leur cursus scolaire avec une culture juridique suffisante ? Des auteurs en doutent (Régine Dhoquois, *Le droit ; Le cavalier bleu* ; 2002, p. 51).

La réflexion sur les droits est en partie menée à travers le programme d'histoire lorsqu'il s'agit d'aborder la Déclaration des droits de l'homme ou la République. Cependant la réflexion sur les pouvoirs, les droits et obligations des élèves, l'autorité du maître... n'est pas abordée. Pourtant, une clarification destinée également aux enseignants serait souhaitable. L'école n'est pas une démocratie, tout ne peut et ne doit pas être refondée. L'école est un organe de la démocratie. Elle doit faire respecter les droits et devoirs de chacun. Il s'agit d'expliquer également les sources et les raisons de ces règles. Comme l'a écrit Bernard Defrance (*L'école des parents* n° 9 -1994), "il faut dépersonnaliser l'autorité et distinguer ce qui relève du droit et de la morale". Il n'est pas question ici de remettre en cause la nécessité des civilités par exemple car "l'obligation juridique ne dit pas tout" (Marie-Claude Blais in *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Blais-Gauchet-Ottavi). Il s'agit de l'expliquer clairement car les enseignants et les élèves doivent faire la distinction entre le droit et la morale. Le respect des règles morales doit être plus suggéré qu'imposé, il est de surcroît plus subjectif.

## 3. LA NÉCESSITÉ DE CLARIFIER LE RÔLE DU DROIT À L'ÉCOLE

Si l'on suit cette logique d'explicitation, il n'est pas inutile de rappeler les quelques points de droit qui suivent, accompagnées de suggestions pédagogiques.

1- L'enseignant est investi d'une autorité par la loi. Il est responsable de l'ensemble des activités scolaires des élèves (article L 912-1 du code de l'éducation). À ce titre, il organise toutes les activités et régule la vie de la classe. C'est dans ce contexte qu'il est intéressant d'élaborer conjointement les règles de vie. Celles-ci sont négociées et permettent une première approche du principe du consensualisme, un principe important du droit français (même si les enfants sont mineurs et incapables juridiquement). Les règles de vie négociées ne peuvent l'être que dans les espaces non réglementés par le règlement intérieur et d'autres textes juridiques (loi, convention relative aux droits de l'enfant). « Elles sont une sorte de renoncement de certaines prérogatives de l'enseignant sous conditions ».

2- Les principes de droits et obligations des élèves sont également clairement établis par la loi. Les articles L 511-1, L 511-2, l'article 11 de la DDHC, les articles 13, 14 et 15 de la Convention relative aux droits de l'enfant du 26 janvier 1990 figurent dans le code de l'éducation. Pourquoi ne pas prévoir de les lire et de les expliquer aux élèves ?

3- Le règlement intérieur pourrait être un des pivots de l'éducation civique à l'école. L'article 18 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires dispose que "le conseil d'école, sur proposition du directeur de l'école, vote le règlement intérieur de l'école". S'il s'agit d'un simple vote et d'une copie du règlement départemental, la chose est peu éducative. En revanche, si la tâche consiste à discuter des règles applicables entre enseignants, entre enseignants et parents, d'en référer aux élèves et de tenir compte de certains de leurs avis (ou non, en expliquant pourquoi), on touche alors à une approche juridique des questions scolaires qui peut être un socle pour l'éducation civique (la loi dispose que le règlement intérieur doit tenir compte du règlement départemental : cela laisse une marge d'autonomie non négligeable). François Audigier n'écrivait-il pas "l'éducation civique doit avoir comme socle privilégié le droit, comme orientation pédagogique la conceptualisation et comme appui nécessaire la vie scolaire ?" (JDI du 1<sup>er</sup> septembre 97) ? Ajoutons qu'un travail sur le règlement intérieur permet de poser la règle, de la faire connaître et de faire respecter des principes importants du droit (et des sanctions disciplinaires) comme "pas de sanction sans texte" (qui est une application toute proportion gardée du principe de légalité des délits et des peines) ou "la loi est la même pour tous".

D'autres pistes sont possibles : *raconter*, au sens où Jérôme-Seymour Bruner l'entend (*Pourquoi nous racontons nous des histoires?* Retz, 2002 et *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996) et expliquer certaines règles juridiques et sociales. Il existe bien souvent des récits qui permettent de les comprendre. À l'occasion des diverses activités scolaires et plus particulièrement de littérature, la chose est possible. Pourquoi les gens se serrent-ils la main? Pourquoi au temps d'Hammourabi (1792-1750 avant J.-C.), a-t-on éprouvé la nécessité d'écrire le droit? Raconter la cruauté de certaines sanctions et montrer que l'application du droit peut être d'une grande dureté (le droit ce n'est pas [toujours] l'équité).

Des discussions fructueuses peuvent s'engager sur les enjeux, les intérêts qui sous-tendent les lois. Bien sûr, le cours de droit est à bannir, mais l'explication juridique peut être instructive et intéressante à bien des égards. Expliquer que la liberté est le principe premier en matière de droit, qu'il existe cependant des règles, qu'elles doivent être respectées, qu'il peut "coûter cher" de les enfreindre, qu'il faut parfois les faire évoluer, qu'elles n'effacent pas les tensions et les conflits, mais qu'elles les canalisent. Le droit impose des formes et des procédures pour réguler la vie sociale.

On peut également au quotidien, toujours dans l'optique de "dépersonnaliser l'autorité", asseoir une autorisation de faire ou de ne pas faire, ou bien une interdiction, en expliquant la source juridique de la décision : "rien ne t'interdit de faire cela, tu peux"... "Je ne te permets pas de faire cela ; là, cela relève de mon autorité d'enseignant"... "Je ne peux te laisser seul dans la classe : j'ai une obligation de surveillance à ton égard"... Montrer que l'enseignant est lui aussi soumis à des règles juridiques est également formateur. Il paraît en tout cas essentiel de bien distinguer la nature des règles applicables : règle de droit (interdiction des propos racistes), règle morale (être solidaire), règle technique (pluriel des noms). Un travail sur le vocabulaire serait à cet effet salutaire afin d'éviter certaines confusions. Des propos comme "on n'a pas le droit de conjuguer comme ça" sont à éviter.

Ce qui importe au total, c'est une réflexivité sur le droit, l'autorité, la liberté, le(s) pouvoir(s) qui ont cours dans notre société et à l'école dont celle-ci fait partie. Les nouveaux programmes n'ont pas levé toutes les interrogations sur ce champ d'études et de réflexions qu'est l'éducation civique.



# III. L'ÉDUCATION CIVIQUE : UN DOMAINE TRANSVERSAL

## A – LA TRANSVERSALITÉ DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

### 1. FORMER LE CITOYEN EST LE PROJET DE L'ÉCOLE

#### « Éducation morale et civique, formation de l'homme et du citoyen

[...] Toute l'éducation intellectuelle dans toutes les disciplines, servira la formation morale et civique par la culture de l'esprit critique et le libre examen. Les disciplines scientifiques joueront un rôle éminent si elles donnent le goût de la précision et de la clarté, l'habitude d'éviter la précipitation du jugement, de pratiquer l'objectivité et l'impartialité [...]

La matière même des programmes de certains enseignements contribuera à préciser le sens du devoir civique. Les parties communes de ces programmes donneront à tous les jeunes Français une documentation sur les grands faits historiques, économiques, sociaux, susceptibles de leur permettre ultérieurement une meilleure compréhension des événements contemporains et un choix personnel éclairé de leur position idéologique et de leur action civique. »

Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu présentent *le rapport Langevin-Wallon*, Éditions Mille et une nuits, 2004 (pages 72-73 extraits).

### 2. L'ÉDUCATION CIVIQUE ET LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

« La maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique sont des domaines transversaux qui concernent tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires. »

« Dans tous les champs disciplinaires, l'élève découvre ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la république. Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs, la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen et la Convention internationale des Droits de l'enfant. »

## B – REGARDS CROISÉS SUR LE CARACTÈRE TRANSVERSAL DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

### 1. TOUTE DISCIPLINE A UNE DIMENSION CIVIQUE

« L'école étant fondée sur un projet civique, toutes les disciplines scolaires ont une dimension civique. D'une façon ou d'une autre, tout ce qui intéresse la vie en société regarde l'éducation à la citoyenneté. Tout savoir disciplinaire ayant d'une façon ou d'une autre un rapport avec la vie en société, toute discipline a donc une dimension civique, par ses contenus et ses méthodes [...]

**Les sciences de la nature du monde physique ou biologique** se réclament d'une urgence dans un monde où nombre de produits intègrent de plus en plus de savoirs scientifiques et techniques, où les débats éthiques concernent aussi bien l'avenir de notre planète que les manipulations de la vie, végétale, animale et humaine, requièrent un minimum de savoirs; elles ont une qualité irremplaçable, l'initiation à la rigueur; le raisonnement scientifique reste le modèle.

**Les lettres et la littérature** apportent leur contribution d'abord en termes de culture et de construction de capacités d'expression. Culture et valeurs sont des vecteurs obligés de la construction des identités. Les lettres introduisent les jeunes générations dans un patrimoine d'œuvres qui parlent des humains et de leurs manières d'être au monde et avec les autres, de leurs douleurs, de leurs espoirs. Maîtrise de la langue, de sa langue maternelle d'abord, maîtrise de la lecture et de l'écriture dont nous avons dit l'exigence première et ancienne pour la citoyenneté.

Citons encore **l'éducation physique et sportive**, discipline maîtresse pour l'apprentissage du corps et des relations physiques que nous entretenons avec les autres. Mais il convient de manier avec prudence les analogies entre certains éléments du monde sportif et d'autres du monde social [...]

Citées de façon plus fréquente, nous rencontrons **les langues étrangères**. Nous avons situé l'apprentissage de la langue maternelle comme une condition nécessaire de la construction de l'identité, mettant par là cette langue au centre de la relation École, citoyenneté, identité. Moyen de communication, une langue est aussi fondamentalement une culture, c'est-à-dire une façon de penser le monde; l'homme du désert a plus de 35 mots pour désigner le chameau! Apprendre une langue étrangère, c'est donc entrer dans une autre manière de comprendre le monde, les relations avec la nature, avec les autres, avec la société humaine [...]

Parmi les disciplines scolaires les plus associées à l'éducation à la citoyenneté figurent en premier lieu toutes celles qui relèvent des études sociales [...] Entre les sciences sociales dans leur diversité et l'histoire, toujours enseignée, **la géographie** est en position intermédiaire, bien que très souvent oubliée dans l'inventaire des disciplines les plus citoyennes. Si l'on revient un instant à l'origine de la citoyenneté moderne, celle-ci est toujours associée à un territoire avec des frontières, d'où l'importance accordée à la géographie comme moyen de connaître ce territoire et d'apprendre à l'aimer et à le défendre [...]

Construction d'une mémoire collective et d'un sentiment d'appartenance et par là d'une identité collective, passé commun et références partagées comme autant de conditions pour la construction d'un espace public où les citoyens puissent débattre, développement de l'esprit critique, des capacités de raisonnement, d'attitudes d'examen rigoureux des opinions et des preuves, ouverture aux autres et à ce visage de toute culture qu'est son inscription dans le temps, prise de conscience que nous héritons du monde, que nos modes de pensée ont été façonnés par des siècles et des siècles d'histoire humaine, tout a été dit et écrit depuis des décennies, il n'y a pas d'éducation civique ou à la citoyenneté qui ne comporte un élément d'histoire [...] »

François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, 1999, pages 35 à 40.

## 2. L'ÉDUCATION CIVIQUE, UNE MATIÈRE AU CROISEMENT DE TOUTES LES DISCIPLINES

« En quoi l'éducation civique est-elle une matière interdisciplinaire?

Elle peut être travaillée à partir de sources historiques, d'œuvres littéraires, de textes juridiques, mais aussi à travers des activités artistiques, sportives... Autrement dit, toutes les disciplines peuvent concourir à l'éducation civique, avec une dominante forte pour l'histoire. Ainsi l'É.P.S. révèle la nécessité de la règle dans les jeux d'équipe, les mathématiques démontrent que le support d'égalité n'est ni la symétrie ni la similitude, les langues aident au comparatisme... Cette pluridisciplinarité enseigne qu'il n'y a pas de vérité absolue : les savoirs sont abordés sous des éclairages divers. Et les élèves peuvent être évalués selon des critères différents sur un même sujet, qu'il s'agisse de leur capacité à débattre ou de leur aptitude à établir une relation entre théorie et pratique. Dans l'idéal, l'éducation civique permet de relier valeurs, savoirs et pratiques, de manière pluridisciplinaire. »

Jacqueline Costa-Lascoux, *le Monde de l'Éducation (extraits)*

## C - L'ÉDUCATION CIVIQUE DANS LA DÉFINITION DES PROGRAMMES ET DES COMPÉTENCES SUR LES TROIS CYCLES

	Principes généraux	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<b>Maîtrise du langage et de la langue française</b>	Construire une langue nationale commune, base d'une culture partagée	Enrichir les échanges et engager le dialogue	Participer aux débats et aux échanges	Reformuler et débattre
<b>Sciences Technologie Mathématiques</b>	- Résoudre un problème, - Argumenter	- Apprendre les règles d'hygiène, de santé, éduquer à l'environnement et à la responsabilité - Respecter les règles de sécurité	- Résoudre un problème - Reasonner	- Comprendre une attitude scientifique - Éduquer à l'environnement et à la santé
<b>Arts visuels Musique Danse</b>	- Donner des repères culturels, - Apprendre une discipline collective faite du respect de chacun pour l'effort commun	Enrichir ses capacités d'écoute	Explorer le patrimoine européen et mondial	Rencontrer des œuvres d'art, construire le "musée" de la classe et son "musée" personnel

	Principes généraux	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<b>Éducation physique et sportive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner le goût de l'effort,</li> <li>- Apprendre à respecter son maître et les règles de la vie en commun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir son corps dans l'action, comprendre qu'on doit le respecter, respecter celui d'autrui,</li> <li>- Apprendre à maîtriser les relations à autrui</li> </ul>	Respecter son corps et celui des autres	Respecter son corps et le garder en forme, acquérir le sens de l'effort et de la persévérance, appliquer la règle et comprendre la manière dont s'engage la responsabilité
<b>Langue vivante</b>	Mieux connaître l'Europe et le monde		S'ouvrir l'esprit à la diversité des cultures	Engager un petit dialogue, élargir l'horizon culturel
<b>Découvrir le monde</b>  <b>Histoire Géographie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à lire et à identifier</li> <li>- Se familiariser avec les sources de l'histoire</li> <li>- Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable</li> </ul>	Se situer et situer les objets dans le temps et dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborder des instruments qui structurent le temps des hommes</li> <li>- Découvrir les monuments du patrimoine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabiliser une culture commune, comprendre le rôle des hommes et des femmes</li> <li>- Apprendre à débattre</li> </ul>
<b>Vivre ensemble</b>  <b>Éducation civique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter des comportements respectueux des autres et prendre conscience des valeurs civiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir la vie en collectivité dans sa complexité</li> <li>- Respecter les règles de vie</li> <li>- Aider, coopérer, construire sa personnalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter des règles de vie collective élaborées en commun</li> <li>- Apprendre à se situer dans un horizon plus large (quartier, commune, France)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre l'articulation entre liberté et contraintes de la vie en commun</li> <li>- Apprendre les règles de sécurité routière et les gestes de premier secours</li> <li>- Acquérir l'esprit de solidarité</li> <li>- Apprendre à contrôler ses réactions</li> </ul>

## D – LA TRANSVERSALITÉ DE L'ÉDUCATION CIVIQUE À TRAVERS DEUX EXEMPLES

### 1. L'ÉDUCATION À LA RESPONSABILITÉ ET AUX RISQUES

Un effort important a été fourni, à l'image des pays scandinaves, pour qu'il y ait une cohérence et une progressivité dans les contenus de l'enseignement des notions et des pratiques de sécurité, de l'école maternelle jusqu'au lycée. C'est ainsi que la notion de risque traverse largement les programmes de l'école primaire avec une vingtaine d'occurrences du terme lui-même. Si la plupart d'entre elles apparaissent dans un contexte évoquant l'éducation au risque, il est intéressant de remarquer qu'un cas relève des *processus d'enseignement* (« sans une organisation rigoureuse des activités, [l'écopier de maternelle] *risque* de passer plus de temps à attendre son tour qu'à réaliser des actions ») et trois autres des *processus d'apprentissages* (par exemple, en cycle 2, à propos de l'usage de la calculette : « elles sont utilisées comme moyen de calcul, en particulier dans le cadre de la résolution de problèmes, par exemple lorsque l'élève a déterminé les calculs nécessaires, mais n'est pas capable de les exécuter assez rapidement et avec une bonne fiabilité, et qu'il *risque* donc de perdre le fil de sa réflexion »). Cela nous rappelle qu'apprendre ne peut s'effectuer sans une prise de risques, de même qu'enseigner.

Dès l'école maternelle, l'éducation au risque est sous-jacente dans le domaine *Vivre ensemble* qui, à travers la coopération et l'appropriation des règles sociales, vise la construction de la responsabilité et de l'autonomie, pour déboucher sur « un comportement individuel qui tient compte des apports et des contraintes de la vie collective ». « La vie collective s'organise autour de discussions qui permettent d'aborder des questions concrètes à forte valeur sociale [...] Des notions ou des valeurs comme la vie, le respect de l'autre, *la prise de conscience du danger*, la protection de la nature, l'amitié sont examinées ».

Le risque apparaît explicitement dans le domaine *Agir et s'exprimer avec son corps* : "[...] c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres ("courir en zigzag pour échapper à un poursuivant"; "la marche [...] est *progressivement* possible sur des supports de plus en plus étroits, élevés, en pente, instables..."; "se déplacer d'un point à un autre de différentes façons {rouler, franchir, sauter...} en prenant des risques mesurés", etc.). "Il le fait dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés)" et "[comprend] progressivement ce qu'est prendre un risque calculé". "[...] le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation; [...] la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités qui ne comportent pas de prises de risque excessives".

Il en est de même avec *Découvrir le monde* et plus particulièrement dans la partie portant sur les activités de découverte du monde des objets – éducation à la sécurité : "**la prise de conscience des risques occupe une place importante** [...] : risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules); risques de l'environnement familial proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs)".

En fin d'école maternelle, l'enfant doit alors être capable, notamment, de "repérer une situation inhabituelle ou de danger, demander de l'aide, pour être secouru ou porter secours".

Au cycle 2, *Vivre ensemble*, il s'agit, pour l'enfant, de se construire comme sujet et de comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux ("[...] des connaissances plus systématiques et mieux structurées justifient des règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives [...] Dépassant l'horizon de l'école, [...] le respect de l'environnement et du cadre de vie ne se limite pas à la classe et à l'école, mais s'étend à ces espaces publics qui sont le bien commun de tous". En fin de cycle, l'enfant aura "compris et retenu quelques règles à appliquer en situation de danger (se protéger, porter secours en alertant, en choisissant les comportements à suivre)".

Avec *Le monde du vivant*, "l'élève prend conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie", tandis qu'à travers "*La matière, les objets et les techniques de l'information et de la communication*", et "avec les objets utilisant l'électricité, on conduit les élèves à adopter un comportement raisonné face aux risques électriques".

Quant à *l'É.P.S.*, elle "offre l'occasion [...] de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours (se repérer dans un lieu, apprécier une situation de risque...)".

Enfin, au cycle 3, les champs disciplinaires se précisant, la référence à l'éducation aux risques passe par le mot *sécurité*. Ainsi *l'É.P.S.*, "de façon plus spécifique, [...] participe à l'éducation à la santé et à la *sécurité*" et contribue à "l'acquisition des réflexes nécessaires à la *sécurité* et des compétences et connaissances susceptibles de maintenir le corps en forme [...] aspect important du respect de soi et, donc, de l'éducation au sens plein du terme". "Les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir aider un camarade ou de se faire aider par un camarade ou un conseil... C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute *sécurité*, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action [...], mesurer et apprécier les effets de l'activité [...], appliquer et construire des principes de vie [...]"

*En sciences expérimentales et technologie*, l'enfant "s'initie, dans le cadre d'une réalisation, à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation raisonnée d'objets et de matériaux [...] à partir de] principes élémentaires de sécurité électrique".

#### *Compétences à acquérir*

– le corps humain et l'éducation à la santé : « principes simples de secourisme : porter secours, en identifiant un danger, en effectuant une alerte complète, en installant une personne en position d'attente »

– les technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) : adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques.

Nous terminerons en observant qu'une évolution se dessine, depuis la publication des programmes, en faveur d'une rencontre entre la problématique des risques naturels et celle du développement durable.

#### **L'éducation à la responsabilité, enjeu véritable de l'appropriation des règles de sécurité**

L'insécurité mondiale réelle (depuis la seconde guerre mondiale, il n'y a jamais encore eu un seul jour sans guerre sur la planète) ou encore la mondialisation de l'économie de marché qui exacerbe le désir de pantouflage (*cocooning*), tout semble concourir à une boulimie de dispositifs sécuritaires. L'école n'est pas épargnée par le phénomène et, pour répondre aux angoisses latentes, "plans" et "campagnes" s'accumulent, de vigipirate aux P.P.M.S. (plans particuliers de mise en sûreté) ou de la sécurité alimentaire à la violence routière. Les recomman-

dations en la matière étant nombreuses et largement diffusées, nous préférons nous intéresser ici aux processus d'apprentissage de "l'apprivoisement du risque", en replaçant le problème sur le terrain de *l'éducation à la responsabilité*.

En effet, plutôt que de proposer un contexte scolaire aseptisé rendant l'enfant timoré et peu capable d'initiatives judicieuses (option zéro défaut, option garderie ou option répression), un milieu de vie réel et une pédagogie adaptée permettent d'envisager une authentique éducation au risque fondée sur la *prise de conscience* et la *responsabilisation* des enfants en la matière. Bien sûr, il ne s'agit pas de rechercher les situations extrêmes ni de mettre les écoliers en situation de danger. Bien au contraire, c'est dans *l'anticipation, la réflexion et l'adaptation* à un contexte nouveau ou incertain que tout *projet* peut devenir un moyen de maîtrise du risque. Ici encore, ce ne sont pas des actions ponctuelles qui apportent la réponse à la commande des programmes d'éducation civique, mais bien une orientation pédagogique globale, garantie par un projet d'école approprié.

En 2003, à Rouen, cet élargissement de l'appréhension du risque à l'acte d'apprendre lui-même a été au cœur du sixième colloque sur l'illettrisme, organisé par la préfecture de Région de la Haute-Normandie, et qui s'inscrivait dans la politique nationale de lutte contre l'illettrisme et la campagne de l'U.N.E.S.C.O. relative à la "décennie de l'alphabétisation 2003-2012". À partir de la notion de risque, la réflexion a notamment porté sur "la liberté que se donne l'apprenant pour apprendre et la liberté que lui permet l'environnement, l'entourage, les dispositifs éducatifs, la société". Il a été alors constaté que la non-maîtrise de la prise de risque pouvait affecter l'acte d'apprentissage, retentir sur les savoirs fondamentaux et même aboutir à l'échec scolaire.

C'est donc ce défi de la réussite scolaire que nous souhaiterions relever à travers une éducation responsabilisante que nous illustrerons dans deux domaines : l'éducation aux risques quotidiens (voir ci-dessous) et la maîtrise des risques liés à internet (voir en deuxième partie : I- Vivre ensemble, D.3- *Une démarche de prévention : éduquer à la responsabilité sur la Toile*, p.112).

### **Éduquer à la responsabilité face aux risques quotidiens**

L'éducation à la responsabilité face aux risques quotidiens est une question qui mérite d'être examinée attentivement en conseil d'enseignants du groupe scolaire (maternelle et élémentaire) afin de déterminer, en fonction des réalités locales, comment répartir les efforts selon les âges, non pas en termes de découpage, mais en niveaux d'approfondissement (modèle spiralaire de l'apprentissage). Nous suggérons quelques pistes.

#### **a/ Repérer les situations à risques**

Il s'agit de partir de ce qui est évident pour migrer vers le diffus, afin d'atteindre ce qui ne se perçoit pas du tout.

- Sous forme de réflexion personnelle préalable (simplement mentale ou écrite, selon le cycle) puis de remue-méninges coopératif, faire évoquer les moments d'inconforts. Par exemple : dresser la liste de toutes les situations dans lesquelles nous nous sommes sentis agressés ces dernières vingt-quatre heures, à la maison, en classe, sur le plateau d'É.P.S., en récréation, dans la rue, etc.
- Constaté le grand nombre de convergences entre les enfants, mais aussi les quelques différences dont l'analyse collective permet de faire le départ entre la non-conscience et un seuil d'acceptation élevé.
- Opérer des classements (entrées possibles : les moments dans la journée, les lieux, les fonctions, les actions...), afin de dégager certaines permanences, notamment les situations récurrentes à des moments précis ou non.
- Dans chaque situation, faire préciser la nature et l'origine du danger potentiel, afin de dégager des stratégies de prévention. Par exemple :

- **À la maison (moments ; activités)**

*La toilette.*- Gestion du temps (souvent contraint, avec bousculade possible quand la famille est nombreuse ; se dépêcher peut conduire à des gestes insuffisamment contrôlés et les objets courants peuvent alors présenter un danger) ; eau trop chaude (risque de brûlure → toujours vérifier la température de l'eau avant de s'avancer dans la douche ou de s'immerger dans la baignoire) ; eau trop froide (simple inconfort, à court terme, mais sans conséquence fâcheuse, bien au contraire) ; local surchauffé (risque de difficultés respiratoires ; fenêtres et miroirs embués avec risque de gestes inadaptés → envisager les précautions à prendre [à négocier par les enfants avec leur famille, si besoin]) ; local trop froid (sensation de froid → alerte naturelle permettant de réagir avant d'être victime d'un refroidissement) ; appuis plantaires instables (dans la baignoire, sur des carreaux mouillés, sur un tapis de bain) ; sèche-cheveux (risque de brûlure, d'électrocution → dégager les impératifs de prévention)...

Mais aussi *le réveil, l'habillage, le petit-déjeuner, la télévision, les "leçons" à réviser, les diverses tâches ménagères, le trajet pour aller à l'école...*

- À l'école (fonctions, activités)

### *Apprendre en travaillant*

*S'installer, organiser son espace de travail* avec, en fond sonore fréquent, "dépêchez-vous!" : sentiment de "voler" du temps sur l'exercice du métier de l'adulte ; tension et angoisse possibles, fortement pénalisantes pour la concentration et l'efficacité des apprentissages → les enfants ont le droit d'investir dans l'avenir en consommant, en début de classe, quelques minutes d'installation, de communications informelles diverses [bavardages licites] et de tâches multiples, ce qui leur permet de ne plus avoir à le faire [et le faire subir] en ordre dispersé, tout au long de la journée. Ce type de contrat est fort bien accepté par les enfants, car il s'agit d'une solution gagnant/gagnant.

Mais aussi *partager un espace de travail, suivre une activité collective, s'intéresser sur commande, suivre une consigne, ne pas comprendre, avoir un besoin à satisfaire à un moment inadéquat* (Voir en deuxième partie : I- Vivre ensemble, D.1 – *Le projet au service de la construction de la liberté*, p. 105)

### *Apprendre en jouant*

*Les conflits interpersonnels* : s'ils sont ignorés par l'adulte ou non réglés, la tension restera en l'enfant, au retour en classe, avec toutes les conséquences néfastes pour l'efficacité de l'enseignement. (Voir en deuxième partie : I- Vivre ensemble, D.4 – *L'éducation à la paix*, p. 119 )

*Autres lieux et/ou moments de détente, à risque : le goûter (inutile ou nuisible) à ingurgiter le plus rapidement possible pour jouer, la cour et ses dangers, les toilettes lieux de jeux contestables ou inacceptables, propices aux accidents (glissade, pincement de doigts dans les feuillures de porte).*

### *Se déplacer*

*Le rang.* – Quand il existe, s'interroger sur sa pertinence, davantage encore sur celle de l'habitude de faire se tenir par la main les jeunes enfants. Proscrire, évidemment, la file indienne où l'on se tient par un pan arrière de la blouse du prédécesseur (« petit train » qui empêche des enfants de maternelle de déambuler normalement et accroît les risques de chute, sans pour autant correspondre à une pratique sociale de référence dans la société). Plus généralement, faire réfléchir sur les meilleures manières de se déplacer collectivement de sorte que soient respectés les droits à l'intégrité physique et, à proximité des salles de travail ou de repos, au silence.

Autres thèmes

– *Se nourrir* (brûlure, piqûre, coupure, étouffement...).

– *Se reposer : la sieste en maternelle.* - Obligation ou non et effets. Promiscuité. Conditions matérielles (obscurcissement, tranquillité...).

### **b/ Anticiper le danger et le traiter**

Le repérage, s'il permet la sensibilisation aux aléas, ne suffit pas. Un travail méthodique doit suivre pour que les enfants prennent l'habitude de transformer leurs désirs en véritables projets associant aux objectifs les moyens de les atteindre, en diminuant le risque d'échec, de nuisances. Le caractère coopératif de la classe permet de mettre également au jour les risques liés à la communication orale, écrite, mais aussi artistiques. Les études dirigées sont un instrument particulièrement adapté en matière de travail scolaire ; elles complètent les "pauses métacognitives", ces réflexions à la volée sur la manière dont on va s'y prendre (et dont on est en train de s'y prendre) pour réaliser telle tâche avec succès.

À côté du risque de mal apprendre et de mal communiquer, existent d'autres types de risques à traiter, de nature plus "physique", comme ceux que l'on rencontre dans les espaces moins "contenants" que les salles de classe. Un effort tout particulier d'anticipation est ainsi à porter en récréation, en séance d'É.P.S., à la maison (le premier lieu d'accident pour les enfants) et à la rue.

## **2. L'ÉDUCATION À LA RESPONSABILITÉ ET À LA PAIX**

Dans la vie courante comme à l'école, éclatent des conflits. Il faut apprendre à les régler, dit-on. C'est possible, si l'on veut dire qu'un conflit doit entrer dans un cadre de règles. Mais est-ce le principal but ? Ne risquer-t-on pas d'en rester alors à une "normalisation" du conflit ?

En réalité, on entend souvent "*régler*" dans le sens d'apporter une solution. Or c'est un leurre. Un conflit interpersonnel de besoins, d'intérêts *ne se résout pas*. Tout au plus pouvons-nous le *gérer*, par exemple en imposant quelques règles pour le contenir. Mais de règlement définitif, point, car *seul un problème peut se résoudre*.

À moins de concevoir tout autrement la gestion du conflit, c'est-à-dire en faisant le nécessaire *pour sortir du conflit*. Là est le véritable enjeu : *abandonner le conflit* qu'on ne peut que gérer, pour le *transformer en situation-problème*, porteuse, elle, de *solutions potentielles*. Celles-ci sont à découvrir, mettre en œuvre *par les protagonistes eux/elles-mêmes*.

Passer ainsi du conflit interpersonnel à la résolution d'un problème reconnu constitue l'enjeu éthique, pragmatique et pédagogique d'une véritable éducation à la responsabilité et à la paix.

Nous proposons en deuxième partie une démarche d'apprentissage au dépassement pacifique des conflits entre enfants ou entre enfants et adultes pour résoudre les problèmes issus du *vivre ensemble*. Cette contribution à l'éducation à la paix privilégie la coopération, la communication, la confiance et la raison. (cf. page 112)

Pour simplifier, nous considérerons qu'il y a trois grandes familles de réponses aux conflits : le laxisme, l'autoritarisme, et la démarche résolutive – élaboration sincère et coopérative d'une solution positive par et pour tous/toutes les protagonistes. Si les deux premières attitudes peuvent supprimer à court terme les manifestations du conflit, seule la dernière ne présente pas d'effet pervers, y compris dans la durée. Comme les stratégies cohabitent très souvent, il est intéressant de les distinguer pour mieux les repérer et, progressivement, abandonner celles qui peuvent poser problème.

### **a/ La réponse laxiste au conflit**

Céder systématiquement aux désirs de l'enfant empêche celui-ci d'apprendre à affirmer efficacement ses besoins et à accepter la frustration. Son incapacité à sortir du conflit provoque alors une souffrance puis un vertige, une angoisse, entretenus par la poursuite d'une permissivité sans limites. L'augmentation de l'agressivité en est la manifestation la plus spectaculaire (tyrannie de l'enfant-roi). Plus dangereux encore est le refoulement qui peut déboucher sur des conduites à hauts risques, durant la période de l'adolescence.

*Autre conséquence* : l'enfant comprend (et donc apprend) rapidement qu'il suffit d'insister ou de "faire un caprice", pleurer, crier, bouder, etc., pour obtenir gain de cause, en dernier lieu.

*Autre risque* : le "besoin" de rapport conflictuel peut se substituer au désir de satisfaction du besoin invoqué.

*Remarque* : il existe aussi une attitude laxiste de l'adulte, face aux conflits interpersonnels entre enfants → "*Il faut qu'ils apprennent à se débrouiller tout seuls*". Dans les faits, c'est la loi du plus fort qui s'impose, et non celle de la raison et du respect (cf. les circonstances de certains accidents en cour de récréation).

*Prévention* : se souvenir que, si les enfants ont besoin d'expérimenter ce qu'ils sont en train d'apprendre en matière de traitement de conflits, ils ont tout autant besoin d'être (r)assurés de pouvoir s'exercer sans risque. C'est là une des fonctions de l'école. Autrement dit, le tâtonnement doit être libre aussi longtemps qu'il ne met pas en péril la civilité comme l'intégrité physique ou morale d'une personne : *la confiance n'exclut ni le contrôle, ni l'intervention*.

### **b/ La réponse autoritaire au conflit**

L'autoritarisme prend des formes très diverses qui peuvent être regroupées en deux familles : *l'autoritarisme assumé* (le *rapport de forces visible*, ostensiblement déséquilibré) et *l'autoritarisme caché* (la *manipulation* consciente ou non, sous ses multiples formes). Dans tous les cas, la personne dotée d'un pouvoir entend l'exercer, l'autre étant alors contrainte de *lui obéir, de se soumettre à elle* (cf. compléments sur le site du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne).

### **c/ La réponse résolutive au conflit**

Pour que le conflit soit un élément de construction efficace de l'identité, il ne faut pas qu'il s'enlise. La réponse adaptée au conflit est celle qui permet *de sortir du conflit de personnes* pour atteindre et résoudre la situation-problème qui satisfait toutes les parties. Le postulat de la réponse résolutive est en même temps un principe agissant : *la confiance*. Confiance dans les principaux attributs de cette approche, lesquels sont aussi ses "outils" : coopération, communication, respect, raison, intelligence, discernement, décentration, acceptation, créativité, participation, contrat, patience.

Outre la disparition du conflit, ce type de réponse est une source d'apprentissages transversaux incomparable, la base d'une véritable éducation civique, juridique et politique.

En ce qui concerne le conflit entre l'adulte et l'enfant, la différence de statuts et les habitudes de l'adulte peuvent rendre moins facile l'approche résolutive. Nous essayerons donc de garder à l'esprit au moins l'impératif suivant :

**"Je me dois de reconnaître la personne de l'enfant, de manière inconditionnelle".**

Satisfaire le besoin de reconnaissance de l'enfant, c'est lui manifester le respect auquel il a droit (comme l'adulte), à l'école (du droit), pour le moins, quels que soient les écarts de conduite constatés. Notre attitude générale lui signifie : « *je sais que tu as des besoins propres que je connais pas toujours; quoi qu'il en soit, tu comptes toujours pour moi, quels que soient tes réussites ou tes échecs* ». Elle doit se traduire dans les actes volontaires, la parole et le langage non-verbal.

Pourtant, sommes-nous sûrs d'adopter cette posture d'acceptation inconditionnelle de l'altérité que nous essayons d'enseigner (cf. I- 2.2), dès lors que nous voyons l'enfant agir contre nos désirs, nos demandes? La reconnaissance de la personne, pour le meilleur et pour le pire, l'acceptation de l'Autre, ce n'est pas seulement

une posture éthique, c'est aussi l'*acceptation du réel* comme un ensemble de données. Par exemple, il nous faut accepter le fait que les opinions, les besoins, les désirs, les valeurs, les intérêts... sont très variables selon les individus, mais aussi le fait que les histoires éducatives personnelles de chaque enfant sont toutes singulières. L'ignorance que nous avons de tous ces chemins devrait au moins nous prémunir contre la tentation du jugement. Or, nous pouvons constater que, si le statut de l'erreur évolue dans l'enseignement des disciplines, dans un sens constructiviste positif, il est rare que les erreurs relatives aux apprentissages comportementaux soient traitées selon la même approche : repérage de l'erreur dans un contexte non culpabilisant, analyse de la situation-problème, recherche de solutions, évaluation formatrice. Tout se passe le plus souvent comme si l'attente implicite, en matière de comportements enfantins, était la perfection alors même que personne n'oserait prétendre que les adultes l'ont atteinte.

Les causes de cette situation d'oubli des processus d'apprentissage sont multiples. La moindre n'est certainement pas la difficulté à gérer une multitude de paramètres dans une journée de classe. Une autre est probablement le poids de nos émotions qui peut nous empêcher de nous souvenir que l'enfant a ses raisons de faire ce pourquoi nous entrons en conflit avec sa personne (« pour son bien »). C'est parfois aussi une manière de refus narcissique, face à un dysfonctionnement que nous n'avons pas pu empêcher. Nos réactions ne font alors que renforcer ce message implicite de non reconnaissance de la personne de l'enfant. Situation peu favorable à la construction d'une image de soi positive, préalable à la conquête de l'autonomie responsable.

## **E – LES SUPPORTS POUR ENSEIGNER LE VIVRE ENSEMBLE ET L'ÉDUCATION CIVIQUE À L'ÉCOLE**

Pour construire ces notions et ces compétences avec les élèves, différents éléments sont à la disposition des enseignants.

### **1. LES ENTRÉES**

- **La vie scolaire de la classe et de l'école**, les relations entre les élèves, des élèves avec les enseignants et l'administration, les conflits éventuels, la vie dans la cité (quartier, commune, région), les faits divers, les actions locales contre la misère, contre le racisme, le rôle des associations et des bénévoles, les décisions de justice...

- **L'actualité française et internationale** : l'actualité politique (élections), l'actualité sociale, les manifestations (17 octobre : journée mondiale contre la misère ; 20 novembre : journée des Droits de l'enfant ; mars : semaine de la presse à l'école, semaine nationale contre le racisme), les commémorations, l'actualité judiciaire, le devenir de l'Europe... Le B.O. du 25 nov. 2004 définit à ce sujet les parcours civiques (voir p. 67)

- **L'histoire** (étude des situations du passé) : les guerres de religion au XVI<sup>e</sup> siècle et l'Édit de Nantes de 1598, la Révolution de 1789, la III<sup>e</sup> République, la Résistance, l'extermination des populations juives et tziganes par le nazisme...

- **La géographie** (étude de situations contemporaines) : l'étude des continents comme l'Afrique, l'Asie ou l'Amérique du sud (problèmes sociaux et rythmes de développement, contrastes entre zones de richesse et de pauvreté, les problèmes liés à l'environnement, l'Europe, le développement durable)...

- **Le droit**, c'est-à-dire l'étude d'articles de lois : loi sur le travail des enfants de 1841, les lois de Jules Ferry sur l'école, les lois contre le racisme...

- **La littérature** : Les Misérables de Victor Hugo, Sans Famille de Hector Malot, Six milliards de visages de Peter Speer...

- **Les sciences de la vie et de la Terre** : le clonage, les OGM, les risques naturels et technologiques...

### **2. LES DOCUMENTS ÉCRITS**

Pour enseigner l'éducation civique, de nombreux documents sont à notre disposition. Pour comprendre la portée d'un document, il faut le replacer dans son contexte et connaître les conditions qui ont conduit à sa rédaction. Selon leur nature, les documents apportent des connaissances, transmettent des messages et peuvent provoquer de multiples interrogations.

Les programmes d'éducation civique de l'école indiquent un document de référence à étudier pour lui-même, la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789 (voir p. 144).

Cependant, l'éducation civique étant une éducation à la vie, tout document est un support potentiel pour une leçon et peut être, s'il participe à la formation du citoyen et respecte l'esprit des programmes, un élément de la transmission des savoirs et des pratiques sociales, quelle que soit la stratégie pédagogique de l'enseignant.

Même si nous vivons à l'époque de l'image, le recours au texte est essentiel pour comprendre le monde actuel.

Les déclarations, traités, conventions, constitutions, articles de loi, arrêtés, règlements sont des documents officiels qui constituent un ensemble de principes et de règles indispensables à la vie sociale. Ces textes sont le reflet d'une époque mais œuvrent quelquefois aussi pour le futur (exemple : la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen).

Les témoignages, les récits apportent des informations sur la vie quotidienne. Les discours, les textes de penseurs politiques, d'écrivains, les essais d'auteurs contemporains constituent des sources de réflexion pour tous les citoyens. Les articles de presse permettent le développement de l'esprit critique. Les chansons abordent, sur un autre mode, les problèmes de notre société (exemples : *Lily* de Pierre Perret, *L'auvergnat* de Georges Brassens).

Certains auteurs de livres pour enfants comme Pef peuvent s'avérer aussi très utiles.

### 3. LES IMAGES

En éducation civique, on peut utiliser les images du passé comme les images du présent. À chaque période historique correspondent des images de nature diverse qui sont aujourd'hui quelquefois considérées comme des documents patrimoniaux.

Aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la peinture s'engage dans les combats du siècle : *La liberté guidant le peuple* de Delacroix, *Guernica*, de Picasso.

Les images d'Épinal, les photographies, les caricatures, les dessins de presse (des caricatures de Daumier à *la Une* de Plantu dans *Le Monde*) abordent, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tout le champ de l'éducation du citoyen.

Cette masse d'images s'enrichit dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, des images télévisuelles et cinématographiques : documentaires comme ceux sur le travail des enfants dans le monde, ou fictions comme *"Le gône du chaâba"* d'Azouz Begag.

Les timbres, les billets de banque qui sont des "documents bruts", c'est-à-dire des objets indispensables à la vie quotidienne, peuvent également servir de supports pour l'éducation à la citoyenneté : la devise républicaine sur les pièces de monnaie, Marianne sur les timbres.

Les bandes dessinées qui associent le texte et l'image permettent de traiter des questions délicates à l'aide d'un support quelquefois plus adapté. Par exemple : *Lili a été suivie*, *Max est handicapé*, *Max et Koffi sont copains*, de Dominique de Saint Mars et Serge Bloch.

### 4. LES LIEUX ET LES MOMENTS DE CITOYENNETÉ

La citoyenneté s'exprime aussi dans des lieux symboliques, au niveau local par la mairie, le palais de justice, la préfecture, au niveau national par les lieux de pouvoir que sont le Palais-Bourbon, siège de l'Assemblée Nationale, le Palais du Luxembourg, siège du Sénat, l'Hôtel Matignon et le Palais de l'Élysée, où résident respectivement le Premier Ministre, chef du gouvernement et le Président de la République, chef de l'État.

Le XX<sup>e</sup> siècle, qui veut conserver la mémoire du siècle pour tirer les enseignements du passé, a construit des lieux de mémoire comme le Mémorial de Caen sur la Seconde Guerre Mondiale, l'Historial de Peronne sur la 1<sup>re</sup> Guerre Mondiale.

Les grands événements sportifs auxquels la France participe comme les Grands Prix de Formule 1, les grands matchs de football commencent ou se terminent par l'hymne national. En effet, lors de la fête nationale du 14 juillet, des allocutions du Président de la République, des commémorations du 11 novembre 1918 et du 8 mai 1945, la symbolique républicaine (le drapeau tricolore, l'hymne national) on peut utiliser la symbolique pour montrer l'importance des institutions républicaines dans la vie du pays.

#### \* Les codes implicites d'enseignement \*

Parmi les diverses significations du terme "code", certaines renvoient aux règles écrites et d'autres aux règles implicites. Ce livre se réfère à l'un ou de l'autre non sans avoir pris soin de préciser, dès qu'il est possible, plus ou moins volontiers, mais sans de manière, le sens véritablement voulu. La distinction de principes d'usage généraux comme "rien de soi-même" peut être utile, mais elle ne doit pas être le prétexte de conséquences de leur non-respect énoncées de manière un peu brutale.

Ces codes sont constitutifs de la culture et ne sont unifiés ni dans le temps, ni dans l'espace. Or, l'école a sa propre culture et ses codes spécifiques qui conduisent à une certaine façon de concevoir l'enseignement. Ce livre se propose d'être un guide pour les enseignants et les élèves afin de mieux comprendre les codes implicites de l'école. Il ne faut pas oublier que l'école est un lieu où l'on apprend à vivre ensemble. On ne peut pas enseigner sans donner l'exemple. Un bon professeur doit être un bon citoyen. On ne peut pas enseigner sans être un bon citoyen. On ne peut pas enseigner sans être un bon citoyen.

Vous pouvez aussi consulter notre site en cliquant sur le lien suivant : D. Les règles de vie en la rédaction de la thèse, p. 105.



## IV. LA CONSTRUCTION DES VALEURS

En France, la démocratie et la République se sont construites ensemble au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et s'enracinent dans des valeurs définies par la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789. La souveraineté de la nation, la séparation des pouvoirs, la liberté et l'égalité mises en œuvre par la III<sup>e</sup> République constituent le socle des principes qui organisent la démocratie et la République en France.

### A – QUELQUES INTERROGATIONS À PROPOS DE LA CONSTRUCTION DES VALEURS

- Les valeurs sont-elles des fins ou(/et) des moyens ?

*A priori*, les valeurs sont des fins vers lesquelles nous tendons. Pour les atteindre (ou nous en rapprocher), ce sont ces valeurs elles-mêmes que nous mettons en œuvre, le plus souvent : fins et moyens se confondent donc. C'est ainsi que la *liberté*, la *solidarité*, se construisent *par* la liberté, *par* la solidarité. En revanche, nous avons déjà pu observer que *l'égalité* (des droits) pouvait nécessiter une discrimination positive, c'est-à-dire le recours à *l'inégalité* (de traitement) : fins et moyens sont ici disjoints.

Qu'en est-il de la *tolérance* ? S'il s'agit du respect inconditionnel d'autrui, moyen et finalité se rejoignent. Mais le second sens de tolérance (liberté limitée) contamine souvent le premier et la tolérance n'est plus alors une *acceptation sans réserve* mais un consentement par défaut, voire "à regret", dans certains cas. Quand elle s'applique à la pensée, la *laïcité* est une valeur qui ne pose pas de problème : cette déclinaison de la tolérance est cohérente à la fois comme fin et comme moyen.

- Le droit dans l'école doit-il être le même que dans le reste de la société ?

La réponse est oui, sans ambiguïté : le récent Code de l'Éducation est totalement assujéti aux Codes civil et pénal en vigueur. C'est rassurant pour les citoyens, mais pas toujours confortable pour les éducateurs. Ainsi, tant que les entités juridiques civiles et pénales n'exonèrent pas de certaines responsabilités les personnes adultes ayant autorité sur des personnes mineures (et au nom de quelle valeur d'ordre supérieur pourraient-elles le faire ?), comment peut-on résoudre par le droit de multiples problèmes pratiques ? Le moins exaspérant n'est d'ailleurs certainement pas le dilemme quotidien suivant. Quelle décision retenir quand un enfant a besoin d'aller aux toilettes – éloignées de la salle de classe ? Soit toute la classe accompagne cet enfant et le temps ainsi "perdu" est "volé" à celui des apprentissages, soit l'enseignant s'exonère de son devoir de surveillance ou le délègue illégalement, parfois, à un ou deux camarades. Quel que soit le choix opéré, il sera toujours contesté voire réprimé, dès que les conséquences auront été fâcheuses ou dramatiques.

*Remarque* : la réglementation n'est rien d'autre que l'ensemble des mesures concrètes à prendre pour appliquer les lois dans des circonstances et des cadres définis. Les circulaires et autres notes de service y pourvoient. Il arrive qu'une mesure réglementaire soit objectivement en contradiction avec une mesure d'ordre législatif. En droit, c'est pourtant la première qui doit être appliquée – tant que le tribunal administratif ne l'aura pas reconnue comme illégale... Cela dit, de telles situations de contradiction entre réglementation et législation devraient être rarissimes puisque, selon le code des fonctionnaires, il est du devoir des subordonnés d'alerter leurs supérieurs hiérarchiques quand les actions de ces derniers engendrent des dysfonctionnements...

- Les codes implicites s'enseignent-ils ?

Parmi les diverses significations du terme "*code*", certaines évoquent des règles *explicites* et d'autres, des règles *implicites*. Qu'ils se manifestent à l'oral ou de manière non verbale (politesse, coutumes), ces *codes sociaux*, plus ou moins rationnels, relèvent de *l'usage*. Ils sont principalement acquis soit par *l'imitation*, soit par l'intériorisation de préceptes davantage *énoncés* comme "allant de soi" plutôt qu'argumentés, soit, de manière négative, par le repérage des *conséquences de leur non-respect* (marques de réprobation pouvant aller jusqu'à la punition).

Ces codes sont constitutifs de la culture et ne sont universels ni dans le temps, ni dans l'espace. Or, l'École a sa propre culture et ses codes spécifiques qui concourent à son fonctionnement (lever le doigt, réagir à une sonnerie, se mettre en rang par deux, gratifier de "maître" l'enseignant, etc.). Mais pour que l'école accueille et intègre efficacement les enfants, elle doit veiller à ce que sa culture ne soit pas trop distante de celle des familles, ou tout au moins donner toutes les clés intelligibles de sa propre lecture. Un des facteurs de prévention contre l'échec scolaire consiste ainsi à rendre le plus explicite possible ces codes, ce "contrat didactique", ce qui ne dispense pas, au préalable, de réfléchir à la pertinence ou non de certains de ces codes.

*Voir aussi des réponses pratiques en deuxième partie, I- Vivre ensemble, D. Les règles de vie et la construction de la liberté, p. 105.*

## B – LES DROITS DE LA PERSONNE

### 1. QU'EST-CE QUE LE DROIT ? QU'EST-CE QU'UN DROIT ?

Les droits de la personne sont une notion-clé, présente dans les trois cycles de l'enseignement primaire. Mais aborder le concept de "droits de la personne" amène à s'interroger d'abord sur la notion de droit.

#### Qu'est-ce que le droit ?

Pour les juristes "le mot droit désigne l'ensemble des règles régissant la vie en société et sanctionnées par la puissance publique".

Pour les philosophes, et notamment Kant, "le droit est l'ensemble des conditions qui limitent les libertés pour rendre possible leur accord".

#### Qu'est-ce qu'un droit ?

La science juridique répond : "un pouvoir, reconnu par la société à un sujet déterminé, d'imposer aux autres certaines obligations... Tout droit exige donc la réunion de trois éléments : un sujet déterminé, un objet précis et possible et un débiteur auquel le droit puisse être opposé".

#### Quelles sont les différentes branches du droit ?

La conception française permet de distinguer le *droit public* d'une part, qui comprend le droit constitutionnel (par exemple la fixation des règles électorales), le droit administratif (par exemple, la détermination des pouvoirs du maire), le droit fiscal (dont les règles décident des impôts que le citoyen doit acquitter), le droit pénal (fixation des règles s'appliquant dans les cas d'infraction aux lois) et le *droit privé* d'autre part, qui comprend le droit civil (les règles applicables aux rapports entre particuliers), le droit commercial, le droit du travail, le droit social.

On distingue deux groupes de droits : les *droits individuels*, c'est-à-dire ceux que l'individu peut utiliser personnellement comme il le souhaite (par exemple, la liberté de déplacement, de pensée, d'opinion) et que chacun peut exiger d'autrui qu'il les respecte, à condition qu'il respecte lui-même ceux d'autrui (Déclaration de 1789) et les *droits collectifs*, c'est-à-dire ceux qui ne peuvent s'exercer que si plusieurs personnes sont d'accord pour les mettre en œuvre ensemble (par exemple, le droit syndical, le droit de grève, le droit d'association). Ils sont collectifs aussi en ce sens que la collectivité a le devoir de les garantir. (Préambule de la Constitution de 1946, Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948).

La question se pose aujourd'hui de savoir si les droits de l'homme concernent l'homme en tant qu'individu ou l'homme parce qu'il appartient à un groupe (famille, nation, ethnie...). Ces droits collectifs, comme le droit à la paix ou au développement durable, à un environnement de qualité, contrairement aux précédents, sont encore en gestation dans les textes.

### 2. QU'EST-CE QUE LE DROIT À L'ÉCOLE ?

Les enfants d'âge primaire perçoivent leurs droits à travers leur expérience et ont des difficultés à les distinguer de leurs obligations (« J'ai le droit de travailler, d'aller en récréation, d'aller aux toilettes, mais pas pendant qu'on travaille. » [Pierre Merle, *Le droit des élèves*, p. 84]). L'école se doit de faire évoluer cette représentation. Or, souvent, les règlements intérieurs eux-mêmes manquent de rigueur en la matière. C'est encore plus flagrant dans le second degré où, quand ils existent, les items portant sur les *droits* sont beaucoup moins nombreux que ceux sur les *devoirs*. Quant à la fréquente inégalité de traitement entre enfants et adultes, on peut se demander si elle n'entend pas signifier une différence de dignité entre majeurs et mineurs. Merle observe ainsi que l'item courant "les élèves respectent l'ensemble des membres de la communauté éducative tant dans leur personne que dans leur bien" a rarement son équivalent à l'adresse des personnels. Ce qui peut à bon droit générer des frustrations et sentiments d'injustice chez les jeunes quand la "tenue correcte" ou la "ponctualité" qui est exigée de leur part font parfois défaut chez des adultes... Les textes officiels sur les droits et devoirs des collégiens et des lycéens sont d'ailleurs tout aussi peu équitables.

Nous remarquerons enfin que ce recours préférentiel aux obligations enfantines n'est pas anodin. Si, comme nous l'avons rappelé, le terme *droit* évoque la *justice*, l'origine de *devoir* est moins positive, puisque *debeo*, en latin, signifie *dette*...

Afin de mieux orienter notre action – préventive –, il peut être intéressant de connaître les représentations des adolescents. Lorsqu'ils évoquent leurs droits (cf. Dubet voir bibliographie p. 196), c'est surtout en termes de revendication. On est alors surpris de constater que leurs aspirations sont d'autant plus légitimes... qu'elles devraient déjà être passées dans les faits au moins depuis 1989 :

- par le respect de la loi d'orientation, lorsque les jeunes désirent avoir toujours affaire à des enseignants compétents, équitables et qu'ils expriment leur droit de ne pas savoir, c'est-à-dire celui de poser "sans risque" toutes les questions nécessaires pour parvenir à la compréhension ;

- par l'application de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant., puisqu'une des revendications majeures des jeunes en classe comme dans les instances (conseil de classe, conseil d'administration) est qu'au-delà du droit formellement reconnu d'être écoutés, il leur manque bien souvent celui d'être entendus (tenir

compte de ce qu'ils expriment, comme, par exemple, la quantité démesurée et/ou la répartition déséquilibrée du travail dans la semaine, faute de concertation suffisante entre professeurs).

Si nous nous intéressons maintenant à l'épistémologie du droit des personnes, nous constatons que les déclarations, conventions et chartes ont toujours été nourries de *droits*, et non de *devoirs* (à l'exception d'une mention dans la D.D.H.C.). Il y a là une raison conceptuelle : **seul le droit a valeur universelle. Le devoir est la simple conséquence personnelle que je tire du droit auquel j'adhère, parce que je désire en bénéficier.** Le défi à relever pour l'école consiste donc à faire découvrir cela aux enfants et à gérer la diversité des démarches personnelles d'adhésion à cette logique de réciprocité.

À cet effet, la relation d'une expérience enrichissante est proposée dans la deuxième partie I- Vivre ensemble, D.2- Une démarche fondatrice : élaborer une charte des droits des écoliers, en classe et dans l'école (cf p. 111). Il y a là une alternative positive à l'habitude qui consiste à dresser en début d'année des catalogues de devoirs qui peinent ensuite à être mis en pratique.

### 3. L'HISTOIRE DES DROITS DE L'HOMME

Elle s'inscrit dans un combat qui commence en Angleterre au XVII<sup>e</sup> siècle et qui continue encore aujourd'hui. Le premier texte fondateur des droits de l'homme est l'*Habeas Corpus* en 1679 (étymologiquement "Que tu possèdes ton corps", c'est-à-dire que tu aies la liberté d'aller et venir) qui constitue, avec la Déclaration des droits en 1689, la garantie des libertés individuelles en Angleterre. Les philosophes français du XVIII<sup>e</sup> siècle (notamment Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau), critiquent l'Ancien Régime politique et social basé sur le pouvoir absolu et arbitraire du roi et proposent d'établir les règles de la vie politique et sociale sur des principes nouveaux comme la liberté, l'égalité. Ces principes sont à l'origine de la Constitution américaine de 1787 et de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789.

Au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, en Europe et aux États-Unis notamment, les hommes et les femmes se battent d'une part pour prolonger, élargir leurs droits politiques et d'autre part pour faire reconnaître des droits de nature différente comme le droit au travail ou le droit de grève. D'abord isolés, ils s'organisent en syndicats afin de faire triompher leurs revendications (Unions de métiers en Angleterre, C.G.T. en France) et les avancées politiques et sociales sont importantes.

En France, le suffrage masculin est établi et l'esclavage est aboli dans les colonies en 1848, le droit de grève est reconnu en 1864, et la liberté syndicale en 1884. Peu à peu, les conditions de travail s'améliorent : le repos hebdomadaire devient obligatoire en 1906, la journée de travail est fixée à 8 heures en 1919. Le Front populaire, par la signature des Accords Matignon en 1936 reconnaît le droit aux loisirs avec l'instauration de 15 jours de congés payés, limite la semaine de travail à 40 heures et met en place le principe de conventions collectives.

L'installation des totalitarismes constitue, par leur existence même, une négation des droits de la personne humaine (suppression de toutes les libertés). Le régime de Vichy (1940-1944) remet complètement en question les principes de 1789. Par les bombardements de populations civiles, y compris avec des bombes atomiques, par l'emploi généralisé de la torture, par la volonté d'extermination de tout un peuple (génocide) et de communautés (tziganes, homosexuelles, communistes), la Seconde guerre mondiale est une période de recul considérable en matière de droits de l'homme. Après la victoire des Alliés, le monde est traumatisé par l'ampleur de ces violations et une série de textes voient le jour, qui réaffirment solennellement ces droits et les étendent.

L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.), créée en 1945 sur initiative américaine, affirme dans sa charte et notamment dans l'article premier vouloir "*encourager le respect des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion*". De plus, la communauté internationale ressent la nécessité de rédiger un texte qui rappelle les droits de l'homme tels qu'ils sont définis en 1789 mais qui intègre aussi tous les combats des hommes et des femmes du XIX<sup>e</sup> siècle et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. C'est l'objet de la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948, rédigée dans le cadre de l'O.N.U. essentiellement par René Cassin (1887-1976).

En Europe, naît également l'idée, fondée sur la réconciliation franco-allemande, de créer une Europe des libertés au sein du Conseil de l'Europe mis en place en 1949. En 1950, est mise au point la Convention européenne des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales qui entre en vigueur en 1953. C'est un texte unique au monde car il institue un organisme de recours individuel.

En France, enfin, en 1944-45, de nouveaux droits sont proclamés : droit de vote accordé aux femmes, ce qui rend le suffrage réellement universel, droit à une protection sociale pour tous par la création de la Sécurité Sociale. Le Préambule de la Constitution de 1946 précise aussi les devoirs de la collectivité nationale. D'autres avancées sociales sont acquises par la suite jusqu'à l'instauration de la semaine de 35 heures par le Parlement. Aujourd'hui, on se bat plutôt pour garder et consolider les "acquis sociaux" que pour en acquérir d'autres.

Au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, d'autres textes précisent les droits. Pour les enfants, la Déclaration des droits de l'enfant (1959) et la Convention internationale des Droits de l'enfant (1989) rédigées dans le cadre de l'O.N.U. et pour les femmes, la Convention sur l'Élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1980). L'Acte final de la Conférence d'Helsinki sur la détente et la sécurité en

Europe, signé en 1975, en pleine guerre froide, permet notamment à certains dissidents soviétiques de retrouver la liberté. Il montre comment un texte international a pu faire pression sur les dirigeants des États signataires afin de faire respecter les droits de l'homme.

#### 4. LES DROITS DE L'HOMME AUJOURD'HUI

L'histoire de la conquête des droits de l'homme appelle les trois remarques suivantes.

1°- On peut être amené à distinguer trois générations de droits

- Ceux de la première génération sont *les droits civils et politiques* qui figurent essentiellement dans la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen de 1789.

- Ceux de la deuxième génération sont *les droits économiques et sociaux* définis par la Déclaration Universelle de 1948 et les textes suivants.

- La troisième génération serait représentée par les droits de solidarité qui sont en cours d'élaboration. Si on adhère à cette logique, cela voudrait dire que les hommes doivent se battre pour que des droits figurent dans un texte de référence, résultat d'années de luttes, le plus souvent.

2°- Depuis les années 50, l'élaboration des textes nationaux et internationaux va dans deux directions : la définition de droits spécifiques ou catégoriels (droits de la femme, droits de l'enfant, droits du travailleur) et de droits nouveaux qui concernent davantage les groupes humains que les individus (droit à l'environnement, au développement durable, à la paix...).

3°- **Les droits de l'homme sont un combat permanent.** Les violations des droits de l'homme sont encore nombreuses aujourd'hui dans de nombreuses parties du monde. Elles sont régulièrement dénoncées par les organisations internationales au sein de l'O.N.U. (U.N.I.C.E.F., H.C.R., F.A.O...) et par les O.N.G. comme Amnesty International.

L'idée que les droits de la personne sont un concept non fini, que les droits acquis peuvent toujours être remis en question, qu'il faut se battre pour faire triompher de nouveaux droits est largement illustrée par l'histoire et par l'actualité. C'est sans doute, le message le plus fort que nous avons à transmettre à nos élèves.

### C – LES DROITS DE L'ENFANT

#### 1. L'HISTOIRE DES DROITS DE L'ENFANT

Elle est récente. On peut distinguer plusieurs étapes dans la façon dont l'enfant est perçu dans les différentes sociétés au cours de l'histoire. La plupart des sociétés antiques ne considèrent pas l'enfant comme une personne qu'il faut spécialement protéger. En Grèce ou à Rome, les enfants esclaves travaillent en grand nombre dans les mines et aux champs. Dans les familles patriciennes de Rome, le père a droit de vie et de mort sur son enfant, c'est le droit naturel. L'instruction et l'éducation sont assurées par les parents. À 17 ans environ, le garçon quitte la toge prétexte pour la toge virile, rituel qui correspond au passage à l'âge adulte. Pour les filles qui sont élevées en fonction de leurs futurs devoirs domestiques, l'abandon de la bulle qui est une sorte de médaillon donné à la naissance se fait le jour du mariage, c'est-à-dire à partir de 12 ans.

Sous l'Ancien Régime, également, le sentiment de l'enfance n'existe pas. Cette attitude peut s'expliquer par l'importance de la mortalité infantile. Sur le plan juridique, l'enfant est sous l'autorité de son père. La majorité est fixée à 25 ans pour les filles et à 30 ans pour les garçons. En 1639, sous le règne de Louis XIII, c'est-à-dire en pleine affirmation de la monarchie absolue, un édit royal établit une comparaison entre l'obéissance que les enfants doivent à leurs parents et celle que les sujets doivent à leur souverain : *"la révérence naturelle des enfants envers leurs parents est le lien de la légitime obéissance des sujets envers leur souverain"*.

Toutefois, au XVIII<sup>e</sup> siècle, des philosophes comme Rousseau commencent à "militar" pour l'enfance et la Révolution de 1789 marque un progrès dans la reconnaissance juridique de l'enfant : la majorité est abaissée à 21 ans, la puissance paternelle est remise en cause.

Cependant, pour Napoléon Bonaparte, l'enfant est un incapable qui ne peut agir qu'assisté ou représenté et le père a le pouvoir de faire enfermer son enfant. L'article 371 du Code civil réinstalle l'autorité du père en affirmant notamment : *"l'autorité des pères de famille doit être là pour suppléer les lois, corriger les mœurs et préparer l'obéissance"*. Au XIX<sup>e</sup> siècle, dans les milieux bourgeois, l'enfant est choyé, comme Victor Hugo le montre dans *"L'art d'être grand-père"*, tandis que dans les familles ouvrières, il participe, par son travail, à la survie de la famille.

C'est seulement au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et essentiellement dans le cadre français qu'est née l'idée que les enfants doivent être spécialement protégés. À partir de 1841, se met progressivement en place une réglementation civile et sociale spécifique à l'enfant. On parle à ce moment-là de droit des mineurs.

En 1840, les médecins et notamment le docteur Villermé dressent un tableau alarmant de l'état physique et moral des ouvriers et de leurs familles. La prise de conscience de la gravité de l'état de santé physique et mental des enfants par les hommes politiques débouche sur la première prise en compte de l'intérêt de l'enfant. La loi de 1841 est suivie par d'autres lois protégeant l'enfant au travail comme celle de 1900 qui fixe la durée journalière de travail à 10 heures à partir de 13 ans.

Les violences et négligences à enfants sont réprimées par la loi de 1898 qui est renforcée par la loi de 1958 sur l'enfance malheureuse et en danger ainsi que sur la loi d'orientation sur l'enfance maltraitée, du 11 juillet 1989.

Le XIX<sup>e</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>e</sup> voient donc se mettre en place, par étapes, et dans le cadre français, puis européen, un dispositif de protection médicale, sociale puis judiciaire de l'enfance, qui a notamment pour résultats de réduire la mortalité infantile et d'améliorer les conditions de vie des familles en difficulté.

Le XX<sup>e</sup> siècle est réellement celui qui se préoccupe le plus des enfants, même s'il reste encore beaucoup à faire. La communauté internationale ressent la nécessité de rédiger des textes qui pourraient être applicables partout. La prise en compte de l'intérêt de l'enfant sur le plan international se fait d'abord dans le cadre de la Société des Nations, organisation créée en 1919 sur l'initiative du président des États-Unis, Wilson, et dont l'objectif est de maintenir la paix dans le monde. La Société des Nations crée un Comité de Protection de l'Enfance qui, en 1924, rédige et adopte la Déclaration de Genève. Celle-ci formule en cinq points les droits de l'enfant et précise les responsabilités des adultes. Elle est inspirée des travaux d'un médecin polonais, Janusz Korcsak qui, dans une série d'articles publiés en 1900, insiste sur les notions de dignité de l'enfant et de respect de son identité. Le préambule définit clairement l'esprit du texte : *"L'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur"*.

La Seconde guerre mondiale entraîne l'existence de milliers d'enfants orphelins, déplacés, réfugiés, blessés, traumatisés par les tortures qu'ils ont subies ou les horreurs qu'ils ont vu commettre sous leurs yeux. Il s'agit d'enfants qui n'ont quelquefois plus d'existence légale, qui ont perdu leur identité et leur nationalité à cause des déplacements de populations ou des modifications de frontières. Devant l'urgence de la situation en Europe est créé, en 1946, le Fonds des Nations Unies pour les secours d'urgence à l'Enfance. Sa mission, d'abord temporaire, est de porter secours aux enfants et adolescents des pays qui ont été victimes de la guerre. En 1953, l'UNICEF acquiert le statut d'organisation internationale permanente. Ses missions sont élargies aux pays en voie de développement et des programmes à long terme sont élaborés concernant la santé, l'alimentation, l'éducation.

## 2. LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT

Il existe deux textes internationaux qui définissent les droits de l'enfant : la Déclaration de 1959 et la Convention de 1989.

La Déclaration des droits de l'enfant est adoptée par les Nations Unies à l'unanimité le 20 novembre 1959 malgré des divergences profondes entre les États. En formulant les droits de l'enfant en dix principes, elle fait de l'enfant un sujet de droit. Avec ce texte, la communauté internationale s'engage à donner une nouvelle place à l'enfant. Celui-ci est de plus en plus reconnu dans ses capacités et son avis est davantage pris en compte à différents niveaux.

L'année 1979 est l'année internationale de l'enfant. À cette occasion, la Pologne propose de travailler sur un texte qui serait contraignant pour les États, un projet de Convention internationale. L'O.N.U. et les O.N.G se mettent au travail et élaborent la Convention des droits de l'enfant. Adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'O.N.U., elle est le dernier-né des grands textes internationaux de référence. Elle s'est donnée pour tâche de faire mieux vivre les droits de l'enfant dans le monde et a fait progresser les choses. Désormais, les États doivent s'y référer. Même s'il y a violation des droits tous les jours, le texte sert désormais de recours et permet de faire pression. La mise en conformité par la France de son droit interne, avec la Convention, qu'elle a ratifiée le 7 août 1990, est en cours.

La Convention internationale des droits de l'enfant (C.I.D.E.), de 1989, énonce les droits civils, économiques, sociaux et culturels de l'enfant ainsi que le mécanisme d'application de ces dispositions. C'est le texte sur les droits des personnes qui a été le plus rapidement accepté dans l'histoire. Au début de 1996, elle avait été ratifiée (avec parfois des réserves sur certains points) par 187 États sur 193. Seuls les États-Unis et la Somalie ne l'ont pas ratifiée. Cependant le 1<sup>er</sup> mars 2005, la cour suprême des États-Unis a interdit la peine de mort pour les moins de 18 ans.

Les apports de la Convention sont importants. En reconnaissant que tout enfant a des besoins spécifiques pour son développement et son épanouissement, elle donne une légitimité pleine et entière à la notion de droits de l'enfant. Elle a proclamé des droits civils comme le droit à une filiation, à un nom, à une nationalité, le droit à une famille, des droits économiques comme le droit à la sécurité sociale, à la protection contre l'exploitation par le travail, des droits sociaux comme le droit à des soins particuliers pour les enfants présentant un handicap, des droits culturels comme le droit à l'éducation, au loisir et au jeu, le droit à la liberté d'expression. De plus, des droits nouveaux comme la prise en compte de la parole de l'enfant en justice pour les affaires le concernant, le

droit à la protection contre l'exploitation sexuelle apparaissent pour la première fois dans un texte de référence international. Elle a permis aussi la reconnaissance de la protection des enfants contre toutes les formes de violences, de la nécessité de leur développement et de leur survie, c'est-à-dire le droit pour l'enfant d'agir par lui-même.

En France, la mise en application de la Convention a été favorisée par l'existence d'un courant favorable à cette nouvelle approche de l'enfance. Depuis 1959, en effet, les droits de l'enfant ont évolué, liés aux transformations de la société et de la famille. L'autorité parentale se définit désormais comme une fonction exercée dans l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère (article 371-2 du Code civil, loi du 4 juin 1970). Les pouvoirs des parents sont contrôlés. Les mauvais traitements ou négligences à enfants peuvent entraîner des sanctions pénales (prison et amende) ou civiles (déchéance de l'autorité parentale). La loi du 22 juillet 1987 favorise le droit, pour l'enfant, d'être élevé par ses deux parents et d'exprimer son opinion sur les questions le concernant. Depuis 1974, la majorité est fixée à 18 ans. Elle entraîne le plein accès à la capacité juridique et politique. Avant cet âge, l'enfant, sauf dans le cas d'une émancipation qui peut intervenir à partir de 15 ans, est toujours sous la responsabilité d'un adulte (parent ou tuteur) ou d'une institution. La protection contre le travail des enfants s'est adaptée à l'évolution sociale. La loi sur les enfants mannequins de 1990 protège les enfants qui travaillent dans la mode ou la publicité. Les adolescents âgés de 14 à 16 ans peuvent exercer des travaux légers pendant les vacances à condition d'avoir un contrat de travail.

Enfin, le droit d'expression des enfants et des adolescents s'est considérablement élargi au sein de l'école primaire, du collège et du lycée par l'élection de délégués de classe et de représentants des élèves au Conseil d'administration. Afin de mieux former les futurs citoyens, on a mis en place depuis 1979 des Conseils municipaux d'enfants et un Parlement des enfants pour les élèves de C.M.2 qui siège chaque année. Dans les lycées, en application de la Convention internationale des Droits de l'enfant et de l'article 10 de la loi d'orientation de juillet 1989, ont été créés les Conseils de la vie lycéenne (C.V.L.) qui visent à améliorer le dialogue dans les établissements et par conséquent les conditions de la vie lycéenne. En matière de justice, la prise en compte de l'opinion des enfants pour les affaires les concernant a beaucoup progressé. Les mesures prises depuis 1990, décidées après la publication du rapport Cacheux de 1992 et du rapport Fabius de 1998 qui s'intitule "*Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*", visent à établir la conformité du droit français avec la Convention. Elles ont pour objectifs d'améliorer le système de protection de l'enfance et de mettre en place un statut de l'enfant, c'est-à-dire celui d'une personne dotée de droits comme le droit d'association ou la liberté d'expression à l'école, face au juge ou dans la cité.

Mais, même si elle a fait progresser les choses, la Convention connaît aussi ses propres limites et n'apporte pas toujours de réponses à certains problèmes particulièrement douloureux. Ce qui reste à accomplir est immense et demande la mobilisation de toute la communauté internationale.

### 3. LA SITUATION DES ENFANTS DANS LE MONDE À L'AUBE DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE.

Elle reste un problème majeur. De trop nombreux enfants sont confrontés à une grande misère, sont privés des soins élémentaires, victimes de conflits armés ou exploités au travail. Plus de douze millions d'enfants de moins de 5 ans continuent de mourir chaque année dans les pays pauvres. La malnutrition contribue à la mort de six millions d'enfants et le Bureau International du Travail évalue à 250 millions le nombre d'enfants âgés de 5 à 14 ans qui travaillent dans le monde dont un sur quatre dans les pays pauvres. Plus de deux millions d'enfants de moins de 5 ans meurent chaque année des six maladies évitables par la vaccination : diphtérie, rougeole, coqueluche, poliomyélite, tuberculose et tétanos. Enfin, plus de deux millions d'enfants ont été tués lors de conflits armés dans la dernière décennie.

De même, dans les pays développés, les réalités de la vie quotidienne ne correspondent souvent pas aux droits proclamés : maltraitance d'enfants, inégalité des chances devant l'éducation, devant les loisirs, devant les soins. Les affaires liées à la maltraitance et à la pédophilie, apparues récemment au grand jour, en France mais aussi dans d'autres pays d'Europe et du monde, ont provoqué une prise de conscience de l'opinion et des gouvernants. Partout l'urgence de garantir "les droits de l'homme de l'enfant" se manifeste afin que la dignité des enfants soit enfin reconnue et mise en œuvre. Dans un monde où l'évolution de la famille est rapide, où les enfants deviennent peut-être plus vite des adultes, parce que confrontés à une vie quotidienne plus difficile, il paraît important qu'ils connaissent leurs droits pour pouvoir mieux se défendre. Mais ils doivent aussi savoir qu'avoir des droits implique des devoirs envers eux-mêmes, envers les autres. Faire connaître aux enfants, aux adolescents leurs droits, c'est aussi leur apprendre à ne plus être passifs et à faire en sorte qu'ils s'engagent vers des pratiques sociales responsables.

*Pour les collègues qui souhaitent vérifier si leurs pratiques sont en cohérence avec les principes qu'ils/elles souhaitent mettre en œuvre, dans le domaine des droits de l'enfant, diverses pistes de réflexion et d'action pédagogique globale sont proposées sur le site du C.R.D.P. de Nice.*

#### 4. COMMENT RESPECTER LES DROITS DE L'ENFANT À L'ÉCOLE ?

Poser une telle question peut sembler bizarre, tant les enseignants sont parmi les premiers défenseurs des enfants. Pourtant, l'expérience montre que la situation d'enseignement de masse, dans un même lieu tout au long de l'année, peut susciter des attitudes, des actes, des paroles, des dispositifs qui limitent les droits que la C.I.D.E. reconnaît aux enfants.

Ainsi, par exemple, comment parvenons-nous à faire s'exprimer librement chaque enfant (article 13), compte tenu des contraintes scolaires ? Le « Taisez-vous ! / Tais-toi » n'est-il pas entendu des centaines de fois par un enfant, dans sa scolarité (suivi de près par le « Dépêchez-vous ! / Dépêche-toi ») ? À l'école primaire, la réglementation et les conditions d'exercice nous permettent-elles de mettre en œuvre la liberté d'association et de réunion pacifique (article 15) ? Comment le droit au repos (article 31) est-il possible pour certains enfants de moyenne ou grande section qui ont encore besoin de faire la sieste, lorsque les locaux scolaires permettent à peine de coucher leurs camarades de petite section, et dans des conditions pas toujours propices à la quiétude, d'ailleurs ? Enfin, à l'école, l'enfant est-il toujours protégé contre toute forme de violence, d'atteintes, de brutalités physiques ou mentales (articles 19 et 34) – même légère ?

Ces questions ne doivent pas conduire au découragement ni au sentiment de culpabilité. Bien au contraire, c'est parce que la quasi-totalité des enseignants est dévouée aux enfants et œuvre avec humanisme et dans le sens du droit que les faits doivent être examinés aussi lucidement que sereinement. En nous interrogeants régulièrement sur nos pratiques, en mettant à contribution les enfants pour l'évaluation de notre capacité à mettre en œuvre leurs droits, nous pouvons corriger nos inévitables erreurs<sup>7</sup>.

#### A - LE DÉBAT DANS LES PROGRAMMES

Le débat (ou débat réglé ou argumenté) est au programme d'éducation civique de la maternelle à l'université.

##### 1. LA MISE EN PLACE DE PARCOURS CIVIQUES

« [...] Nous sommes très attachés à l'idée d'un "parcours civique" de l'école primaire au lycée. À l'école primaire, on commence à éveiller les élèves aux valeurs de la civilité : au collège, on devient plus théorique, on établit le lien entre les valeurs et les institutions ; enfin, au lycée, nourris de tous les apports d'éducation civique et des différentes disciplines, les élèves débattent en connaissance de cause, plaident, convainquent, ils ont les outils intellectuels pour le faire. Le parcours civique s'achève donc par une mise en activité des élèves dans le débat argumenté. »

(Jean-Louis Nèzabini, L'usage des programmes. Page éducation, mai 2001, p. 46)

Les parcours civiques ont été redéfinis dans le B.O. n° 43 du 23 novembre 2004 et constituent un dispositif structuré autour de trois axes : droits, mémoire et solidarité.

Dans le domaine des droits, trois dates commémoratives sont retenues : le 20 novembre, journée des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant, le 2 décembre, journée internationale de l'abolition de l'esclavage, le 10 décembre, journée mondiale des droits de l'homme, le 8 mars, journée mondiale des droits de la femme.

Dans le domaine de la mémoire, deux moments sont importants : le 27 janvier, journée de la mémoire de l'Holocauste et des crimes contre l'humanité et le dernier dimanche du mois d'avril, journée mondiale du souvenir des victimes de la déportation.

Dans le domaine de la solidarité, l'année 2007 est dédiée Grands causes nationales (France)

De plus, quatre dates sont retenues : le 21 septembre, journée internationale de la paix, le 17 octobre, journée mondiale du refus de la misère, courant novembre et semaine de la solidarité internationale, le 21 mars, journée mondiale de lutte contre le racisme.

<sup>7</sup> Pour une aide à ce questionnement et des remédiations possibles, se reporter au site du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne



# V. LE DÉBAT RÉGLÉ : DÉFINITION, ÉTHIQUE, MISE EN PLACE

Déjà, en 1947, dans le plan Langevin-Wallon, il était question du débat à l'école. Dans l'éducation morale et civique et la formation de l'homme et du citoyen, il est notamment affirmé :

[...] L'exposé et la discussion des événements et des problèmes dans leur actualité ne seront pas exclus de l'école. Des clubs d'étude et de discussion enseigneront aux jeunes la valeur et les difficultés d'une recherche sincère de la vérité, le respect de la liberté de pensée et d'expression pour tous. (Claude Allègre, François Dubet, Philippe Meirieu. Le rapport Langevin-Wallon. Éditions Mille et une nuits, 2004.)

Les programmes de 1995 pour l'école (*Vivre ensemble* aux cycles 1 et 2) parlaient de "discussion sur des problèmes mettant en jeu les valeurs sociales" et de réflexion sur "les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun" en éducation civique au cycle 3.

Dans le contexte social actuel, face à la croissance des incivilités et à la montée de l'individualisme et de la violence notamment scolaire, le débat est considéré comme un moyen privilégié pour restaurer le lien social. Il s'agit, par la pratique du débat, d'aider l'élève à bâtir une citoyenneté responsable et réfléchie.

## A – LE DÉBAT DANS LES PROGRAMMES

La pratique du débat (réglé ou argumenté) est au programme d'éducation civique de la maternelle à l'université.

### 1. LA MISE EN PLACE DE PARCOURS CIVIQUES

« [...] Nous sommes très attachés à l'idée d'un "parcours civique" de l'école primaire au lycée. À l'école primaire, on commence à éveiller les élèves aux valeurs de la civilité; au collège, on devient plus théorique, on établit le lien entre les valeurs et les institutions; enfin, au lycée, nourris de tous les acquis d'éducation civique et des différentes disciplines, les élèves débattent en connaissance de cause, puisqu'en principe, ils ont les outils intellectuels pour le faire. Le parcours civique s'achève donc par une mise en activité des élèves dans le débat argumenté. »

(Jean-Louis Nembrini. *L'esprit des programmes*. Page éducation, mai 2001, p. 46.)

Les parcours civiques ont été redéfinis dans le B.O. n° 43 du 25 novembre 2004 et constituent un dispositif structuré autour de trois axes : droits, mémoire et solidarité.

Dans le domaine des droits, trois dates commémoratives sont retenues : le 20 novembre, journée des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant, le 2 décembre, journée internationale de l'abolition de l'esclavage, le 10 décembre, journée mondiale des droits de l'homme, le 8 mars, journée mondiale des droits de la femme.

Dans le domaine du travail de mémoire, deux moments sont importants : le 27 janvier, journée de la mémoire de l'holocauste et des crimes contre l'humanité et le dernier dimanche du mois d'avril, journée mondiale du souvenir des victimes de la déportation.

Dans le domaine de la solidarité, l'année 2005 est déclarée Grande cause nationale Fraternité.

De plus, quatre dates sont retenues : le 21 septembre, journée internationale de la paix, le 17 octobre, journée mondiale du refus de la misère, courant novembre la semaine de la solidarité internationale, le 21 mars, journée mondiale de lutte contre le racisme.

## 2. À L'ÉCOLE : LE DÉBAT RÉGLÉ

« L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du *vivre ensemble*. L'apprentissage de la communication réglée en est l'un des meilleurs instruments. »

« Au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. »

L'exercice du débat réglé est la condition de l'éducation civique. La demi-heure hebdomadaire qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de la classe et de l'école. Elle est aussi l'occasion de réfléchir aux nécessaires solidarités qui s'imposent aux enfants comme aux adultes. »

(B.O. n° 1 H.S. du 14 février 2002)

## 3. ET APRÈS L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE : LE DÉBAT ARGUMENTÉ

Les programmes du collège, et notamment ceux de la classe de troisième, font une place importante au débat.

« Le débat est un moyen pour tout individu d'exprimer sa pensée. Se confronter avec la pensée de l'autre est la condition *sine qua non* de l'existence du débat et de l'avènement d'une société démocratique [...] La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de la diversité de la pensée; le débat permet l'expression de cette diversité. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions ont la même valeur. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. Ainsi l'expression du racisme n'est pas une opinion mais un délit. »  
(Accompagnement des programmes de 3e, octobre 1998).

De même, la démarche recommandée au lycée en Éducation civique, juridique et sociale (E.C.J.S.) accorde une place essentielle au débat.

« Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour l'enseignement de l'ECJS, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés. Ils contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant de comprendre le sens et les règles de la participation politique. Un débat argumenté est un débat préparé. »  
(B.O. n° 1 H.S. du 31 août 2000)

## B – L'ÉTHIQUE DU DÉBAT

### 1. DÉBATTRE EST UNE NÉCESSITÉ DANS TOUTE SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE

Dans le premier numéro du Monde des débats, Michel Wieworka envisage ce que peut être un débat.

« Accepter de débattre, et plus encore le souhaiter, c'est concevoir l'échange comme une reconnaissance réciproque de tous les partenaires, sans exclure de modifier son point de vue initial. C'est donc conférer aux autres points de vue une entière légitimité *a priori*, sans pour autant mettre son drapeau dans sa poche [...] »

Débattre, c'est construire intellectuellement, politiquement, culturellement le système dans lequel on se meut avec d'autres, et en même temps se construire soi-même. Si je ne considère pas les autres comme des sujets, des acteurs de leur propre existence, susceptibles de changer et de contribuer à des changements qui les dépassent en s'expliquant et en interrogeant, en parlant et en écoutant, alors, je n'ai pas besoin de débattre.

Pour qu'il y ait débat, il faut que les participants soient inspirés par l'esprit démocratique. Que faire alors avec ceux qui se refusent à considérer la légitimité de points de vue différents des leurs, et dont les idées pourtant méritent discussion? Si on ne peut pas débattre avec eux, cela n'interdit nullement d'avoir le souci de les entendre, d'examiner leurs arguments, d'y réfléchir [...]

Tout peut-il être objet de débat? Si un parti extrémiste demande qu'on ouvre des camps de concentration et qu'on procède à des rafles d'immigrés pour faire respecter la loi et régler le dossier des sans-papiers, faut-il entrer dans un débat ainsi lancé? Il est des interrogations qui ne peuvent que polluer la vie collective et alimenter la haine, la violence, l'injustice et l'affaiblissement de la démocratie [...]

Faut-il donner pour finalité de tout débat l'obtention d'un consensus, et chercher à fonder la démocratie sur des accords résultant d'échanges d'arguments fondés en raison? Dans certains cas, le débat aboutit à rapprocher les points de vue, à les unifier. Mais il faut surtout attendre qu'il éclaire les participants, qu'il oblige chacun à aller le plus loin possible dans l'argumentation, et qu'il dégage la structure du problème [...]

Si nous voulons vivre dans un monde et dans une société où la relation soit possible, où la communication interpersonnelle, interculturelle, mais aussi sociale et politique ne laisse pas la place à l'ignorance, à l'indifférence, au mépris ou à la violence, si nous voulons faire de la période qui s'ouvre celle d'une mutation, et non d'une crise, nous devons réapprendre à débattre. »

*Qu'est-ce que débattre?* Le Monde des débats n° 1, mars 1999 (extraits)

## 2. POURQUOI "DÉBATTRE EN CLASSE" ?

« Historiquement, la pratique du débat est liée sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. Plus tard, la philosophie des Lumières établira un lien étroit entre la naissance de l'État démocratique moderne et l'existence d'un espace public assurant droit d'expression et confrontation des opinions. Dans le contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où des consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté. Car les institutions de "démocratie représentative" comme les délégués élèves, les conseils de la vie lycéenne, d'établissement... ne prendront sens et vie que par des débats effectifs.

"Savoir débattre" est une compétence clef de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur [...]

L'éducation civique, juridique et sociale (E.C.J.S.), à juste titre selon nous, a mis au centre de cet enseignement (qui n'est pas une discipline), la "méthodologie du débat argumenté". Souvent les enseignants refusent les débats en classe au motif que les élèves "ne savent pas discuter". Et si c'était leur rôle de précisément leur apprendre? Et le plus tôt possible, dès l'école primaire! Car le débat n'est pas seulement une relation de pouvoir partagé, mais une forme élaborée du rapport au savoir [...]

Objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école outil et support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction verbale, le "conflit socio-cognitif", la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de "moments" de débats, en groupes ou classe plénière. Certains parlent de "démocratie au cœur de l'acte d'apprendre". Il ne s'agit pas de voter sur le théorème de Pythagore ou la date de la bataille de Marignan, mais de "socialiser", par la mise en commun confrontée, les idées et les hypothèses émises sur un problème posé, dans un cadre de communication et de validation garanti par le maître [...]

(Marielle Rispail et Françoise Faye. Éditorial, in Cahiers pédagogiques n° 401, février 2002.)

## C – LA MISE EN PLACE DU DÉBAT À L'ÉCOLE

« La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. » (B.O. n° 1 H.S. du 14 février 2002)

### 1. L'ÉCOLE, UN LIEU D'ÉCOUTE DE LA PAROLE DE L'ENFANT

Très souvent, en classe, les enfants sont "interrogés" par souci de vérification de l'efficacité de l'enseignement. C'est dire que ceux en difficulté sont rarement porteurs d'une parole valorisante. Pour sortir de cette habitude fâcheuse, il suffit de *l'inverser*... et donc de reprendre le cours naturel d'une communication. En effet, dans la vie courante, la personne qui questionne est celle qui ne sait pas et qui a besoin de savoir. Or, *qu'est-ce que l'enseignant ignore?* Précisément ce que pensent les enfants, leurs conceptions, leurs processus d'élaboration

d'une solution à une situation-problème et tout ce qui constitue un obstacle à la compréhension de celle-ci. L'adulte ne se centre plus seulement alors sur l'énoncé (la "réponse attendue") mais sur *un* énoncé (pas forcément prévu) *autant que sur l'enfant énonciateur*. Ce faisant, la coutume scolaire artificielle fait place à une parole vraie, libre et riche de sens, les enfants pouvant s'exprimer et proposer leurs propres interrogations. Bien sûr, dans une classe d'au moins deux dizaines d'enfants, cela suppose une réflexion sur l'organisation et un fonctionnement qui prévoient le temps et les conditions de cette parole de sujets réellement auteurs.

*Comprendre* la langue orale et écrite, *pouvoir, vouloir et savoir s'exprimer et communiquer*, voilà autant de conditions nécessaires pour l'exercice de la citoyenneté. Cette entreprise complexe doit être pensée suivant deux grands axes. D'une part, *l'efficacité de la communication* en classe peut être garantie par la connaissance et la mise en œuvre de règles relatives à la communication ; d'autre part, parmi les situations authentiques de communication, il en est qui se rapportent plus particulièrement à l'apprentissage de la citoyenneté : conseil coopératif, débat, négociation, gestion de la parole, etc.

#### Pistes d'actions

- Organiser des situations qui permettent à l'enfant de *s'étonner*, de (se) *poser des questions*.
- Éviter d'apporter des réponses... à des questions *que les enfants ne se posent pas (encore)*.
- Poser des *questions suffisamment ouvertes* pour multiplier les entrées, les démarches possibles.

## 2. QU'EST-CE QU'UN DÉBAT À L'ÉCOLE ?

Le débat en éducation civique est apprentissage de la citoyenneté en ce qu'il permet de développer plusieurs compétences nécessaires pour intervenir dans un groupe, c'est-à-dire exprimer oralement une opinion, se construire une opinion, écouter l'autre ou les autres, essayer de convaincre.

Les compétences à mettre en œuvre sont triples :

- 1) *Savoir présenter en public* une question, un sujet, un thème, une idée : présenter, c'est-à-dire apporter une information, exposer un sujet.
- 2) *Savoir intervenir dans le cadre d'un débat* : comprendre ce qui est dit par les autres intervenants, retenir ce qui est dit par chaque intervenant, retenir ce qu'on a à dire, apporter une critique constructive.
- 3) *Savoir respecter les règles du débat* : faire des interventions courtes et précises, reprendre un argument et le résumer, illustrer son propos d'un exemple, respecter l'opinion des autres, réfuter un argument sans blesser celui qui l'expose, ne pas interrompre, demander la parole, attendre son tour de parole, construire son intervention, ne pas crier, ne pas lancer d'insultes.

## 3. LES TYPES DE DÉBATS

Les débats ont des finalités multiples mais on ne peut débattre de tout. Le débat est fondé sur une éthique : c'est une initiation à l'idéal même de la démocratie avec ses intérêts et ses limites, qui s'appuie sur les valeurs des droits de l'homme.

On peut distinguer trois types de débats :

- *Le débat décisionnel* sanctionné par un vote comme à l'Assemblée nationale.
- *Le débat informatif* comme les tables rondes, les colloques.
- *Le débat philosophique* qui aborde des questions que se posent les hommes (la vie, la mort, la liberté...).

Mais ces trois modèles ont des points communs. Il s'agit d'échanger, de convaincre, de se forger une opinion et de faire évoluer ses représentations.

## 4. L'ORGANISATION D'UN DÉBAT RÉGLÉ

Le rôle de l'enseignant est de rendre le débat possible, de l'inscrire dans la continuité de son enseignement, de la vie de la classe et dans la progression des apprentissages des élèves, mais aussi d'organiser les conditions de l'échange. L'enseignant est alors le garant de la qualité des échanges.

Le rôle des élèves est à la fois de préparer et de participer au débat en tenant compte des règles qui ont été élaborées en commun.

## 5. DES SUJETS DE DÉBATS POSSIBLES

À l'école, les enfants veulent parler de toutes les questions qu'ils se posent : le bien et le mal, Dieu et les dieux, la vie et la mort, la guerre et la paix, le travail et l'argent, les garçons et les filles, la liberté, la violence, la justice et l'injustice.

*Quelques propositions de débats sur le thème du respect des différences*

- Tous semblables et pourtant tous différents.
- L'union dans la diversité.
- Sans différence, pas d'évolution.
- "Si tu diffères de moi, loin de me nuire, tu m'enrichis." (Antoine de Saint-Exupéry)
- "Je est un autre." (Arthur Rimbaud)
- Les spécificités de l'espèce humaine (parole, pouce opposable aux autres doigts, rires, ampleur de la culture transmise, etc.).
- Qu'est-ce que nous partageons avec les autres mammifères (vaches, baleines, souris...)? Avec les autres tétrapodes que sont (en remontant dans l'évolution des espèces) les oiseaux, les reptiles, les batraciens? Avec les autres vertébrés que sont les poissons?
- Le regard des autres.



# PARTIE II

## LES DROITS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

### 2. LE DROIT À L'IDENTITÉ

/ Le point des programmes

# QUELQUES THÈMES DE MISE EN ŒUVRE EN CLASSE

#### Cycle 1 : L'enfant

« Dans le groupe, il apprend à distinguer son identité personnelle de celle des autres et à se reconnaître »

#### Cycle 2 : L'enfant

« ... de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à ses valeurs, ainsi qu'à la communauté comme sujet et comprend la place qu'il occupe dans le groupe »

#### Cycle 3 : « L'éducation civique doit permettre à chaque

« élève de l'école au moment de son caractère et sur l'impératif de la reconnaissance de son identité et de son rôle à l'égard de son groupe »

/ Les apports pour l'enseignant

#### « L'enfant est une personne

« L'enfant est une personne unique

« ... citoyen, c'est appartenir à un groupe, avoir des droits et avoir des devoirs. Les élèves de la classe forment un groupe dont les individus sont protégés par la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, qui lui est reconnu par son identité, dans l'appartenance à son groupe »

« L'enfant a des droits et des obligations au sein de la communauté scolaire; il les connaît tout au long de sa scolarité. La communauté scolaire est constituée autant par les adultes en responsabilité que par les autres élèves, ses pairs. Il y trouve sa place avec sa personnalité qui lui est propre »

« Chaque enfant a un nom, une adresse ... des caractéristiques qui font qu'il ne ressemble à aucun autre »

#### « L'enfant a un état civil

« Les articles 7 et 8 de la Convention internationale des droits de l'enfant\* reconnaissent l'identité de l'enfant »

#### « Droits de la Convention des droits de l'enfant

« Article 7 : « L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquiescer une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux. L'État veille à mettre ces droits en œuvre conformément à la législation nationale et aux instruments internationaux, en particulier dans les cas où faute de cela l'enfant se trouverait séparé »

« Article 8 : « L'État s'engage à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi sans ingérence illégitime »

« Si un enfant est illégalement privé des éléments constitutifs de son identité ou de certains d'entre eux, l'État doit lui accorder une assistance et une protection appropriées, pour que son identité soit rétablie aussi rapidement que possible. »

« ... patronyme, ou nom de famille est le nom des membres d'une même famille, qui s'acquiert par naissance. L'enfant porte le nom du parent qui le reconnaît à la suite de sa naissance ou qui est inscrit sur les registres de l'état civil, ce qui lui confère son identité. L'enfant d'un couple marié porte le nom de son père, et celui d'un couple de non mariés le nom du parent qui le reconnaît en premier ou le nom de l'un des deux le reconnaissant ultérieurement »

\* La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) de l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989, en vigueur depuis le 2 septembre 1990.



# I. VIVRE ENSEMBLE

## A – LES DROITS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

### 1. LE DROIT À L'IDENTITÉ

#### ✓ Le point des programmes

**Cycle 1** : « L'enfant construit sa personnalité au sein de la communauté scolaire. Il trouve ses repères et sa place dans le groupe. Il apprend à distinguer ce qui lui est attribué dans ce qui est collectif. Chaque enfant est nommé et reconnu. »

**Cycle 2** : « L'enfant continue de construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire. Il prend conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs identiques. Il se construit comme sujet et comprend la place qu'il occupe dans le groupe. »

**Cycle 3** : « L'éducation civique doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. L'élève comprend ce que la confrontation à autrui apporte à chacun. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

##### **a/ L'enfant est une personne**

L'enfant est une personne unique.

Être citoyen, c'est appartenir à un groupe, exercer des droits et avoir des devoirs. Les élèves de la classe forment un groupe dont les individus sont protégés par *la Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989. Chacun est reconnu par son identité, dans l'appartenance à son groupe.

L'enfant a des droits et des obligations au sein de la communauté scolaire ; il les construit tout au long de sa scolarité. La communauté scolaire est constituée autant par les adultes en responsabilité que par les autres enfants, ses pairs. Il y trouve sa place avec sa personnalité qui lui est propre.

Chaque enfant a un nom, une adresse..., des caractéristiques qui font qu'il ne ressemble à aucun autre.

##### **b/ L'enfant a un état civil**

Les articles 7 et 8 de la Convention internationale des droits de l'enfant<sup>8</sup> reconnaissent l'identité de l'enfant.

##### *Extraits de la Convention des droits de l'enfant.*

**Article 7** : L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux. L'État veille à mettre ces droits en œuvre conformément à la législation nationale et aux instruments internationaux, en particulier dans les cas où faute de cela l'enfant se trouverait apatride.

**Article 8** : L'État s'engage à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale.

Si un enfant est illégalement privé des éléments constitutifs de son identité ou de certains d'entre eux, l'État doit lui accorder une assistance et une protection appropriées, pour que son identité soit rétablie aussi rapidement que possible. »

Le patronyme, ou nom de famille est le nom des membres d'une même famille, qui s'acquiert par filiation. L'enfant porte le nom du parent qui le déclare à la mairie de naissance et qui est inscrit sur les registres de l'état civil, ce qui garantit alors son identité. L'enfant d'un couple marié porte le nom de son père, et celui d'un couple de concubins porte le nom du parent qui le reconnaît en premier, ou le nom du père si les deux le reconnaissent ensemble.

<sup>8</sup> Le texte intégral peut être consulté sur le site du CRDP de l'académie de Nice : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne.

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2005, les parents peuvent donner à leur nouveau-né le nom du père, le nom de la mère, ou leurs deux noms accolés dans l'ordre qu'ils souhaitent, mais dans la limite d'un seul nom de famille par parent. En cas de désaccord, c'est le nom du père qui l'emporte. La réforme dispose également que tous les enfants nés de mêmes parents doivent porter le même nom, afin de préserver l'identité de la fratrie. Dès le 1<sup>er</sup> juillet 2007, soit dix-huit mois après l'entrée en application de la loi, les parents ont la possibilité de demander pour leurs enfants de moins de 13 ans, l'adjonction en deuxième position du nom de famille du parent qui ne lui a pas transmis le sien. À la génération suivante, l'enfant porteur d'un nom double ne pourra transmettre que l'un de ses deux noms.

Chacun doit être à même de prouver son identité d'état civil, même s'il utilise un nom d'usage différent, ou un pseudonyme. Il doit disposer de ses papiers ou pièces d'identité, la carte nationale d'identité ou un passeport, extrait de son acte de naissance, fiche d'état civil, permis de conduire..., tous authentifiés par différentes autorités de l'État, ainsi que des numéros d'identification comme le numéro I.N.S.E.E.

Le nom d'état civil, appelé communément nom de jeune fille pour les femmes, n'est pas souvent porté par la femme mariée. Elle utilise alors un nom d'usage, soit le nom de son mari. Aucune loi n'oblige la femme mariée à porter le nom de son époux, puisque la loi du 6 fructidor de l'an 2, intégrée dans le Code civil et toujours en vigueur, indique que la femme conserve son nom de naissance toute sa vie. L'égalité homme/femme devant le nom d'état civil, donc de l'identité, est inscrite dans la Loi. Pourtant, nous avons là, l'exemple le plus spectaculaire d'un droit coutumier, qui est plus fort que la loi, et renforcé même par la jurisprudence.

Le nom d'état civil peut être changé volontairement au cours de la vie d'adulte, dans certaines conditions. La procédure de changement de nom est soumise à la loi du 8 janvier 1993 (article 4), qui modifie le Code civil sur ce point. Elle est ouverte à toute personne de nationalité française, dont la démarche se justifie par un intérêt légitime, comme celui de subir un préjudice dû au nom lui-même (nom ridicule, homonymie, filiation mal assumée et surtout volonté de le franciser...).

#### La démarche de changement de nom

La requête doit être adressée, à la Direction des affaires civiles et du sceau de la chancellerie. Le demandeur est tenu de mentionner le ou les nouveaux patronymes sollicités, par ordre de préférence. Le dossier est alors instruit par les services du garde des Sceaux, lesquels peuvent décider d'une enquête de proximité, menée par le tribunal de grande instance. Si la demande est favorablement accueillie, un décret du Premier ministre est publié au Journal Officiel. Les personnes qui justifient de faibles ressources peuvent être exonérées du paiement des droits d'enregistrement (150 euros).

Le changement de nom sera définitif si aucune opposition ne survient dans les deux mois.

#### **c/ L'enfant a une famille (naturelle ou d'adoption)**

L'enfant a des droits et des obligations au sein de sa famille.

##### • La filiation

La place de chacun est inscrite dans un ordre généalogique, qui appartient à une histoire et à une culture d'une société.

Les trois composantes de la filiation, *biologique ou naturelle* (le parent est le géniteur), *domestique* (le parent est celui qui élève l'enfant dans son foyer), *généalogique* (le parent reconnu par le droit, qui inscrit l'enfant dans une lignée avec ses droits) se confondent dans la famille traditionnelle. La filiation devient plus complexe dans les nouvelles familles, où les trois composantes de la filiation peuvent se trouver éclatées.

En France, contrairement à la plupart des pays, une mère peut mettre son enfant au monde sans donner son identité, ni à la maternité, ni au service de l'état civil; elle accouche sous X, rayant ainsi son enfant de sa filiation naturelle. Les associations des pupilles de l'État estiment le nombre des accouchements secrets entre 700 et 1 000/an. Depuis la loi Mattei de 1996, une femme peut pourtant à tout moment *lever le secret de son identité*, c'est-à-dire joindre au dossier de l'enfant une lettre permettant de l'identifier. Si l'enfant le demande et uniquement, s'il le demande, cette lettre lui est communiquée. Il s'agit d'admettre aujourd'hui que le secret de la naissance est lourd à porter, et que si la filiation naturelle est constitutive de l'identité de l'individu, elle n'est pas exclusive; elle est aussi la condition d'une filiation adoptive équilibrée.

Quelle que soit l'origine de la filiation, la parenté est essentielle dans la transmission de l'héritage culturel, sur lequel se fonde l'identité.

##### • Le renforcement du rôle de la parenté

La parentèle, c'est-à-dire le réseau des parents, joue un rôle de plus en plus important dans la vie des individus.

Un français sur quatre de 45 à 64 ans appartient à une parentèle composée de quatre générations, du fait de l'allongement de la durée de vie, et les liens s'en trouvent renforcés.

La parenté s'étend également du fait des recompositions familiales. La parentèle d'alliance et la parentèle de sang, ensemble, constituent un réseau de relations qui laisse une grande latitude d'investissements entre différentes personnes de différentes lignées. De nombreux enfants sont élevés en même temps dans deux foyers : les foyers différenciés de ses parents, ou le foyer de sa mère solitaire et celui de sa grand-mère qui apporte son aide, par exemple. La réglementation a d'ailleurs évolué de façon à rendre identiques les droits des enfants légitimes et des enfants illégitimes reconnus.

La famille est une valeur confirmée par les sondages qui révèlent année après année, que la famille est le cadre de sociabilité, où l'individu se sent le mieux avant les amis ou le milieu professionnel. Les jeunes français quittent le domicile de leurs parents de plus en plus tard. À 20 ans, ils sont encore 75 % à vivre chez leurs parents, et à 25 ans, 29 %. Les rapports entre générations sont plutôt bons, mais c'est l'allongement de la durée des études et le développement de la précarité et du chômage qui expliquent ce phénomène. L'aide intergénérationnelle est une réalité.

### **d/ L'enfant a une identité culturelle**

L'identité culturelle se définit à travers des critères, comme la langue, l'histoire, les croyances, les habitudes de vie, et le sentiment d'appartenance commune. Aujourd'hui, elle se construit dans un contexte mondialisé en perpétuelle évolution. Les particularismes culturels ne sont pas figés ; ils sont issus de plusieurs siècles de métissage des sociétés à différentes échelles géographiques.

Le droit pour chacun d'exprimer et de vivre sa différence existe dans l'opinion courante et correspond sans doute à une évolution qui rend, aujourd'hui, plus sensibles, les inégalités d'autrefois, comme celles qui séparaient l'homme de couleur de l'homme blanc, le citoyen de souche de l'immigré... L'individu est reconnu dans sa différence, mieux accepté dans son identité, ce qui ne l'empêche pas de se sentir, éventuellement, plus précarisé dans sa condition sociale.

Dans les classes multiculturelles, les élèves peuvent s'interroger confusément sur leur identité, en liaison avec l'intégration. L'intégration passe-t-elle par l'identité culturelle du pays d'origine ou par celle du pays dans lequel ils vivent ?

L'école a été, depuis la III<sup>e</sup> République, et veut demeurer un formidable facteur d'intégration, se fondant d'abord sur le respect de l'identité de l'enfant. Toutefois, l'école laïque se trouve confrontée à différents problèmes, dont celui des foulards qui est sans doute le plus médiatisé.

### **✓ L'enjeu**

Le droit à l'identité est le premier constituant de la citoyenneté.

L'intégration de l'individu dans un groupe passe par la reconnaissance de soi dans son identité. En contrepoint, s'ouvrir aux autres aide à mieux circonscrire sa propre identité. La socialisation et l'identité se construisent en même temps à l'école, se nourrissant l'une de l'autre.

L'école participe à la construction de l'identité par diverses activités.

### **✓ Une démarche pédagogique possible :**

*projet de fabrication d'un fac-similé d'une carte d'identité (cf. document 1 consultable et téléchargeable sur le site du CRDP de Nice) : carte d'identité géante pour une démonstration collective)*

#### **a/ Objectifs (pour les 3 cycles)**

Mettre l'enfant en situation :

- d'être reconnu par son identité physique, civique, ses origines ;
- de trouver sa place dans le groupe classe à travers les apprentissages, notamment ceux qui s'appuient sur l'éducation civique, les mathématiques, la structuration dans l'espace et dans le temps, l'histoire et la géographie, tout en développant les compétences du français transversal.

#### **b/ Déroulement**

##### **• Cycle 1**

Dès la petite section, être reconnu par ses spécificités physiques et comprendre l'utilité de la photo d'identité en l'associant au prénom de chaque enfant.

En moyenne et grande section, un atelier de langage s'appuie sur la découverte de la carte d'identité géante affichée au tableau. À quoi cela sert-il ? À voyager, à montrer à la caisse des magasins... Qu'est-ce que nous voyons ? Une photo, des couleurs bleues, le nom, le prénom... Chaque enfant reçoit un élément de la carte d'identité et doit le replacer sur la carte géante et dire ce que c'est. L'enseignant lit aux enfants les étiquettes et les informations qui sont demandées. Un puzzle plus ou moins compliqué peut servir de support d'évaluation individuelle ou en équipe.

## • Cycle 2

La fabrication de la carte d'identité avec la reconnaissance fine de ses éléments est une activité interdisciplinaire bien adaptée au C.P. et C.E.1.

**Séance 1.**– Les enfants découvrent la carte d'identité : les couleurs, les différentes rubriques, les informations indiquées sur la carte, la signification du bandeau "RÉPUBLIQUE FRANÇAISE", en liaison avec la présentation des symboles de la République.

**Séance 2.**– Elle porte sur le NOM et le PRÉNOM.

La liste des enfants de la classe affichée au tableau permet de poser des questions : Pourquoi les noms sont-ils différents ? Les enfants n'appartiennent pas à la même famille. Mais d'où vient le prénom d'une personne ? Il est choisi librement par les parents. Et le nom de famille ? Il vient de la famille ; on l'appelle patronyme ; il est donné par filiation et permet de différencier les enfants de la classe qui ont le même prénom. Des enfants ont plusieurs prénoms, le premier est dit prénom usuel.

Au préalable, une séance spécifique de maîtrise de la langue sur le vocabulaire de la famille peut être prévue : fille, fils, parents, mère, père, grand-mère, grand-père, frère, sœur, oncle, tante, cousine, cousin.

La construction d'un mini arbre généalogique, avec les noms des parents (qui peuvent être différents) et celui des enfants frères et sœurs, en réinvestissant le vocabulaire de la famille et en indiquant le sens de lecture de la flèche du temps, constitue une trace écrite qui met en valeur la filiation.

Les enfants construisent ainsi la notion de génération, préalable au passage du temps vécu au temps historique.

**Séance 3.**– Elle porte sur la DATE de NAISSANCE

Il existe beaucoup de probabilités de confondre des personnes ayant les mêmes nom et prénom. La date de naissance associée au nom et prénom est une information indispensable à l'identification d'une personne. Deux enfants d'une même classe peuvent être nés le même jour.

La date de naissance se compose du jour, du mois, de l'année. Ces notions s'acquièrent progressivement tout au long du cycle 2. C'est l'occasion de repérer l'année de naissance de chaque enfant, puis la ronde des mois à l'intérieur de l'année.

Une frise individuelle représentant les deux années de naissance et découpée en mois est distribuée aux enfants, avec la consigne "Colorie la case qui correspond à ton année et à ton mois de naissance". Possibilité d'effectuer un rangement des enfants, du plus jeune au plus âgé, en utilisant la suite des quantifiées des mois.

**Séance 4.**– Elle porte sur le LIEU de NAISSANCE

Le lieu de naissance complète l'identité d'un individu.

Les enfants répondent aux questions : "Où es-tu né ?" "Dans quel pays se trouve ton lieu de naissance ?" Une fiche avec la carte de France, et/ou un planisphère, voire la carte d'un pays précis, est fournie, avec la consigne : "Repère ton lieu de naissance pour l'entourer".

**Séance 5.**– Elle est destinée à fabriquer la carte d'identité en réinvestissant les connaissances acquises : le nom, les prénoms, la date et lieu de naissance, la taille, l'adresse (repérage dans le quartier). Les informations complémentaires seront demandées aux parents par les enfants.

## • Cycle 3

Le travail sur la connaissance des villes, des régions, des pays d'origine peut être approfondi par des recherches dans le cadre de projets d'exposés ou d'expositions. Une recherche sur les ancêtres présente beaucoup d'intérêt, tout en étant plus délicate à mener.

Les enfants de cycle 3 peuvent appréhender le texte de la *Convention internationale des droits de l'enfant*, à travers les articles 7 & 8 (cf. p. 75)

**Consigne :** Pour réfléchir sur les articles 7 & 8 – **L'enfant a droit à un nom, une nationalité. L'État doit protéger son identité** –, lis attentivement chaque article et réponds aux questions suivantes.

- 1) Quelle est ton identité ?
- 2) D'où te vient cette identité ?

- 3) Est-il possible qu'un autre élève de ta classe ait la même identité que toi ? Explique pourquoi.
- 4) À quoi nous sert notre identité ?
- 5) Imagine une situation dans laquelle un enfant de ton âge n'aurait pas d'identité, ou l'aurait perdue (guerre, voyage...).
- 6) De quoi pourrait se plaindre un enfant qui n'aurait pas d'identité ?

✓ **Mots-clés**

patronyme – filiation – famille – généalogie – génération – date de naissance – lieu de naissance

✓ **Pour aller plus loin**

• **Lectures utiles pour les enseignants**

– *Identité, Identités*. Sciences Humaines n° 15 hors série, 1996-1997.

• **Lectures utiles pour les enfants**

– PEF. *Liste générale de tous les enfants du monde entier*. Paris : Rue du monde, 2003.

✓ **Une démarche pédagogique possible**

– **Objectifs (pour les 3 cycles)**

- Comprendre l'importance de la langue et de la culture pour reconnaître la nationalité.
- Utiliser les nationalités comme des éléments de l'environnement social de la classe.
- Comprendre que tous ont les mêmes droits et devoirs.

– **Le déroulement**

- Cycles 1 et 2 : des moments de vie qui permettent de parler de la langue et de la culture.
- Il est possible de créer des occasions de reconnaître les langues et les cultures de la classe.
- Il est possible de créer des occasions de reconnaître les langues et les cultures de la classe.

## 2. LE DROIT À LA NATIONALITÉ

### ✓ Le point des programmes

**Cycle 2** : « L'élève prend conscience de l'appartenance à une communauté nationale. »

**Cycle 3** : « L'élève doit avoir compris et retenu ce que signifie l'appartenance à une nation démocratique. »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

#### a/ La nationalité

- La nationalité est l'état de celui qui appartient à une nation. Une nation est une communauté culturelle, qui possède une unité dont l'origine peut être très diverse et multiple. L'unité peut être historique, politique, ethnique, linguistique, religieuse...

La France est un État Nation. L'État est à la fois le pouvoir exécutif, le pouvoir législatif, l'administration, les lois, les règles de fonctionnement, les coutumes, les usages. L'État est la mémoire du pays ; il organise le présent et prépare l'avenir. La Nation est une communauté intégrée, laïque, linguistique autour de valeurs qui ont été transmises par l'école de la République.

- **Le code de la nationalité** distingue la *nationalité française de naissance* et la *nationalité par acquisition*.

La *nationalité française de naissance* concerne l'enfant né d'un parent français, l'enfant né en France de parents inconnus, l'enfant né d'un parent qui est lui-même né en France.

La *nationalité par acquisition* concerne l'enfant né en France de parents étrangers, l'enfant étranger dont l'un des parents acquiert la nationalité française, l'enfant adopté ou recueilli, toute personne née à l'étranger mais résidant en France depuis plus de cinq ans, et enfin l'adulte étranger qui se marie avec un ressortissant français. Le conjoint d'un(e) français(e) peut devenir français deux ans après le mariage sur simple déclaration ; ce délai peut être supprimé si un enfant est né du couple avant ou après le mariage.

- **Comment acquérir la nationalité française ?**

Le droit de la nationalité a évolué en fonction des transformations de la société, des idéologies politiques et des événements qui leur sont liés, comme la plus ou moins grande nécessité de faire appel à une main d'œuvre étrangère au cours de l'histoire économique, par exemple.

Le droit français de la nationalité a toujours combiné *le droit du sol*<sup>9</sup> et *le droit du sang*<sup>10</sup> au cours de l'histoire contemporaine, à l'exception de la période Révolutionnaire qui a précédé le Code civil, puisque l'étranger résidant alors en France pouvait devenir français en prêtant serment à la République.

Depuis la loi du 16 mars 1998, un enfant né en France de parents étrangers, sauf s'il demande à garder une autre nationalité, devient automatiquement français à sa majorité, s'il a vécu au moins cinq ans en France entre l'âge de 11 et 18 ans. Il peut devenir français à 13 ans si ses parents en font la demande avec son accord, ou à 16 ans si lui-même fait sa demande. Enfin, la naturalisation de parents étrangers entraîne la naturalisation de leurs enfants par effet collectif.

Dans leur quasi-totalité, les enfants nés en France deviennent donc français. Mais le nombre d'adultes naturalisés reste faible. Le recensement de 1999 a montré que sur les 4,3 millions d'immigrés, seulement 36 % d'entre eux sont devenus français, dont une bonne part par mariage

<sup>9</sup> *Le droit du sol* : être né sur le territoire français

<sup>10</sup> *Le droit du sang* : être né d'un parent français

## b/ Les droits du national et de l'étranger

### NATIONAL / ÉTRANGER – Ressortissant d'un État tiers (non U.E.)

Égalité des droits	Droits réservés au national	Droits réservés à l'étranger
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droit à l'éducation               <ul style="list-style-type: none"> <li>– droit d'inscription dans les écoles</li> <li>– droit à être délégué d'élèves et de parents d'élèves</li> </ul> </li> <li>• Droit à la protection sociale : égalité pour les prestations contributives, les allocations familiales et de logement, le R.M.I.</li> <li>• Égalité dans le droit du travail               <ul style="list-style-type: none"> <li>– droits syndicaux</li> <li>– droit de vote et d'éligibilité aux fonctions de représentation du personnel</li> <li>– droit de vote aux élections prud'homales</li> </ul> </li> <li>• Égalité de droit pour l'attribution d'un logement et aux commissions de H.L.M.</li> <li>• Droit d'association</li> <li>• Libertés fondamentales (dont expression religieuse)</li> <li>• Égalité en tant que justiciable et administré (droits de la défense, voies de recours)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droit politiques               <ul style="list-style-type: none"> <li>– droit de vote et d'éligibilité à toutes les élections politiques : municipales, régionales, nationales</li> </ul> </li> <li>• Service national (militaire ou civil) mais un étranger peut demander à s'engager dans l'armée</li> <li>• Accès aux emplois de la fonction publique en tant que fonctionnaire titulaire (mais possibilité d'emplois contractuels et d'emplois dans certaines professions comme la recherche)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application du statut personnel étranger (droit des personnes et droit de la famille) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– droit du nom</li> <li>– droit de la filiation</li> <li>– mariage</li> <li>– autorité parentale</li> <li>– succession</li> <li>– statut de la femme</li> </ul>               Mais le droit étranger peut ne pas être appliqué s'il est contraire à l'ordre public (grands principes du droit français).             </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Égalité des devoirs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'impôt</li> <li>• Les contributions sociales</li> <li>• Respect de l'ordre public, droit pénal</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>Législation spécifique aux étrangers</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conditions d'entrée et de séjour</li> <li>• Mesures d'éloignement du territoire : expulsion, reconduite à la frontière</li> <li>• Infractions au séjour</li> </ul>

Doc. 2

Tableau du B.O.E.N. n° 35 du 29 sept 1994.

– Source : Jacqueline COSTA-LASCOUX, *Citoyennetés*, Cahiers du CEVIPOF, n° 11, 1994.

### ✓ L'enjeu

La nationalité est une composante de l'identité. Dans une même classe, des nationalités différentes se côtoient. Prendre conscience de sa nationalité par rapport aux autres enfants de la classe est une première approche. La langue française permet à chacun de travailler comme les autres à l'école.

Tous les enfants, quelle que soit leur nationalité d'origine, ont les mêmes droits en France.

### ✓ Une démarche pédagogique possible

#### a/ Objectifs (pour les 3 cycles)

Comprendre l'importance de la langue et de la culture pour reconnaître la nationalité.

Utiliser les nationalités connues des enfants, selon les spécificités de l'environnement social de la classe : classe où les enfants ont voyagé, ou dans laquelle les origines culturelles sont variées...

Comprendre que tous ont les mêmes droits en dépit des différences culturelles et sociales.

#### b/ Déroulement

##### • Cycles 1 et 2 : des moments de vie sur l'utilisation des langues

Il est possible de saisir des occasions de recenser toutes les façons, en fonction des langues connues des enfants, de dire les mots les plus utiles pour vivre ensemble : bonjour, merci, bon appétit, j'aime la poésie... Les enfants fourniront certainement une liste intéressante.

### • Cycle 3 : des séances sur l'égalité des droits

Il est formateur et rassurant pour les enfants d'utiliser un document officiel, par exemple le tableau des droits de l'étranger et du national ci-dessus pour repérer ces droits.

#### Activités à proposer à la classe

– Illustrer certains de ces droits, notamment le droit à l'éducation ou le droit à la santé par des symboles, des dessins, des textes. Une séquence peut s'organiser autour d'un projet de réalisation d'affiches portant sur quelques droits choisis.

– Faire un inventaire des situations où les droits étudiés sont respectés (droit à l'éducation scolaire : l'école accueille les enfants de son secteur géographique scolaire), des situations où ils ne sont pas respectés (cas particuliers en liaison avec l'actualité).

#### c/ Prolongements

Comparer des journaux de différentes nationalités, en liaison avec la langue étrangère étudiée à l'école : quelles sont les ressemblances et les différences dans la présentation ? Apprécier les différences des caractères d'imprimerie selon les langues.

#### ✓ Mots-clés

National – Étranger – Égalité – Ressemblance – Différence

#### ✓ Pour aller plus loin

##### • Lectures utiles pour les enseignants

– *Les immigrés et la France*. La Documentation photographique n° 8035.

##### • Lectures utiles pour les enfants

– HELGERSON, Marie-Christine. *Quitter son pays*. Paris : Flammarion, Collection "Père Castor", 1998.

## B – LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ DES DROITS

Tout au long de sa scolarité, l'enfant va progresser dans son apprentissage de l'égalité des droits, dans une dialectique outil/objet, cette valeur étant en effet tour à tour outil pour le fonctionnement harmonieux de l'école, et objet d'enseignement.

Pour l'école primaire, nous retiendrons ici trois orientations :

- le refus des discriminations, à partir de l'égalité des droits entre filles et garçons ;
- le droit à la différence, notamment le respect des enfants en situation difficile ;
- le droit à la différence et le refus des discriminations, à travers l'opposition au racisme.

### 1. LE REFUS DES DISCRIMINATIONS

#### ✓ Le point des programmes

Aux cycles 1 et 2, le *vivre ensemble* conduit les enfants à découvrir et adopter, en situation, les **valeurs liées au respect**, dans un jeu d'interactions entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'appropriation conceptuelle de ces valeurs, elle, relève plutôt du cycle 3 : « L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du vivre ensemble [...] Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques » (Préambule des programmes de l'école primaire : 2 – Une culture scolaire partagée). Voir aussi l'introduction et le chapitre « Vivre ensemble » (2.2 Apprendre à coopérer), de la partie école maternelle des programmes de l'école primaire.

Enfin, l'application du programme ne saurait être conçue sans une appropriation de la Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, du 25 février 2000 (B.O. n° 10 du 09/03/2000) et le Bulletin officiel n° 10 hors-série du 2 novembre 2000 : À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité (cf. Première partie, II, 1.5 – Des textes officiels complémentaires, p. 20).

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

Nous rappellerons que l'École est née dans un contexte d'inégalité – de droit et d'usage – et qu'elle est encore confrontée à cette réalité dans la vie scolaire, mais aussi dans certains contenus d'enseignement. Ainsi, par exemple, comment répondre aux questions légitimes des enfants sur le bien-fondé de la règle d'orthographe française selon laquelle le masculin "l'emporte" sur le féminin ? L'histoire de la langue permet aux enfants de constater comment cette dernière a toujours évolué pour être en (relative) phase avec son temps. Comme n'importe quelle autre, cette règle ancestrale sera peut-être modifiée un jour, si le symbole devient majoritairement intolérable pour "l'emporter" sur le principe d'économie (lequel prime, le plus souvent). Dans l'attente, malgré la présence de plusieurs substantifs féminins, la présence d'un seul masculin dans un groupe nominal donne toujours priorité au masculin, pour l'accord en genre...

#### ✓ L'enjeu : prévenir les discriminations entre filles et garçons, en modifiant les représentations erronées sur les rôles sociaux

En 1992, une étude menée par Monique Wach auprès de collégien-ne-s de troisième établit de nettes différences dans les aspirations professionnelles : le social pour les filles, les objets et l'invention pour les garçons. En effet, les premières désirent avant tout "aider, soigner et s'occuper des autres" (en sixième choix seulement chez les garçons) ou encore "informer et communiquer", tandis que les seconds préfèrent "*étudier, rechercher, inventer*", "*organiser, encadrer, diriger*" ou encore "*fabriquer, réaliser, produire*".

En 2001, une enquête sur la représentation des sciences et technologies chez des collégien-ne-s, lycéen-ne-s et des enseignant-e-s de l'académie de Lille, sous la direction de l'Inspection pédagogique régionale, confirme que la division sexuée des savoirs est en place dès l'école primaire. À l'âge de l'orientation, l'autocensure des jeunes filles joue alors à plein, lorsque celles-ci, par "anticipations raisonnables", s'orientent plutôt vers des professions qu'elles considèrent comme compatibles avec la vie familiale – critère qui ne semble pas préoccuper les garçons. Pourtant, l'enquête montre que l'intérêt pour l'approche expérimentale des sciences, à base de manipulation, est asexué, tandis que d'autres études attestent la réussite des filles, dans les sections scientifiques.

Si les gondoles sexuées des supermarchés et les familles conditionnent les enfants pour leurs goûts et pour leurs orientations futures, l'école n'est pas en reste. Dans les matières connotées comme masculines, les enseignant-e-s ont tendance à solliciter davantage les garçons que les filles. En 1986, Jacquelynne-S. Eccles et Janis-

E. Jacobs ont même évalué un équivalent de 36 heures de cours de mathématiques en moins pour les filles que pour les garçons entre le primaire et la fin de la cinquième... Quant à Meredith Kimball, elle a pu observer, dans un cours de troisième, que seuls 30 % des commentaires encourageants étaient adressés aux filles, alors qu'elles croulaient sous 84 % des messages décourageants (1989)...

Un des enjeux du *vivre ensemble* et de *l'éducation civique* de l'école primaire réside très certainement dans la prévention des discriminations et autodiscriminations entre les sexes. Le savoir déclaratif n'étant guère suffisant en la matière, les pistes qui suivent visent davantage à stimuler la réflexion globale pour rendre cohérentes les actions éducatives, qu'à pourvoir les enseignant-e-s en schémas de séances plus ou moins ponctuelles.

## ✓ Une démarche possible pour l'élémentaire : la prévention des discriminations entre filles et garçons

### a/ Objectifs

*Pour les enfants* : mieux comprendre les différences entre les sexes, par les sciences expérimentales ; respecter et accepter les différences ; connaître et porter en soi les valeurs universelles.

*Pour l'enseignant-e* : concevoir un enseignement qui évite toutes formes de discriminations, notamment entre filles et garçons.

### b/ Déroulement

Concourent à l'atteinte de ces objectifs la réflexion des enfants sur les réussites de comportement comme sur les écarts, l'appropriation de savoirs en biologie et en histoire, l'exercice du débat réglé. Encore faut-il que l'environnement scolaire et le fonctionnement de la classe ne soient pas en décalage avec les valeurs à promouvoir.

C'est pourquoi la posture de l'enseignant-e doit retenir toute notre attention. Il est en effet très facile de nous croire affanchi-e-s du risque de céder à la dérive discriminatoire, alors que la surcharge cognitive et émotionnelle est susceptible de mettre à mal notre vigilance. Divers indicateurs peuvent cependant nous renseigner. Nos collaborateurs-trices (les enfants) nous aideront d'ailleurs volontiers à les repérer, dès lors qu'ils-elles sont informé-e-s de notre souci de débusquer des attitudes sexistes ou apparentées.

### Quelques exemples

– *En situation orale collective*, faire relever le nombre de sollicitations magistrales selon le genre et durant plusieurs jours. À rapporter ensuite à la proportion filles/garçons et en déduire la tendance... que l'on rectifiera, si besoin. Il est aussi possible de se servir d'un magnétophone enregistreur ou de la fonction enregistrement sonore de l'ordinateur.

*Remarque* : le seul fait de se prêter consciemment à cette expérience renforce notablement la vigilance et la maîtrise de soi... La préoccupation consciente ou inconsciente de l'image de soi en est probablement à l'origine.

– *En situation de groupe*, comment s'y prendre avec les préjugés (garçons et filles s'entendent mieux quand ils sont séparés ; lorsqu'ils travaillent ensemble, les garçons ne laissent pas la place aux filles) ? Doit-on en tenir compte pour permettre aux filles d'agir et de s'exprimer pleinement ?

Plutôt que d'apporter une réponse, il est préférable de faire procéder à un examen objectif et expérimental de tels clichés.

Par exemple, en travail de groupe par affinités, en classe comme en É.P.S., et pour une durée d'un mois, décréter l'alternance entre la parité (autant que faire se peut) et la répartition sexuée. Au cours du bilan de chaque séance, faire dégager les points positifs et négatifs et en conserver la mémoire écrite. Un bilan récapitulatif des deux modes de rassemblement permet, le plus souvent, de repérer une efficacité plus grande lors des regroupements hétérosexués. En technologie, par exemple, il est facile alors de mettre en évidence que la réussite ou l'échec dans la réalisation d'une tâche ne dépend pas du sexe (les qualités d'attention et de minutie requises sont indispensables, aussi bien pour les filles que pour les garçons). Si la séparation des genres semble apporter un relatif confort aux filles, elle ne permet pas la confrontation de besoins différents, la découverte des compétences de chacun-e.

– *Dans toutes ces situations*, faire réfléchir à la répartition des tâches ou des fonctions. Si la spécification sexuée apparaît, introduire une variable didactique rendant inopérante cette pratique. Par exemple, pour que la tâche soit réputée réussie, la participation de chacun-e doit être effective et précisée.

– *Dans le cas d'un déséquilibre numérique filles/garçons* dans la classe, veiller à ce que la minorité ne se sente ni écrasée, ni contrainte à endosser des rôles stéréotypés. Se saisir de réactions de la majorité pour déclencher un débat sur la place des filles et des garçons dans la classe. Le cas échéant, faire repérer la connotation sexiste de certains propos et favoriser le dialogue pour que s'instaurent de meilleures relations entre filles et garçons.

## c/ Autres pistes de réflexion et d'action : voir p 80 et suivantes...

### ✓ Mots-clés

Discrimination – Non-discrimination – Mixité – Respect – Genre

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

##### Références de recherches évoquées ci-dessus

- ECCLES, Jacquelynne-S., JACOBS Janis-E. : "Social forces shape math attitudes and performance". In *Signs*, n° 11., 1986. p. 367-380.
- KIMBALL, Meredith : "A new perspective on women's math achievement", in *Psychological Bulletin*, vol. 105, n° 2, 1989. pp. 198-214.
- WACH, Monique : "Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, 1992. p. 297-339.

#### Livres

- MANASSEIN (de), Michel (dir.). *De l'égalité des sexes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.), 1995, 317 p.
- PERROT, Michelle. *Les Femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion, 1999.
- ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.

#### Revues

- Textes et documents pour la classe (T.D.C.), n° 823 : *Filles et garçons dans la littérature de jeunesse*. S.C.É.R.É.N. (C.N.D.P.), du 1<sup>er</sup> au 15 novembre 2001.
- Textes et documents pour la classe (T.D.C.) : *Femmes-hommes, quelle égalité ?* S.C.É.R.É.N. (C.N.D.P.), 2003.

#### Vidéo

- Association "Du côté des filles". *C'est une maman*. Paris : M.E.N.E.S.R., sept. 2003.  
Analyse des images sexistes dans les albums pour enfants.

#### • Lectures utiles pour les enfants

- BÈGUE, Brigitte ; THOMAZEAU, Anne-Marie ; SERRES, Alain. *Le grand livre des filles et des garçons*. Paris : Rue du monde, 2000. 96 p.  
Repères pluriels (biologie, histoire, géopolitique...) pour mieux comprendre l'autre et soi-même.
- LELIÈVRE, Claude et Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Le Seuil, avril 2002.  
Évolutions et stéréotypes se côtoient.
- SAINT MARS Dominique de ; BLOCH Serge. *Max embête les filles*. Paris : Calligram, 2000. 48 p. (collection Ainsi va la vie).

## 2. LE DROIT À LA DIFFÉRENCE

### *Un exemple : les enfants à besoins éducatifs particuliers*

#### ✓ Le point des programmes

*Extraits des programmes d'éducation civique au cycle 3*

#### « 1 – Participer pleinement à la vie de son école

En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend tout ce que la confrontation à autrui apporte à chacun malgré ses contraintes. Écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence.

Ce respect de la différence, dans la mesure où il ne porte pas atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme, a de multiples autres occasions de s'exercer : lutte contre les formes quotidiennes de rejet, accueil du nouvel élève isolé, intégration d'un enfant handicapé. Les divers champs disciplinaires le renforcent et en montrent l'intérêt. Ainsi les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçons et filles, l'histoire et la géographie ou les arts les différences culturelles. »

En conséquence, "être capable de respecter ses camarades et accepter les différences" est une des compétences qui doivent être acquises en fin de cycle.

*Introduction des programmes – volet 3 : la réussite de tous*

« Si [les évaluations] enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif [...] Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves. Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (P.P.A.P.). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement [...] »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

##### **a/ De l'inégalité des droits pour atteindre l'équité**

Peut-on parler de "droit à la différence" au même titre que du "droit à l'égalité"? La différence est. C'est un fait, pas un droit. L'égalité, elle, se décrète ou se conquiert : c'est un droit. Lorsque la différence ne permet pas à une personne de bénéficier des mêmes droits que la plupart de ses semblables, le principe d'équité doit alors prendre le relais pour que l'égalité des droits puisse s'exercer. Cela se traduit par des droits spécifiques : individuels, avec la politique de l'adaptation et de l'intégration, au profit de chaque personne en situation de difficulté ou de handicap ; collectifs, avec la politique des zones et réseaux d'éducation prioritaire, qui prend en compte le caractère péjoratif de la différence (conditions socioéconomiques majoritairement défavorisées, dans certains secteurs géographiques). C'est ce que rappelait Jean Vogel, assistant à la Faculté des Sciences Politiques de l'Université Libre de Bruxelles, à la journée de Formation de l'Institut Régional de l'Administration, le 23 juin 1998, dans un autre contexte (celui de la problématique de la parité femmes/hommes dans les élections politiques) : « Égalité et différence ont une portée politique. La différence est un problème de fait. Les politiques non discriminatoires relèvent du domaine du droit à l'égalité et non du droit à la différence ».

Nous retiendrons ici le volet individuel, c'est-à-dire la prise en compte à l'école des enfants dont les besoins éducatifs sont particuliers.

##### **b/ Qu'est-ce que le handicap ?**

Pour introduire la réflexion, voici quelques termes employés pour désigner les personnes en situation de handicap et suggérant l'évolution du concept<sup>11</sup> : aliénés, anormaux, arriérés, boiteux, bossus, chroniques, débiles, déficients, désavantagés sociaux, déviants, difformes, diminués, estropiés, handicapés, idiots, impotents, inadaptés, incurables, infirmes, incapables, invalides, malformés, mutilés, paralysés, paralytiques, personnes à mobilité réduite, personnes dépendantes, personnes exceptionnelles (terminologie québécoise), personnes handicapées, personnes désavantagées, personnes en situation de handicap, tarés, etc.

<sup>11</sup> Le rangement n'est qu'alphabétique; quant au parti pris de ne conserver que le masculin, il vise seulement à simplifier la lecture d'une telle énumération.

Le handicap a été pendant longtemps envisagé sous le seul aspect de la déficience. Depuis le 4 mai 1988 (date de l'arrêté relatif aux "déficiences, incapacités et désavantages", la référence pour apprécier le handicap a été la Classification internationale des handicaps (C.I.H.), nomenclature de l'Organisation mondiale de la santé (O.M.S.), dont la terminologie et la classification normalisées portent sur des conséquences de la maladie, à partir du concept organisateur en trois volets, de Philip Wood :

1- La *déficience* est un état objectif. C'est l'aspect *lésionnel* du handicap (absence ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique). Elle reçoit une réponse *médicale*.

2- Cette *déficience* est à l'origine d'*incapacités* qui limitent le champ d'action ou de pensée de la personne considérée. C'est l'aspect *fonctionnel* apprécié par le corps médical et paramédical. La réponse est *rééducative*.

3- Ces *incapacités* entraînent un *désavantage* (handicap) plus ou moins important selon le contexte et ce que ressent la personne. Cet aspect "*situationnel*" (limitation des rôles sociaux ordinaires) appelle une réponse *sociale*.

Ainsi, telle déficience entraînant une incapacité bien réelle ne constitue pas systématiquement un handicap. Par exemple, une myopie corrigée par des lunettes permet de conduire, sans difficulté. Celles-ci viennent-elles à se briser que la personne ressent immédiatement sa situation désavantagée, sa situation de handicap. Dans une ville, dans une école, le choix de construire un escalier ou une rampe d'accès crée ou non le désavantage pour les personnes qui se déplacent en fauteuil roulant. Autre constat : l'enfant qui ne parle pas parmi d'autres enfants muets ne *perçoit* pas nécessairement un désavantage, dans cette situation.

Remarquons que les deux premières notions sont directement liées à *la personne* porteuse d'un handicap (référence à la *santé*, plus précisément), alors que la troisième est subjective et relative à *l'environnement*. Cette distinction suggère à quel point l'école peut participer à la diminution ou à l'aggravation des handicaps.

L'expérimentation de la C.I.H. a débouché sur sa révision, en 2001, sous le nom de *classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (C.I.F.). Dès lors, l'O.M.S. ne met plus en avant la consubstantialité du handicap avec la personne. Ce n'est donc plus cette dernière qui "porte" le handicap, mais un *environnement* (physique et/ou social) inadapté aux besoins spécifiques de cette personne puisqu'il l'empêche de jouir de tous ses droits. Dans la définition, sont également inclus le principe de *compensation* ainsi que l'idée de *processus* et de *temporalité* : une situation de handicap n'est pas nécessairement irréversible et chacun, à un moment de sa vie, peut faire l'expérience du handicap.

Toutefois, en France, malgré l'adoption de la C.I.F. et les recommandations européennes, cette évolution n'est pas totalement prise en compte dans *la loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (décembre 2004), l'expression retenue étant "personnes handicapées" et non "personnes en situation de handicap"<sup>12</sup>. Cette loi a cependant le mérite de tirer les conséquences du principe de non-discrimination : elle adapte le droit commun aux besoins spécifiques des personnes en situation de handicap, garantissant ainsi le plein exercice de leur citoyenneté ; elle s'accompagne de la création d'une nouvelle branche de protection sociale. Dans le cadre de la solidarité nationale, et pour financer le droit à la compensation, tant pour le handicap que pour la dépendance des personnes âgées, elle crée une nouvelle forme d'impôt auprès des travailleuses et des travailleurs (ajout d'une journée de travail non rémunérée).

Nous donnerons la parole aux intéressés, à travers l'essai de définition *du Comité d'entente des associations représentatives des personnes handicapées et de parents d'enfants handicapés* :

« Constitue une situation de handicap au sens de la présente loi, l'interaction entre une altération substantielle, durable ou définitive, voire multiple et complexe d'un organe ou d'une fonction motrice, sensorielle, mentale, cognitive, psychique ou un trouble de santé d'une personne, et un environnement, qu'il soit facilitateur ou générateur d'obstacle, lorsque cette interaction limite ses activités ou réduit sa participation à la vie sociale, au regard du projet formulé par la personne ou à défaut avec ou pour la personne lorsqu'elle ne peut exprimer son avis. »

Pour terminer, nous proposons cette belle interpellation ontologique de H.-J. STIKER (*Corps infirmes et sociétés*. Aubier Montaigne, 1982) :

« Le handicap est la preuve de l'insuffisance de ce que nous aimerions voir établir pour référence et pour norme. Il est cette déchirure de notre être qui ouvre sur son inachèvement, son incomplétude, sa précarité. Il empêche la société des hommes d'ériger en droit, et en modèle à imiter, la "santé", la vigueur, la force, l'astuce et l'intelligence. Il est cette écharde au flanc du groupe social, qui empêche la folie des certitudes et de l'identification à un unique modèle. Oui, c'est la "folie des bien-portants" que dénoncent l'enfant mongolien, la femme sans bras, le travailleur en fauteuil roulant..., ce qui ne signifie pas que le handicap soit nécessaire, mais que cette différence-là, quand elle surgit, joue un rôle d'équilibration et d'avertissement à nulle autre pareille. »

<sup>12</sup> Nous aurons remarqué que l'Éducation nationale, elle, n'hésite pas à se référer implicitement au nouveau cadre (cf. Première partie, II, A.5.a – À propos du droit à la différence, page 29).

## ✓ L'enjeu : adapter à chaque enfant l'école, la classe, l'enseignement

Le respect des personnes et l'acceptation des différences ne peuvent se construire par les enfants que si, à tous moments, les enseignants les mettent en œuvre dans l'enseignement et dans la vie scolaire. La première manifestation en est évidemment l'accueil de tous les enfants et donc, sauf impossibilité matérielle avérée, celui des enfants dont les besoins éducatifs sont exceptionnels.

Or le nombre important de témoignages de familles qui évoquent comme "un parcours du combattant" la scolarisation de leur enfant en situation de différence (handicap moteur, sensoriel, mental; dyslexie, trouble spécifique du langage; potentiel cognitif élevé; immigration, voyage; etc.) nous oblige à regarder les choses en face. C'est ce que le Sénat a fait, lorsqu'il s'est interrogé sur les causes de maltraitance des personnes en situation de handicap (JUILHARD Jean-Marc, *Maltraitance envers les personnes handicapées : briser la loi du silence*, rapport 339 – Tome I (2002-2003). La commission d'enquête en est alors venue à douter de la pertinence de notre modèle riche en dispositifs spécifiques et à s'intéresser au modèle italien totalement intégratif.

### « 2. L'insuffisance de l'insertion des personnes handicapées en milieu ordinaire, source indirecte de maltraitance?

[...] Depuis 1975, les réponses aux besoins des personnes handicapées ont surtout été institutionnelles, ce qui était nécessaire pour, par solidarité nationale, permettre aux familles d'assumer leurs responsabilités et de se voir soulagées de cette charge [...]

#### b) Pour une franche amélioration de l'intégration des enfants

L'immersion des enfants en milieu ordinaire est particulièrement porteuse en matière de prévention de la maltraitance.

En premier lieu, il est possible de considérer qu'une **valorisation non optimale des ressources de l'enfant constitue une forme particulière de maltraitance.**

Ensuite, le contact avec des personnes handicapées qui est ainsi offert à leurs camarades de classe, permet à ces derniers de se rendre compte que la société est loin de revêtir la forme d'un univers homogène au sein duquel toutes les personnes sont en pleine possession de leurs moyens. Ainsi, les élèves sont placés précocement face à la réalité du handicap, et ils comprennent qu'une *vie sociale bien comprise ne peut faire l'impasse sur les personnes handicapées*, et, plus généralement, *sur les personnes les moins favorisées*. La culture de la considération et du respect de la personne handicapée (supra), dont la commission d'enquête souhaite l'acclimatation, ne peut qu'en sortir renforcée.

Enfin, le fait d'avoir été scolarisé constitue *un rempart contre les maltraitances* qui pourraient être ultérieurement subies en institution, du fait de l'acquisition d'une meilleure expression et de plus fortes aptitudes sociales. En outre, l'institution scolaire est structurellement beaucoup plus ouverte que n'importe quelle structure spécialisée, et donc potentiellement moins maltraitante [...]

#### **Le modèle italien d'intégration des enfants en situation de handicap**

En Italie, depuis 1977, les enfants handicapés, quelle que soit la nature de leur handicap, sont scolarisés en milieu ordinaire. Tous les établissements spécialisés ont été fermés en 1982 [...] Pour faire face aux difficultés inhérentes à l'afflux d'enfants handicapés dans les écoles, les Italiens ont créé 75 000 postes d'enseignants de soutien. La loi exige la présence d'un enseignant de soutien pour quatre enfants. En réalité, il y aurait environ un enseignant de soutien pour cinq ou six enfants.

En 1998, huit modules de formation destinés à *l'ensemble du personnel enseignant* et portant sur l'accueil des enfants handicapés ont été créés. Ainsi, tous les enseignants sont en mesure de transmettre leur savoir à des enfants, fussent-ils polyhandicapés ou autistes. »

Ces observations recourent les conclusions d'autres études qui montrent que l'adaptation des enfants en situation difficile ou de handicap est facilitée par l'intégration en milieu hétérogène. C'est ce défi que l'école doit pouvoir relever pour fonder une culture de l'acceptation des différences, des désavantages.

L'enjeu éducatif en matière de droit à la différence nous semble aussi fort bien résumé par l'affirmation suivante, défendue par la *Fédération nationale pour l'accompagnement scolaire des élèves présentant un handicap* (F.N.A.S.E.P.H.), à l'occasion du Débat national sur l'éducation (2003-2004) : *"Tout enfant a le droit à l'école non pas au nom de sa différence mais bien sur le fait qu'il est un enfant et qu'il a des droits reconnus"*.

## ✓ Une démarche pédagogique possible : faire des projets d'école, de cycle et de classe, les véritables garants de la différenciation personnalisée des apprentissages

Voir aussi : I-4.1 – Une démarche globale : construire des projets d'école, de cycle et de classe compatibles avec la nécessaire éducation à la liberté (page 89).

### a/ Objectifs

*Pour les enfants* : bénéficier d'un accompagnement individualisé dans tous leurs apprentissages, adapté à leurs potentialités, leurs performances du moment, leurs besoins et rencontrant leurs désirs.

*Pour l'enseignant* : concevoir un enseignement qui concilie, d'une part, la vie et les contraintes du groupe, d'autre part, la vie des personnes, les apprentissages individualisés et les apprentissages par interactions sociales.

### b/ Déroulement : actions pédagogiques

- Examiner et éventuellement repenser l'organisation et le fonctionnement de l'école, de la classe

En règle générale, l'engagement des enseignants est important en matière d'enseignement du respect des différences entre les personnes, comme en témoignent les *savoirs déclaratifs* acquis par les enfants sur ce sujet. Pour autant, les *apprentissages procéduraux* ne sont pas toujours suffisamment réinvestis en savoir-être effectifs, si l'on en juge par les dérives observables à l'école comme dans la société (pourtant composée de personnes éduquées par l'École). Une des causes est à rechercher dans la structure scolaire habituelle multicentenaire, fort peu en phase avec cet objectif de respect des différences. En effet, le mode d'enseignement collectif des classes à un seul niveau, indifférencié en très large partie, ne supprime pas les différences de rythmes d'apprentissage entre enfants, au sein d'une même classe d'âge, mais les exacerbe, au contraire. Les manuels scolaires sont d'ailleurs conçus comme si ces différences interpersonnelles n'existaient pas, mais aussi comme si les programmes de l'école primaire étaient annuels et non par cycles d'au moins trois ans chacun. Un tel double déni du réel – toléré, pour ne pas dire encouragé, par les garants du bon fonctionnement du système – n'est pas sans conséquences fâcheuses en matière d'égalité des chances. Les enfants en difficulté étant objectivement perçus comme les éléments ralentisseurs de la progression des plus rapides qu'elles/eux, leurs autres qualités passent au second plan, aux yeux des enfants comme à ceux de l'adulte, quand elles ne sont pas purement et simplement non reconnues (cf. effet Pygmalion, page 32). Dans la plupart des classes à deux niveaux (c'est-à-dire lorsque cette organisation résulte du hasard de la distribution des âges dans l'école, et non du choix pédagogique de l'équipe), le fonctionnement n'est guère différent, l'enseignant ayant tendance à agir comme s'il avait la responsabilité de deux classes distinctes – mais dans le même local – et qu'il alternait sa présence éducative auprès de chacune.

*Pour renverser cette situation* génératrice de stigmatisation des enfants les moins favorisés (stigmatisation totalement involontaire, bien sûr, et exceptionnellement perçue par les enseignants), les équipes pédagogiques doivent tout mettre en œuvre pour que, loin d'être gommées, les différences soient valorisées et utilisées pour optimiser les apprentissages. Autant finalité que moyen, ce principe majeur de *respect des différences*, est alors à même d'orienter tout projet scolaire (d'école, de cycle, de classe).

D'une part, l'individualisation des parcours, des rythmes et processus d'apprentissage ne relève pas seulement des attentions de l'enseignant de la classe. **Le travail en équipe des adultes**, première mise en valeur des différences, permet de démultiplier considérablement les idées, les démarches, les pratiques, les situations pédagogiques, les sensibilités... et donc peut apporter davantage de réponses aux besoins de chaque enfant. Si le groupe-classe reste la référence voulue par le législateur, les **décloisonnements** réels multi-niveaux, les **groupes de besoins** (et non les simples échanges de services entre enseignants) participent de ce volontarisme en faveur d'une pédagogie de l'acceptation des différences – pédagogie s'adaptant à chaque enfant... pour mieux rejoindre l'universel.

D'autre part, la classe de cycle – dont l'hétérogénéité est garantie par au moins trois années d'âges (cycle 1 : T.P.S., P.S., M.S., [G.S., si cette section ne peut être accueillie en école élémentaire]; cycle 2 : G.S., C.P., C.E.1; cycle 3 : C.E.2, C.M.1, C.M.2) – peut devenir la règle générale et non plus l'exception.

- Choisir l'organisation par classes de cycle

La nécessaire **personnalisation des apprentissages** que suscite la classe de cycle va de pair avec la multiplicité des situations de confrontation de démarches, d'entraide, de coopération. À la faveur de projets où les niveaux d'entrée, de compréhension et de maîtrise sont variés, cette rencontre de l'altérité banalise la différence qui devient alors le lit des apprentissages. La difficulté pour certains enfants de s'imaginer disposant de la maîtrise de tel savoir, dans un avenir proche, est souvent inhibitrice de l'acte d'apprendre. Ainsi, dans une classe de cours préparatoire, au début de l'année, comment l'enfant, qui n'a pas d'autres référents hors de l'école, peut-il aisément s'imaginer devenir prochainement lecteur et scripteur, alors que tout le groupe est constitué d'in-

compétents comme lui, à l'exception de l'adulte, beaucoup trop savant pour que l'enfant ose se projeter en lui ? Il faut en effet une proximité suffisante pour que l'identification soit efficace. Or c'est précisément ce que permet la classe de cycle (2, dans cet exemple), grâce à la présence d'enfants d'âge C.E.1. Remarquons que ces aînés profitent aussi de la situation hétérogène par tout ce que les pratiques de tutorat, de parrainage, de mutualisation de savoirs leur apportent : confiance en soi, autoévaluation, responsabilisation, notamment. Quant aux plus jeunes (G.S.), les témoignages sont nombreux de la capacité qu'ont certains à apprendre à lire et écrire avant l'année du C.P. (l'absence de pression que la société fait peser sur leurs camarades de cours préparatoire est un des facteurs explicatifs de ce constat).

Dans le contexte de la classe multi-âges où les niveaux d'intégration des savoirs sont pris en compte par l'organisation de séances d'apprentissages individualisés, les enfants ont l'habitude de travailler à certains moments dans des domaines différents, sur des supports variés et pour atteindre des objectifs distincts – tous issus des programmes –, avec des moyens divers. Dès lors, les difficultés d'apprentissage que rencontrent certains enfants ne constituent pas un écart patent à la norme, comme c'est le cas dans la classe à niveau unique. La réussite de l'intégration permanente en classe ordinaire des enfants en situation de handicap est alors facilitée par un tel fonctionnement. Il en va de même pour l'intégration partielle des enfants de CL.I.S. Celle-ci est d'ailleurs d'autant mieux acceptée de part et d'autre que les mouvements ne concernent pas ces seuls enfants. C'est pourquoi la CL.I.S. doit être une classe qui "intègre" – des enfants "ordinaires" –, pour qu'elle aussi ait son pôle d'excellence à offrir à la communauté scolaire, dans un ou plusieurs domaines. Quant aux enfants dont le potentiel intellectuel est élevé, ils bénéficient également de la reconnaissance et de la prise en compte de leurs besoins spécifiques d'apprentissage et de rythme de travail.

#### • Pratiquer l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap

Remarquons que les réponses pédagogiques appropriées étaient déjà incluses dans l'esprit et la lettre de la loi d'orientation sur l'éducation (cohérence, continuité, adaptation) :

- l'enrichissement et la diversification des stratégies pédagogiques pour répondre aux potentialités et besoins particuliers ;
- l'intégration de ces stratégies dans une *dimension collective*, conçue dans le cadre du *projet d'école*.

De même qu'aucune méthode pédagogique rigide n'a de chance d'aboutir auprès de tous les enfants "ordinaires", on ne saurait parler d'une pédagogie spéciale pour enfants "exceptionnels" ayant des troubles importants des fonctions cognitives (retard ; difficultés cognitives électives comme la dysphasie ou la dyslexie ; troubles graves du psychisme ; troubles graves du développement). Il s'agit bien de rechercher les dispositifs *adaptés à chaque enfant* – lequel a toujours une part d'exceptionnel...

Une autre dimension à examiner est la difficulté que peut avoir l'enseignant à imaginer tout ce que chaque enfant sait, ou ne sait pas (notamment le "contrat didactique"). De plus, la zone d'acceptation est variable selon les équipes pédagogiques, les individus... et selon les jours. Comment les enfants peuvent-ils alors se repérer, surtout ceux en difficulté, sans un volontarisme de l'enseignant en faveur d'une "clarté cognitive" étendue et constante ? Éucidation qu'il doit faire porter, en premier lieu, sur son propre seuil de tolérance.

#### Propositions

D'une manière générale, rendre publique notre zone d'acceptation participe de la réussite scolaire comme de la prévention des conflits dans la classe, dans l'école. Face à un écart de conduite, nous gagnons toujours à nous demander : « Mais est-ce que cet enfant sait vraiment que... ? ».

Rappelons-nous aussi combien est grand le décalage entre le message réellement émis par l'orateur (parfois distant de celui que lui-même souhaitait communiquer) et le message capté, compris et retenu par le récepteur. C'est pour cela que nous réfléchissons attentivement à l'expression des consignes et que nous nous assurons de leur compréhension en les faisant reformuler.

Une autre piste consiste à bannir certaines exhortations vaines et même "contre-productives" comme "*Fais (bien ?) attention*", "*Réfléchis*", "*Applique-toi*", pour ne citer que ce registre... Par exemple, remplacer le "*Tu n'as (encore !) pas écouté*" (affirmation souvent hypothétique, plus proche de "fausses certitudes" parasitées par l'habitude que par le recueil objectif d'indices indiscutables...) par une formulation non péremptoire, mais dynamique et centrée sur l'essentiel : l'apprentissage (« *Nous allons examiner ensemble ce que tu n'as pas compris* », ou mieux, « *ce qu'il te reste à comprendre* »).

Pourquoi ne pas associer les enfants à notre éventuel effort de transformation de nos pratiques ? L'expérience montre que c'est possible, même en cycle 1. Il est vrai que le dispositif est tellement simple qu'il peut-être considéré comme simpliste. Mais celles et ceux qui l'ont expérimenté savent qu'il n'en est rien : communiquer l'objectif de transformation aux enfants et les inviter à nous signaler quand nous nous en écartons s'avère redoutablement efficace ! S'il s'agit d'augmenter notre zone d'acceptation (pour faciliter la compréhension, les apprentissages, et non par idéologie laxiste), nous pouvons aussi réfléchir avec les enfants à une organisation et un fonctionnement de la classe mieux adaptés.

- Par le projet coopératif, mettre en synergie les différences

L'emploi du temps classique établi directement à partir de la répartition horaire hebdomadaire représente une facilité (apparente) pour l'enseignement, mais il pose de nombreux problèmes aux enfants en train d'apprendre. En effet, si la régularité épisodique des séances dans chaque matière permet de vérifier aisément que les répartitions horaires officielles sont respectées, en contrepartie, la cohérence de la journée est généralement difficile à percevoir par les enfants. De plus, l'effet de rituel qui découle d'un tel découpage récurrent du temps engendre une lassitude qui peut se transformer en désintérêt. Enfin, la notion de projet s'accommode mal d'un type d'organisation temporelle qui oublie la *diversité des rythmes* au sein d'une classe. En revanche, la modalité **stage** permet de créer une dynamique et un principe organisateur qui débouchent sur des actions et activités diversifiées que les enfants investissent en y apportant leurs propres rythmes, méthodes, modalités d'évaluation, etc. Le législateur est loin d'exclure cette possibilité. Ainsi, à l'école élémentaire, si la base retenue est la semaine, les horaires "comportent une part de souplesse importante. L'équipe de cycle [2] peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. Le maître conserve la liberté pédagogique [...]". L'insistance sur la "régularité" qui suit le propos précédent, en matière d'apprentissage de l'écrit (et que l'on retrouve au cycle 3) est à comprendre non pas en termes d'activités répétitives, mais comme l'invitation à mettre systématiquement l'outil lire et l'outil écrire au service des acquisitions dans chaque domaine d'apprentissage. Cette transversalité est de même nature que celle qui donne son sens aux activités relevant du *vivre ensemble* : *learning by doing*.

- L'acceptation inconditionnelle de l'enfant, quelles que soient ses difficultés

Le volet 3 de l'introduction des programmes – *la réussite de tous* – est particulièrement explicite lorsqu'il rappelle l'objectif premier de l'école et propose des moyens radicaux : « mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves », « regard positif [et individualisé] porté sur l'enfant », « programmes personnalisés d'aide et de progrès (P.P.A.P.) », « nécessaire différenciation de tout enseignement », « travail en réseau », « détour pédagogique [...] plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même », « collaboration étroite avec les parents »... (cf. supra : Le point sur les programmes)

- Tous semblables et tous différents

À la faveur d'activités relevant, selon le cycle, de la découverte du monde ou de l'éducation scientifique, nous pouvons multiplier les situations par lesquelles les enfants prennent conscience de l'importance du couple semblable/différent (le même et l'autre). En effet, notre appartenance à l'espèce humaine est basée sur le fait que nous sommes tous/toutes semblables. Pour autant, nous ne sommes pas identiques. Il est même apparemment paradoxal d'observer que les attributs que nous partageons sont très nombreux, mais peut-être pas innombrables comme ceux qui nous distinguent les uns des autres... En élargissant à toutes les espèces vivantes, nous pouvons apprécier à quel point la biodiversité constitue une richesse patrimoniale extraordinaire. Mais la qualité première de cette multiplicité de différences, c'est sans doute de permettre la vie et son évolution : variété des systèmes de reproduction ; mutations ; différenciation et complémentarité des sexes ; coopérations entre espèces (nutrition des insectes/pollinisation des fleurs ; fusions saprophytes et parasites inter-espèces...), etc.

Dès la maternelle, une première réflexion peut s'engager à partir de l'activité courante de traçage au sol et/ou découpage de la silhouette des enfants.

*Projet pluridisciplinaire* : imaginer un monde où tous les humains seraient identiques.

*Pensée et langage* : repérer tout ce que nous avons en commun (travail par deux, puis par quatre, par huit, par seize, et enfin toute la classe). Même démarche pour dégager de ces forts dénominateurs communs tout ce qui nous distingue.

Très jeunes déjà, les enfants peuvent se passionner pour des réflexions et débats à caractère ontologique (cf. propositions p. 71)

### ✓ Mots-clés

Situation de handicap – Désavantage – Enfants exceptionnels – Intégration scolaire – Coopération, Individualisation – Personnalisation

### ✓ Pour aller plus loin

- Lectures utiles pour les enseignants

- BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE Michèle. *Intégration scolaire : des intentions aux réalités*. Toulouse : Érès, 1999. Collection Connaissances de l'éducation.
- CASANOVA, Rémi. *La classe spécialisée (Une classe ordinaire ?)*. Paris : E.S.F., 1999. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

- COURTEIX, Marie-Claude. *Adaptation et intégration scolaires* (Textes fondamentaux). Suresnes : C.N.E.F.E.I., 1998.
- GABERAN, Philippe. *Éduquer les enfants sans repères* (Enquête sur une politique de l'éducation). Paris : E.S.F., 1996. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- GILLIG, Jean-Marie. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod, 1996.
- **Lectures utiles pour les enfants**
  - DAMON, Emma. *Tous différents!* Paris : Bayard, 1996. (Les livres animés). 12 p. Album utilisable dès l'école maternelle.
  - DIDIER, Jean et Zade. *Deux mains pour le dire*. Paris : Syros, 1999. (Les uns et les autres). Jonathan apprend le langage des signes pour communiquer avec sa nouvelle voisine.
  - LAIRD, Élisabeth. *Mon drôle de petit frère*. Paris : Gallimard jeunesse, 1997. 224 p. (Folio junior). La naissance d'un petit frère handicapé va bouleverser la vie d'Anna et de ses parents, tout en apprenant à la fillette beaucoup de choses.
  - TICHIT, Laurence; PUYBARET, Éric. *Gaspard le renard et Gaston le héron*. Paris : Hachette, 2000. 28 p. Voisins, les deux héros pensent qu'ils sont bien trop différents pour être amis. Pourtant... Album contre les préjugés, utilisable dès la maternelle.

### 3. LE RACISME, UN OBSTACLE À L'APPROPRIATION DES CONCEPTS OPÉRATOIRES DE L'ÉGALITÉ ET DE LA LIBERTÉ

#### ✓ Le point des programmes

*Vivre ensemble, éducation civique*

**Cycle 1** : « en entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter. »

**Cycle 2** : « dans les différents champs disciplinaires, l'élève découvre ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la République. »

**Au cycle 3**, « l'élève doit être capable de respecter ses camarades et accepter les différences. Il doit avoir compris et retenu quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen). »

*Littérature (dire, lire, écrire)*

« Compétences devant être acquises à la fin de cycle 3 :

- Lire en le comprenant, un texte littéraire long, en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.
- Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue. »

*Histoire*

« Compétences devant être acquises à la fin du cycle 3 :

- Savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

**Définition**

Selon le dictionnaire Larousse, le racisme est une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les races et le comportement inspiré par cette idéologie. Il est aussi une attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes.

**Les origines du racisme**

Le phénomène du racisme trouve très certainement sa source dans la conception de l'altérité que se sont faite les hommes. Dans l'Antiquité, la pratique de l'esclavage et du servage illustre les rapports de domination entre les divers peuples. On peut affirmer que les pratiques et comportements racistes ont été universels. Les Samaritains ont été les victimes de nombreux groupes humains qui ont occupé la Palestine. Les Grecs se considéraient comme les seuls hommes libres et qualifiaient les autres de Barbares. Beaucoup de peuples dans le monde ont été coupables et/ou victimes du racisme. Les colonisations des territoires d'Amérique du Sud et du Nord, celle de l'Afrique ou de l'Australie sont des phénomènes d'asservissement ethnique. Avant 1945, les Japonais traitaient les Coréens et les Chinois en sous-hommes. Les phénomènes sont nombreux : castes en Inde, lois antijuives, ségrégation des noirs américains, apartheid en Afrique du Sud... De nos jours, les conflits interethniques sont bien réels : Inde, Pakistan, Liban, Irlande du Nord, Caucase, Soudan, Éthiopie. Certains ont donné lieu à des génocides (Indiens d'Amérique, Aborigènes, Arméniens, Kurdes, Bosniaques musulmans, Tutsis...).

**Le racisme doctrinaire**

Alors que l'ethnocentrisme consiste à croire que la civilisation à laquelle on appartient est la référence universelle, la doctrine raciste considère que certaines races ont le droit d'en dominer d'autres. La classification des races fut l'œuvre de plusieurs théoriciens qui puisèrent leurs idées dans l'ouvrage d'Arthur de Gobineau au XIX<sup>e</sup> siècle : *Essai sur l'inégalité des races humaines (1853-1855)*. Pour Houston Stewart Chamberlain (1855-1927) le péril venait du chaos ethnique et il fallait fabriquer une « race pure ». Pour Gustave Lebon, les étrangers altéraient l'âme des peuples. Hans Friedrich Karl Günther (1891-1968) a établi une classification des races avec au sommet la « race nordique ». Enfin Alfred Rosenberg prônait l'élimination des sous-hommes ce qui donna son fondement au racisme nazi. Dans l'Allemagne nazie, les lois de Nuremberg de 1935 ont défini la citoyenneté sur la base du sang et interdit les mariages mixtes. L'antisémitisme représente une des formes les plus extrêmes du racisme (ségrégation, ghetto, travail forcé, déportation et extermination avec la mise en place de « la Solution finale »).

## La lutte contre le racisme

L'U.N.E.S.C.O. a déclaré en 1967 l'unité de l'espèce humaine. Des conventions sur les droits des minorités et de la personne humaine ont été adoptées. Aux États-Unis, le pasteur Martin Luther King, prix Nobel de la paix en 1964, a lutté activement pour l'intégration des minorités et la même année, le « Civil Rights Act » a interdit toute forme de discrimination raciale ou sexuelle.

En France, les mouvements antiracistes ont été à l'origine des lois de 1972 et 1990. Celles-ci sont précédées de la loi de 1881 qui instaure un délit de diffamation et d'injure par voie de presse envers un groupe de personnes, appartenant à une race ou à une religion déterminée ainsi que du Préambule de la Constitution de 1946 qui dispose : "Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés." La Constitution du 4 octobre 1958 réaffirme avec force l'égalité des droits.

Ces dispositions bénéficient d'une force juridique qui les situe à la première place dans la hiérarchie des normes juridiques c'est-à-dire des règles de droit objectif. Elles sont précisées par plusieurs textes ultérieurs.

La loi du 1<sup>er</sup> juillet 1972 crée une incrimination générale qui déborde le cadre de la presse. Il y a discrimination entre personnes physiques dès lors qu'une distinction est opérée en raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs mœurs, de leurs opinions politiques, de leur activité syndicale, de leur appartenance à une ethnie, une nation ou une religion. La loi punit aussi le refus d'un droit opposé par l'administration à un individu en raison de sa race et celui émanant d'une personne privée (refus de vente, licenciement fondé sur des critères discriminatoires par exemple). Ces infractions peuvent donner lieu à des peines d'emprisonnement et à de lourdes amendes à l'encontre de leur(s) auteur(s).

La loi du 13 juillet 1990 dite « Gayssot » complète ce dispositif en établissant un délit de négation des crimes contre l'humanité. Lorsque ce délit est commis par des élus, ceux-ci peuvent être déclarés inéligibles pour une durée de cinq ans. En outre, ce texte accorde un droit de réponse spécifique aux associations dans la presse et les médias audiovisuels. Enfin la loi du 3 février 2003 dite « Perben » alourdit les peines en cas de crime ou délit commis pour motifs racistes, antisémites ou xénophobes.

L'Union européenne lutte aussi depuis plusieurs années contre les discriminations : déclarations communes du Parlement du Conseil et de la Commission concernant les droits fondamentaux en 1977, puis contre le racisme et la xénophobie en 1986 ; résolution du Parlement européen en 1994 sur le racisme et la xénophobie ; plan d'action global pour lutter contre le racisme présenté par la Commission européenne en 1998. Les membres de cette dernière déclaraient en 1995 : « la lutte contre le racisme est inséparable de l'identité européenne. La nécessité de semer les fondements d'un esprit de communauté entre des peuples trop longtemps opposés dans des conflits violents fait partie intégrante des idéaux qui ont inspiré les fondateurs de la Communauté » (COM [95] 653 final).

### ✓ L'enjeu : l'éducation contre le racisme

Un travail sur le racisme paraît bien correspondre aux objectifs de l'école car il permet tout d'abord de mener une réflexion sur les différences. Ensuite, on est nécessairement confronté à d'autres violations des droits de l'homme qu'on ne peut passer sous silence, esclavage, antisémitisme, extermination et génocide de population. Enfin, cette réflexion renvoie à d'autres champs disciplinaires : littérature, histoire, géographie, sciences et donne l'occasion de faire découvrir quelques textes juridiques. Or le droit paraît bien être un des socles sur lequel l'éducation à la citoyenneté peut s'appuyer.

### ✓ Une démarche pédagogique possible au cycle 3

La lecture d'une œuvre complète, "*Le racisme expliqué à ma fille*" de Tahar Ben Jelloun (édition du Seuil, 1998) est proposée pour aborder ce thème.

#### a/ Objectifs

Ce livre, spécialement écrit pour les enfants, aborde simplement mais sans détour les notions de racisme, de discrimination, d'antisémitisme et d'esclavage. Il amène aussi à réfléchir sur les différences entre les individus mais également sur ce qui unit les hommes.

Le travail présenté ici a été réalisé avec une classe de cours moyen, dans une école classée en Z.E.P. Les choix effectués sont purement personnels à l'enseignant. Chaque enfant dispose d'un exemplaire du livre.

#### b/ Déroulement

La séquence comprend huit séances qui se découpent toutes en trois ou quatre phases de lecture et de compréhension du texte choisi, une phase de dialogue entre l'enseignant et les élèves, une phase de recherche

où l'élève essaie de préciser et de construire son savoir, et parfois une phase de retour à l'écrit (texte et dessin) qui fixe les savoirs acquis par les élèves. Ce travail peut s'effectuer sur trois semaines environ, phase d'écriture comprise.

**Séance 1.** – Présentation du livre et de l'auteur puis lecture des pages 5 à 12 (ligne 16). Discussion ensuite sur la notion de différences, tant physiques que culturelles, et recherche dans le texte de la définition du racisme, donnée par l'auteur. Enfin, comparaison de celle-ci avec une ou plusieurs autres.

La lecture d'un passage du Préambule de 1946 (article concernant la non-discrimination) et de l'article 2 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948 permet de surcroît de montrer aux enfants que la France et la communauté internationale refusent le racisme.

*Trace écrite* : définition du terme "racisme" et exemples de différences physiques et culturelles.

**Séance 2.** – Lecture des pages 12 à 19 et explicitation par l'enseignant des mots posant problème : xénophobie, préjugé, discrimination, ghetto. Recherche par les élèves dans le texte de ce que l'on peut faire, d'après l'auteur, pour lutter contre le racisme. Les réponses données sont conservées en guise de trace écrite.

**Séance 3.** – Lecture des pages 20 à 32 (ligne 23). Quelques questions sont posées par l'enseignant comme, par exemple : Existe-t-il plusieurs races humaines ? De quoi est composé le genre humain ? À quoi est due la différence de couleur de peau entre les individus ? Puis les élèves recherchent des exemples de différences socioculturelles.

Les réponses aux questions et les résultats de la recherche relative aux différences constituent la trace écrite. La réalisation d'un dessin sert de prolongement à un des thèmes suivants : coutume, tradition, musique, fête, mariage, religion, langue, cuisine, mode de vie.

**Séance 4.** – Lecture des pages 32 à 40 (ligne 23). Réflexion et débat à propos de la proposition de la page 39 : "un Français sur cinq est d'origine étrangère". Cela permet d'aborder et d'éclairer les notions de nationalité, d'origine, d'immigration. Demande est faite aux enfants qui le souhaitent de parler de l'origine de leur famille.

Ultérieurement, recherche de l'origine et de la nationalité des joueurs d'une équipe de sport collectif par exemple.

**Séance 5.** – Lecture des pages 40 à 48 (ligne 11) et explicitation du vocabulaire suivant : extermination, antisémitisme, génocide. Les élèves recherchent dans des manuels d'histoire des explications et des informations. Puis discussion et confrontation des documents trouvés avec les propos de l'auteur.

**Séance 6.** – Lecture des pages 48 à 60. L'enseignant précise ce que sont le colonialisme et l'esclavage. Recherche d'explications et d'exemples passés ou contemporains à propos de l'esclavage dans les manuels d'histoire. Production par groupe d'un texte bref pour expliquer ce qu'est l'esclavage.

Diffusion d'un extrait du film "La controverse de Valladolid" (notamment le passage où se pose la question de savoir si les Noirs ont une âme).

**Séances 7 et 8.** – Lecture des pages 61 à 63 et réalisation d'un ouvrage collectif sur le thème du racisme. Production écrite par chaque enfant d'une phrase ou d'un texte sur un des thèmes abordés lors de l'unité d'apprentissage puis illustration de chaque écrit en utilisant le procédé plastique de son choix.

*Évaluation* : ce travail collectif permet à l'enseignant d'évaluer l'évolution des conceptions des enfants.

### **c/ Prolongements et pistes de réflexion**

Chaque enseignant choisit le dispositif qui lui semble approprié : travail avec la totalité du groupe classe ou constitution de plusieurs groupes afin de favoriser les interactions et les échanges mutuels. Toutefois, il est intéressant, à la fin de cette unité d'apprentissage, de faire un "retour" sur le travail pour développer une dimension plus métacognitive sous forme de questionnement (en petits groupes).

À titre d'exemple, voici quelques questions posées et débattues :

- Qu'est-ce que ce travail nous a apporté ?
- Pourquoi y a-t-il cet écart entre la théorie (la loi, les idées humanistes de l'auteur) et la réalité ?
- Qu'est-ce qui anime les hommes dans cette volonté de considérer d'autres hommes comme inférieurs ?

L'ouvrage collectif peut être présenté à d'autres élèves que ceux de la classe et peut ensuite être exposé à la B.C.D.

Ces notions seront réactivées chaque fois que l'occasion se présentera : problèmes de vie scolaire, actualité...

À long terme, il est proposé aux enfants de « comparer ». En effet, ce qui est frappant, lorsqu'on lit ou entend des propos racistes, c'est la propension à opposer et à mettre en évidence les différences alors qu'il existe bien plus de points communs entre les individus. Or **comparer c'est relever ce qui est commun autant que ce qui est différent**. Si l'on ne travaille pas cela avec les enfants, l'accent est mis sur les différences. Demander de comparer une banane et une tomate : peu d'enfants (et d'adultes ?) répondront qu'il s'agit de fruits contenant des

graines et ayant une fonction de reproduction. En géométrie on peut faire comparer un cube et un parallépipède rectangle. Là encore, l'accent est mis sur les différences alors que les points communs sont plus nombreux. On peut appliquer cette approche à de nombreux domaines : comparer des paysages en géographie, comparer la reproduction des vivipares et des ovipares ou les fonctions de nutrition et de digestion en sciences, comparer des œuvres en arts plastiques, des écrits littéraires...

### ✓ Mots-clés

Racisme – Esclavage – Ethnocentrisme – Antisémitisme – Discrimination – Différence – Xénophobie

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- TARNERO, Jacques. *Le racisme*. Toulouse : Milan, Collection Les Essentiels, 1995.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. *Race et histoire*. Paris : Folio essais, 1987.
- DELACAMPAGNE, Christian. *Une histoire du racisme, des origines à nos jours*. Paris : Livre de poche, 2000.

#### • Lectures utiles pour les enfants

- CARRÉ, Gérard. *Sèvres Babylone*. Paris : Syros jeunesse, 1997.
- PLUCHON, Pierre. *Toussaint Louverture, fils noir de la Révolution*. Paris : L'École des loisirs, 1989.
- NOUGARO, Claude. *Armstrong (chanson)*.
- Commission européenne. *Moi, raciste! ?* Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998.

#### • Sites internet

- [www.sos-racisme.org](http://www.sos-racisme.org)
- [www.premier-ministre.gouv.fr](http://www.premier-ministre.gouv.fr)
- [www.justice.gouv.fr](http://www.justice.gouv.fr)

## C – LE RESPECT

### 1. L'ENTRAIDE, LE PARTAGE, LA SOLIDARITÉ

#### ✓ Le point des programmes

##### **Vivre ensemble**

**Cycles 1 et 2** – En fin d'école maternelle, l'enfant doit être capable de :

« [...] respecter les règles de vie commune (respect de l'autre, du matériel, des règles de la politesse...) et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative...) »

**Cycle 2** – À l'issue du cycle 2, l'enfant doit être capable de :

- « [...] respecter les adultes et leur obéir dans l'exercice normal de leurs diverses fonctions [...] »

et doit avoir compris et retenu :

- « que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie [...] »

##### **Cycle 2**

##### **Maîtrise du langage et de la langue française : communiquer**

« Être capable d'écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant. »

##### **Cycle 3**

##### **Éducation civique**

« L'enfant doit être capable de :

- participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie [...]

- refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école [...]

Avoir compris et retenu :

- quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par des contraintes de la vie collective [...]

#### ✓ Les apports pour l'enseignant : des points de vue de philosophes

La notion de respect est intimement liée à la relation que l'on entretient avec soi-même et avec l'autre (ou l'Autre). Même si les pensées d'Emmanuel Levinas et de Paul Ricœur diffèrent, elles mettent en valeur le même mouvement du "Même", du "Soi" vers l'"Autre".

Extrait de l'Encyclopédie universalis@, **Levinas**

« [...] Cette pensée qui place l'Autre avant le Même, en quoi consiste précisément la justice, Levinas la baptise "Œuvre", effet de la bonté. L'Œuvre consiste en un mouvement radical du Même vers l'Autre, mouvement si généreux et gratuit qu'il va jusqu'à exiger l'ingratitude de son destinataire [...] »

Extrait de l'Encyclopédie universalis@, **Ricœur**

« [...] L'autre n'est pas condamné à rester un étranger, mais peut devenir mon semblable, c'est-à-dire quelqu'un qui, comme moi, dit "je" (Soi-même comme un autre), à condition de voir en lui une personne vis-à-vis de laquelle je m'oblige au respect [...] Autrui m'interpelle et me supplie : "Toi, aime-moi !" et Paul Ricœur baptise sollicitude l'élan de soi vers l'autre qui constitue la réponse à cette interpellation et qui ne consiste pas exclusivement en l'obéissance à un devoir : l'intention éthique précède la morale. Or, sur le plan de la sollicitude, c'est l'amitié qui caractérise les relations interpersonnelles et qui permet une égalité entre deux individus uniques. »

Dans le premier extrait, la notion de respect n'est pas explicite. Levinas place la relation à l'autre en dehors du champ de marchandage et de profit personnel. Faire pour l'autre ou être pour l'autre est essentiel, aucune reconnaissance de l'autre n'est attendue en retour et l'ingratitude, si elle apparaît, ne doit pas affecter la relation. C'est une œuvre d'une grande générosité, dans laquelle on peut supposer un travail construisant l'estime de soi.

Ricœur, quant à lui, souligne que l'autre, loin de devoir demeurer étranger peut au contraire devenir un autre qui pense "je" à condition d'y accorder autant de valeur qu'à soi-même [...] Cela suppose qu'il faut être ami de soi pour être ami de l'autre [...] La réciprocité se fonde sur l'amitié.

Bertrand Vergely, dans "Les grandes interrogations morales" (Milan 1999, les Essentiels, p. 29) situe ainsi la notion de respect :

« Le respect véritable n'est jamais dans les choses mais dans nos sentiments à l'égard des choses. Il y a, de ce fait, une profondeur du respect. Ainsi en amour, aimer ne dispense pas de respecter. Aimer s'accomplit dans le respect. Certes, il y a dans le respect une nuance de distance. Mais cette distance où se mêlent crainte et admiration est ce qui nous évite d'étouffer l'autre. Mieux, elle est une façon, en plaçant l'autre au plus haut de le protéger [...] Respecter voulant dire ne pas tout se permettre, respecter veut dire se limiter et ainsi, de l'intérieur de la raison, pratiquer une ouverture sur l'autre. On pense souvent que c'est le sentiment que l'on a pour l'autre qui fonde le respect. C'est l'inverse qui est vrai. C'est le respect qui fonde le rapport à autrui et le sentiment que l'on a pour lui. »

Si l'on se réfère à l'analyse de Jean Piaget, la conscience morale de l'enfant est constituée à ses débuts par un ensemble de consignes acceptées si elles émanent d'adultes pour lesquels il a du respect. L'enfant est donc soumis à la règle qu'il juge bonne parce qu'elle vient de l'adulte. Mais, à l'âge où les enfants ont le plus de respect pour les règles, c'est-à-dire jusque vers 7 à 8 ans, ils ont beaucoup de difficultés à les respecter, ils sont égocentriques et indisciplinés.

Jean Piaget distingue deux types de respect.

Le rapport qui caractérise la relation de l'enfant petit avec l'aîné ou l'adulte est un rapport de contrainte morale de l'adulte sur l'enfant. C'est ce rapport que Jean Piaget appelle le respect unilatéral. La règle reçue du dehors demeure étrangère à sa personnalité parce qu'il n'a pas participé à son élaboration.

« Dès lors, l'obéissance reste extérieure et par conséquent tous les compromis demeurent possibles entre l'observation des lois et la fantaisie du moi individuel. Au contraire lorsque la règle est le produit de la coopération même des individus, c'est-à-dire que le groupe élabore ou reconnaît, en pleine autonomie, et que chaque enfant peut la considérer en partie comme sa chose : aussi fait-elle corps avec la personnalité des individus, et la discipline qu'elle exerce est acceptée par chacun. »

(Piaget, Jean. *L'éducation morale à l'école*. Éditions Anthropos, 1997, p. 65).

*Le respect mutuel*, que connaissent les enfants vers douze ou treize ans est lié à la coopération entre enfants du même âge. Ce respect n'implique aucune contrainte mais concerne des individus qui se respectent mutuellement.

Jean Piaget constate que *la victoire de la coopération sur la contrainte* s'accompagne d'une observance accrue de la règle dans la pratique. Il pose ainsi l'hypothèse que le respect unilatéral propre à la contrainte de l'adulte ne suffit pas à faire sortir l'enfant de son égocentrisme ; elle le conforte même dans son attachement au verbalisme et retarde le développement de sa conscience, de sa logique, de son esprit critique. Il constate que *« les habitudes égocentriques de pensée sont en collaboration étroite avec les attitudes sociales elles-mêmes »*.

Ce stade est cependant une étape nécessaire pour que l'enfant s'adapte peu à peu aux réalités sociales mais il ne doit pas constituer un principe d'éducation qui ne favoriserait pas la compréhension entre individus. *La coopération*, au contraire, ouvre la voie de l'autonomie pour l'enfant.

## ✓ L'enjeu

Éduquer au respect est une mission transversale qui concerne la communauté scolaire, au quotidien et dans ses rapports au savoir. Les paroles, les actes et même les pensées de chacun sont fondateurs de l'acte éducatif.

Un enfant peut être assuré que, lorsqu'il explique une procédure en mathématique par exemple, il est écouté : s'il se trompe, personne ne se moquera de lui ou ne le grondera. Il comprend aussi que ce qu'il fait est utile à la classe : une erreur peut permettre d'expliquer autrement ce que certains de ses camarades n'ont pas compris. Et si sa procédure est exacte, d'autres auront ainsi pu avancer. C'est donc au quotidien, en étant sans cesse mis au cœur des apprentissages et des préoccupations des enseignants que l'enfant peut développer l'estime de soi et, grâce à l'exemple des adultes et de ses pairs, la notion du respect inhérente à la socialisation.

Comme le soulignent les instructions officielles, respecter s'applique à soi, aux autres et à son environnement. La notion de respect se construit en y associant d'autres acteurs que ceux de l'école afin que les enfants comprennent que cela concerne également la société – l'école y étant incluse.

## ✓ Une démarche pédagogique possible au cycle 2 : l'entraide

Pour les trois cycles, les notions de respect et d'entraide se mettent en place d'une part grâce aux situations d'apprentissage, de vie de la classe, d'autre part en participant à des actions qui dépassent le cadre de l'école. Dans la classe, cela peut se traduire par l'ensemble des pratiques suivantes.

- Habituer les enfants à partager le matériel de la classe... et l'enseignant en leur assurant que chacun a sa place.
- Organiser le travail à deux, ou par équipe autour de recherches ou de projets.
- Lors des débats hebdomadaires, considérer les problèmes entre enfants ou entre adulte et enfants comme des situations-problèmes ou chacun peut proposer des remédiations. (Voir en deuxième partie : I- Vivre ensemble, D.4 – L'éducation à la paix, p. 119)
- Réfléchir à l'organisation de la classe afin de limiter les "raps" de petit matériel scolaire (il n'est pas rare, qu'un enfant "vole" un crayon à un camarade de peur de se faire gronder s'il n'en a pas.) On peut prévoir une table avec des crayons, de la colle qui seront mis à disposition pour la journée.
- Privilégier un climat de classe qui envisage "l'erreur" comme source d'apprentissage.
- Lister, avec la classe, les responsabilités à répartir et qui aident au fonctionnement.
- Se préoccuper de l'absence d'un camarade.
- Écrire à un enfant hospitalisé ou alité à la maison
- Préparer avec la classe l'arrivée d'un nouvel élève.
- Organiser un "tutorat" concerté avec les enfants en difficulté.
- Élaborer des projets dans lesquels l'enfant peut construire du sens et prendre sa place.

### a/ Objectif

Savoir aider un camarade.

### b/ Déroulement

Séance 1.- Lecture de "*Il faut sauver William*" de Gitte Spee (l'école des loisirs, Pastel).

C'est l'histoire d'un personnage qui se désespère parce qu'il ne sait rien faire. Deux amis cherchent comment l'aider. Après des tâtonnements, ils trouvent un moyen et l'aident à réussir seul une acrobatie.

Avant la fin de l'histoire, demander aux enfants s'ils ont une idée pour aider William. À l'issue de la lecture complète, introduire les échanges par une question : « Vous est-il déjà arrivé d'avoir eu de la peine et qu'un enfant soit venu vous aider ? » ou « Avez-vous déjà aidé quelqu'un ? »

Séance 2.- L'objectif de cette séance est d'amener les enfants à échanger sur l'aide qu'ils peuvent apporter à un camarade et sur la façon de l'aider en distinguant bien l'aide de la substitution : il s'agit de faire comprendre les avantages qu'il y a pour l'autre à être *aidé* et les inconvénients lorsqu'on *fait à sa place*. William, le personnage de l'histoire prend du plaisir à faire seul.

L'enseignant pourra ensuite, suivant les besoins exprimés ou non, proposer des tutorats. Se souvenir que l'enfant en difficulté aime bien choisir qui peut l'aider.

## ✓ Une démarche pédagogique possible pour tous cycles : le respect des adultes

Conjointement à la famille, l'enseignant contribue grandement à éduquer au respect des adultes en soignant la présentation et le rôle des différents intervenants de l'école dès la rentrée (autres enseignants et membres du R.A.S.E.D., A.T.S.E.M., personnels de service, intervenants extérieurs, personnels de santé scolaire, auxiliaires de vie scolaire, bénévoles pour le soutien scolaire, parents d'élève, délégués de classe...).

### a/ Objectif

Apprendre à respecter les adultes et à leur obéir dans l'exercice normal de leurs diverses fonctions.

### b/ Déroulement

Séance 1.- Faire réfléchir les enfants sur des questions comme "*Quel travail font les adultes de l'école ?*" ou "*De quelles personnes avons-nous besoin pour que l'école fonctionne ?*" Puis élaborer collectivement un organigramme "qui fait quoi?" avec des photos légendées. Ce travail peut être édité dans le journal de l'école ou affiché dans un lieu d'accueil de l'école.

Séance 2.- Le respect se manifeste en paroles, en actes.

Comment témoigner du respect aux adultes de l'école ? Les marques de civilité éduquent à être attentif aux autres. Certains enfants ne savent pas utiliser les formules de politesse à bon escient. Il est donc nécessaire de

le leur apprendre. Par exemple, en demandant à des enfants de mettre en scène des moments de la vie de l'école, comme le service à table par le personnel de restauration scolaire. C'est l'occasion de repérer comment demander, comment remercier, de comprendre ce que signifie "se dire bonjour".

Montrer du respect en actes, c'est aussi contrôler son comportement pour ne pas engendrer du travail supplémentaire aux adultes : ne pas jouer avec l'eau dans les toilettes ni les salir, ne pas jeter le pain dans la salle à manger...

### ✓ Mots-clés

Respect – Solidarité – Entraide – Coopération – Responsabilité – Les autres – Autrui

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- Encyclopédie universalis@, *Levinas*
- Encyclopédie universalis@, *Ricœur*
- PIAGET, Jean. *L'éducation morale à l'école*. Éditions Anthropos, 1997.
- VERGELY, Bertrand. *Les grandes interrogations morales*. Toulouse : Éditions Milan, 1999. Collection Les Essentiels.

#### • Lectures utiles pour les enfants

- BOISTEAU, Manu et POSLANIEC, Christian. *Apprenti citoyen*. Paris : Éditions Syros, 1998.  
Quinze postures pour communiquer l'esprit de citoyenneté : savoir choisir, accepter, refuser, respecter, tolérer, résister, intervenir, alerter, se méfier des "on dit", différencier savoir et croire, participer, communiquer, s'exprimer, se contrôler, se révolter.
- Centre de vulgarisation de la connaissance. *Mini guide du citoyen*. Toulouse : Éditions MILAN, 1995. Collection Les Essentiels.

## 2. L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT VERS UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

### ✓ Le point des programmes

#### Vivre ensemble

Cycle 2 – « [...] être capable de [...] commencer à se sentir responsable [...] »

#### Cycle 3

#### Éducation civique

« [...] avoir compris et retenu [...] la responsabilité que nous avons à l'égard de notre environnement [...] »

#### Sciences expérimentales et technologie

- « - Mettre en relation des données, en faire une représentation schématique et l'interpréter.
- Participer à la préparation d'une enquête ou d'une visite en élaborant un protocole d'observation ou un questionnaire.
- Rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation. »

#### Arts visuels

« Identifier différents types d'images en justifiant son point de vue. »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

La circulaire n° 77-300 du 29 août 1977 apporte des précisions faisant apparaître la complexité des relations entre les différents éléments qui constituent notre environnement.

« L'environnement peut être défini comme l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines. »

À travers cette définition, on voit se profiler une préoccupation dont les hautes autorités de certains pays industrialisés se sont saisies depuis peu, celle du "développement durable". Aujourd'hui, plus que de respect de l'environnement, on parle donc à l'école, au collège et au lycée d'une éducation au développement durable.

Le concept de développement durable est résumé en une simple phrase :

**“Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs”** (1987 – Mme Harlem Brundtland, ancienne Premier Ministre de Norvège, “rapport Brundtland”, cité dans la circulaire n° 2004-110 du 8-7-2004, Ministère de l'éducation nationale).

Il s'agit de se questionner sur l'équilibre environnemental de la planète et de se préoccuper des menaces qui pèsent sur lui. Des changements doivent être opérés dans les modes de production et de consommation afin de permettre à tous les habitants de la Terre de satisfaire leurs besoins fondamentaux. Le développement durable vise l'épanouissement de chacun dans une société plus humaine, un environnement préservé à différentes échelles, et une solidarité trans-générationnelle.

### ✓ L'enjeu

Les orientations des textes officiels prennent place dans la stratégie nationale en faveur du développement durable dans laquelle le gouvernement s'est officiellement engagé en juin 2003. Elles stipulent l'importance de l'éducation à l'environnement pour un développement durable et davantage de solidarité mondiale *dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité*. L'acquisition de connaissances, de méthodes et l'adoption de comportements responsables dans ce domaine sont des objectifs clairement assignés au système éducatif.

Que dit la Loi d'orientation sur l'avenir de l'école adoptée par le Parlement le 24 mars 2005 ?

Extrait du Rapport annexé à la Loi d'orientation sur l'avenir de l'école  
**L'éducation à l'environnement pour un développement durable**

L'éducation à l'environnement pour un développement durable est une composante nouvelle de la formation civique des élèves. Elle leur permet, à travers de nombreuses disciplines, d'acquérir des connaissances et des méthodes pour se situer dans leur environnement et agir de manière responsable; elle leur permet également de mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines et des générations ainsi que la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de la planète. Elle doit enfin intégrer certaines dimensions de l'éducation à la santé et plus généralement au développement solidaire. Ainsi les élèves seront capables de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement. Certaines actions menées à ce titre pourront être inscrites au projet d'école ou d'établissement.

Que dit le Traité constitutionnel pour l'Union européenne ?

Extrait de la Partie I,  
titre I : DÉFINITION ET OBJECTIFS DE L'UNION  
Article I-3 : Les objectifs de l'Union

(...)

3. L'Union œuvre pour le développement durable de l'Europe, fondé sur une croissance économique équilibrée, une économie sociale de marché hautement compétitive qui tend au plein-emploi et au progrès social, et un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement. Elle promeut le progrès scientifique et technique.

✓ **Trois démarches pédagogiques possibles**

**1° – Respecter l'environnement scolaire, aux cycles 1 et 2**

**a/ Objectif**

Apprendre à respecter les lieux collectifs à l'école

**b/ Déroulement**

**Séance 1.**– Juste après la récréation, l'enseignant prend des photos de la cour (en gros plan et en plan plus large), montrant les emballages des goûters qui jonchent le sol, les poubelles qui débordent, les morceaux de gâteaux abandonnés sur les structures de jeux...

Montrer les photos aux enfants de sorte qu'ils ne reconnaissent leur cour que progressivement. Les laisser réagir. Ils sont habitués à prendre possession d'une cour propre, aussi leurs réactions ne se font pas attendre.

Introduire une deuxième phase dans la discussion par une question : « *Que pourrait-on faire pour que ce soit propre ?* »

Insister sur le fait que chacun doit d'une part veiller à son propre comportement (par exemple, en jetant ses papiers à la poubelle), mais aussi avoir le souci collectif de laisser la cour propre.

**Séance 2.**– Mettre en place un service de propreté de la cour avec d'autres classes. Il faut donc former certains enfants à expliquer ce projet à autrui. Peut les y aider la création d'affiches pour la promotion de la propreté à l'école.

L'observation des affiches réalisées par des municipalités pour promouvoir la propreté dans la ville peut être très enrichissante : étude des slogans, des attitudes à combattre, à encourager, choix de photos ou de dessins...

L'évaluation de ce travail se fera par la mise en place effective des propositions.

**2° – Le tri sélectif des déchets, au cycle 3**

**a/ Objectif**

Sensibiliser à la responsabilité que nous avons à l'égard de notre environnement.

## **b/ Déroulement**

La collecte sélective des déchets se met en place progressivement dans de nombreux pays dont la France. Comment l'école peut-elle participer à cet effort en faveur de la protection de l'environnement, pour que les élèves accroissent leurs connaissances et s'engagent dans des comportements pertinents ? Le projet décrit consiste à mettre en place le **tri sélectif des déchets à l'école**.

**Séance 1.** – Afin de prendre connaissance des représentations et du niveau d'information des enfants, leur poser la question : *Pourquoi des pays, de plus en plus nombreux, mettent en place ce tri des déchets ?*

*Extrait du site du ministère de l'écologie et du développement durable :*

« Chaque français génère en moyenne 360 kg de déchets par an. Les emballages (bouteilles, cartons, boîtes de conserves...) représentent 30 % du poids total. Le recyclage des déchets permet de fabriquer des objets usuels. Ainsi avec deux bouteilles en plastique, on peut fabriquer une écharpe. »

**Séance 2.** – Le travail auprès des élèves peut être introduit par une question :

« *Que peut-on faire à l'école pour participer à cet effort pour protéger notre environnement ?* »

Mettre au point le projet et définir comment s'y prendre : planifier les demandes d'informations, les courriers à écrire, les exposés à faire pour expliquer le projet aux autres classes, les invitations à prévoir pour qu'un technicien vienne présenter le tri, les visites éventuelles d'un centre de retraitement des déchets, d'une déchetterie de quartier...).

**Séances 3 et 4.** – Rédiger les différents courriers et exploiter la documentation fournie.

**Séance 5.** – Écrire à la mairie pour présenter le projet et étudier dans quelle mesure il est possible de le réaliser ; éventuellement demander une rencontre en mairie.

**Séances 6 et 7.** – Élaborer des panneaux d'explication du tri à l'école : pourquoi et comment trier ? Écrire une note d'information aux parents. Créer des affiches de promotion du tri à l'école. Se documenter en observant celles réalisées pour le compte de municipalités et réfléchir à certains slogans utilisés : "respecter, c'est se respecter", par exemple.

**Séance 8.** – Réception des différentes poubelles et explications données à toutes les classes par voie orale et par panneaux affichés.

## **3° – Constituer des dossiers documentaires pour alimenter le débat hebdomadaire au cycle 3**

### **a/ Objectifs**

L'enfant « éco-citoyen » doit être informé pour aiguïser son jugement et construire sa responsabilité. Les informations portant sur le développement durable, en provenance de toutes sources (Internet, TV, documentaires divers, presse écrite adulte et enfantine...) sont extrêmement fournies. Les scientifiques et les politiques, les consommateurs et les citoyens proposent des arguments contradictoires à notre réflexion. Il s'agit de mettre de l'ordre dans ces informations, de les organiser en prenant en compte différents points de vue. La question du développement durable nécessite une approche systémique.

### **b/ Déroulement**

**Séquence 1.** L'approche systémique du développement durable.

La Terre est un système. Elle est composée d'un grand nombre d'éléments et phénomènes naturels et humains qui interagissent les uns sur les autres. Le géosystème est un système localisé sur le globe terrestre, à échelle variable, depuis le vaste monde jusqu'à l'espace local. C'est un milieu de vie où l'homme exerce une influence plus ou moins importante. C'est le produit des interactions du relief, climat, sols, et des sociétés qui y vivent.

Le but est de faire prendre conscience aux élèves que les réponses aux besoins des hommes et les offres malheureusement épuisables de la nature sont interdépendantes.

Les questions destinées à faire émerger les représentations des enfants d'une part, et à poser la problématique d'autre part, pourraient tourner autour de : *quels sont les besoins d'un Français<sup>13</sup> dans une journée ? Quels sont les moyens d'y répondre ?*

Les réponses obtenues sont à classer par thème, dans un tableau mettant en regard les besoins, les réponses à ces besoins, les conséquences sur l'environnement et le développement. Tout ce qui concerne l'homme et ses relations avec son milieu fait partie du concept de développement durable. Le tableau suivant ne propose que quelques exemples.

<sup>13</sup> Partir de cette question de proximité pour l'étendre par la suite à des populations d'autres continents.

Les besoins	Les moyens	Des conséquences sur l'environnement et le développement
Se nourrir	Cultures, élevage, industries agroalimentaires, conservation des aliments, transports, distribution commerciale...	Traçabilité, filière qualité, eau potable, pollution des sols, pesticides, commerce équitable, entreprises multinationales agroalimentaires, consommation d'énergies propres ou polluantes...
Se laver, se soigner	Bains, douche, produits d'hygiène, médicaments...	Consommation d'eau potable, protection sociale, organisation de la santé, consommation d'énergies propres ou polluantes ...
Se transporter	À pied, à bicyclette, à véhicules à moteur...	Pollution de l'air, pollution sonore, dépendance envers le pétrole, consommation d'énergies propres ou polluantes ...
S'informer, apprendre	École, TV, presse, Internet...	Liberté d'expression, abolition de l'espace temps avec Internet...
Se cultiver, jouer		
etc.		

Il serait intéressant de faire s'exprimer les enfants, qui ont une imagination généreuse, sur des solutions envisageables : se déplacer à pied plutôt qu'en voiture, acheter malin, manger les fruits en saison, préférer la douche au bain...

**Séquence 2.** La constitution de dossiers documentaires pour alimenter le débat hebdomadaire.

En utilisant les ressources Internet citées ci-dessous et la presse enfantine comme *Les clefs de l'actualité junior*, *le Journal des enfants*, *Mon quotidien*, les élèves seront conduits à constituer, pour alimenter le débat hebdomadaire, des dossiers documentaires sur les problèmes et enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle, dont voici quelques exemples :

- Le réchauffement climatique de la planète.
- La consommation d'énergie pour se développer.
- L'explosion démographique et urbaine.
- La pollution, rançon du développement (gaz à effet de serre, par exemple)
- Le recul de la forêt tropicale.
- La menace sur la biodiversité.

On comprendra que les thèmes traités font partie des programmes scolaires depuis longtemps, mais c'est l'état d'esprit qui change. Le monde est désormais perçu comme le système monde, où tout dépend de tout.

### ✓ Prolongements

Dans ce domaine de nombreux projets émergent au sein des écoles. Il peut donc être utile de se rapprocher de l'équipe de circonscription, de l'inspection académique, des municipalités. De nombreuses associations sont agréées par le ministère de l'éducation nationale pour soutenir les écoles dans la mise en place de leurs projets.

### ✓ Mots-clés

Environnement – Solidarité – Développement durable – Tri – Déchets

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- Circulaire ministérielle n° 2004-110 du 8-7-2004, sur le développement durable. B.O. n° 28 du 15/07/2004.
- GIORDAN, André et SOUCHON, Christian. *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z'éditions, 1992.
- *Tritou*. Nancy : C.R.D.P., 1998.  
(étude de la filière des déchets ménagers : collecte, traitement, valorisation : cassette vidéo et document pédagogique)
- *Déchets ménagers, l'affaire de tous*. Paris : C.N.D.P., 2000, collection Textes et documents pour la classe n° 789.
- *Que deviennent les déchets ?* Paris : éditions Odile Jacob, 2001. (cédérom et livret)
- *À la découverte des objets et de la matière*. Nantes : C.R.D.P., 2001.
- *Le développement durable*. Paris : S.C.É.R.É.N., juin 2003, Textes et documents pour la classe n° 857.
- *Environnement et citoyenneté*, Grenoble : C.R.D.P. (cassette V.H.S., livret et brochure)

#### • Sites internet

www.inrp.fr/lamap      www.aef.educagri.fr      www1.environnement.gouv.fr  
 www.cndp.fr/revueTDC/som789.htm      www.mediterranee2000.com (sur le bruit)  
 www.ac-nice.fr/ia06/pedagogie/actioncult/envir

## D – LES RÈGLES DE VIE ET LA CONSTRUCTION DE LA LIBERTÉ

La vie en groupe est harmonisée par des règles qui précisent les conditions du respect de la liberté de chacun. À partir de valeurs diverses (républicaines, démocratiques, sociales, humaines, laïques, religieuses...) et à travers des déclarations, des chartes, des constitutions, des conventions, des lois, des codes, des règlements..., les nations ont progressivement codifié les rapports entre les personnes ainsi qu'entre l'État et les personnes ou les groupes constitués.

L'évolution égocentrique actuelle conduit souvent à repérer ce qui nous "arrange" ou nous "dérange" dans une règle, plutôt qu'à en rechercher le sens et les valeurs d'universalité qui la sous-tendent. Renverser ce phénomène, à terme, grâce à une éducation juridique simple, concrète et constructiviste, voilà qui constitue un enjeu déterminant dans la coéducation des futurs citoyens.

Tout en faisant comprendre les règles et en les faisant respecter, l'École n'oublie pas sa mission première d'éducation à la liberté. Le défi que le *vivre ensemble* et l'éducation civique nous invitent donc à relever est celui d'*éduquer à la liberté par la liberté et l'appropriation des règles* qui permettent l'exercice de cette liberté pour tous et chacun.

### 1. LE PROJET AU SERVICE DE CONSTRUCTION DE LA LIBERTÉ

#### ✓ Le point des programmes

#### Cycle 1

#### *Vivre ensemble : 2.3 – Comprendre et s'approprier les règles du groupe*

« [...] L'école maternelle transmet *concrètement*, au travers de situations vécues et commentées, quelques règles, valeurs et principes de la vie en société [...] »

#### *Agir et s'exprimer avec son corps*

« [...] 1.4 – Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Être capable de [...] s'exprimer de façon **libre** ou en suivant un rythme simple, musical ou non, avec ou sans matériel. »

#### Cycle 2

#### *Vivre ensemble*

« Avoir compris et retenu en fin de cycle 2 [...] que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie [...] »

#### Cycle 3

« [...] réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi *prendre conscience* de manière plus explicite de l'*articulation* entre **liberté** personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de **valeurs partagées** [...] Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des **contraintes** justifiées de la vie collective par le **surcroît de liberté** qu'elles apportent [...] »<sup>14</sup>

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

#### L'éducation à la liberté, comme condition de possibilité des droits de l'homme

L'article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (D.D.H.C.) du 26 août 1789 rend imprescriptibles *la liberté et l'égalité* : "*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*". Ces deux valeurs ne peuvent qu'habiter dans leurs moindres recoins toutes les institutions publiques et, en premier lieu, l'École dont la raison d'être est précisément de préparer à l'exercice des droits et libertés, tant par sa mission d'éducation sociale, juridique et civique, que par celle d'instruction, fondée, elle aussi, sur la Raison. Or, parmi les droits naturels, l'article 2 confère le premier rang à la liberté, avant la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression.

De filiation kantienne évidente, l'article 4 définit sans ambiguïté ce droit-valeur : "*La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la Loi*". En conséquence, seule la Loi est fondée à restreindre des libertés individuelles si une personne a franchi lesdites bornes. En sont longuement examinées les conditions, comme conséquences de l'existence des droits naturels, dans les articles 5 à 13.

<sup>14</sup> Voir compléments sur le site du C.R.D.P. [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

## ✓ L'enjeu : la construction de la liberté par la liberté

Si, comme nous l'avons vu, l'éducation à la liberté est consensuelle en raison de la "vieille" D.D.H.C. qui la fonde, l'éducation à la liberté **par la liberté** ne va peut-être pas encore autant de soi. Pourtant, l'évolution de l'humanité depuis la fin du Siècle des Lumières s'est traduite par des textes internationaux, dont certains s'appliquent à des minorités, et notamment les enfants. Or, dans la Déclaration des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale de Nations Unies le 20 novembre 1959 comme dans Convention qui l'a précisée trente ans plus tard, jour pour jour [C.I.D.E.], sont mentionnés les principaux moyens qui concourent à faire respecter, pour les enfants aussi, les droits et libertés des personnes, déjà énoncés le 10 décembre 1948, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (D.U.D.H.). L'école ne pouvant qu'être exemplaire en la matière, elle est profondément interpellée par les articles 12, 13 et 15.

La mission éducative est difficile, si nous nous référons aux aspects institutionnels qui... ne dépendent pas de nous, acteurs du système. En revanche, le *contenu de l'école*, dont nous avons la maîtrise, nous apparaît pour ce qu'il est fondamentalement : libertogène. Car c'est bien la construction des savoirs qui rend libres la pensée des futurs citoyens et l'expression de celle-ci. Or, si les savoirs déclaratifs peuvent être acquis dans les situations d'enseignement les plus diverses, il en va tout autrement des savoirs procéduraux, la liberté étant à la croisée de leurs trois déclinaisons : savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. En effet, les processus d'appropriation de telles compétences doivent nécessairement s'appuyer sur une *mise en situation* – dans un contexte d'*authentique liberté* – et sur l'*entraînement*, avec tout ce que ce dernier terme suppose de tâtonnements, d'essais, d'erreurs rectifiées, de progrès et de régressions temporaires, c'est-à-dire de « jeu » au sens mécanique du terme (liberté d'action dans un cadre précis). Compte tenu du contexte institutionnel, tout l'art de l'enseignant consiste à repérer et créer le plus grand nombre possible de situations d'apprentissage permettant aux enfants *l'exercice de cette liberté*. Autrement dit, la liberté s'apprend par la liberté et non par l'asservissement, ce dernier ne débouchant que sur la soumission ou la révolte. Dans ces deux cas, la personne ne sera pas en posture de *libre action*, mais de *ré-action*, abandonnant ainsi sa liberté à la volonté d'autrui.

Dès l'école primaire, s'élabore progressivement ce concept opératoire de liberté. Pour cela, il faut que s'éprouve au quotidien, un autre *paradoxe*, consubstantiel de la liberté : la liberté individuelle représente le plus haut degré de compréhension, d'acceptation et de compréhension de la Loi, garante de toutes les libertés individuelles. Dès lors, une "privation de jouissance" ne saurait être vécue comme une *restriction de la liberté* mais, bien au contraire, comme constitutive du concept même de *liberté universelle* (qui inclut *ma* liberté), pour peu qu'elle débouche sur l'avènement de libertés optimales pour chacun et tous.

L'enjeu pour l'école consiste à penser et mettre en œuvre une éducation à et par la liberté, comme véritable condition de possibilité d'une éducation civique. Un tel apprentissage est nécessairement transversal et se nourrit de toutes les situations d'enseignement et de vie scolaire. En interconnexion étroite, les pistes éducatives proposées ci-après dépassent le cadre classique de séances ou de séquences isolées. C'est donc dans une perspective systémique qu'elles visent à renforcer la cohérence et la continuité d'un environnement voulu aussi libertogène que possible, *ce qui ne signifie en rien laxiste ou démagogique*.

## ✓ Une démarche pédagogique globale : construire des projets d'école, de cycle et de classe, compatibles avec l'éducation à la liberté (tous cycles)

En complément de : Deuxième partie I. B.2 – Le droit à la différence Voir aussi I, D.1/– Une démarche possible : faire des projets d'école, de cycle, de classe, les véritables garants de la différenciation personnalisée des apprentissages. Voir aussi I. D.1, D.2 et D.4.

Les concepts-valeurs n'ont de sens que s'ils sont opératoires. Comme l'a montré le psychologue Jérôme-Seymour Bruner, un concept opératoire se construit efficacement par *induction*, c'est-à-dire en dégagant progressivement des permanences, à partir de la rencontre de multiples réalisations de ce concept. Ces constances se traduisent par des règles provisoires que l'on ajuste au fur et à mesure de l'apparition de contre-exemples ou d'exemples limites. Lorsque toutes les caractéristiques du concept sont établies, quand les enfants peuvent citer ou mettre en œuvre diverses déclinaisons du concept, alors ils sont prêts à recevoir la désignation courante. Utiliser "l'étiquette" du concept auparavant risque de faire écran à l'appropriation (cf. Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz). C'est cette démarche que nous adopterons pour que l'éducation à la liberté soit soutenue par une éducation génératrice de libertés.

### a/ Objectifs

- *Faire s'approprier le concept-valeur de liberté par :*
  - la recherche d'un environnement éducatif et pédagogique fondé sur la construction et l'exercice des libertés, avec tout ce que cela suppose de... contraintes;
  - la cohérence, la continuité et la constance des actions des adultes (effet référent, voire modèle).

- Faire vivre la libre expression (C.I.D.E., articles 12 et 13)
- Faire vivre la liberté d'association et de réunion pacifique (C.I.D.E., article 15)

## **b/ Déroulement : actions pédagogiques possibles**

### **b/1 – Programmer les étapes de l'appropriation des libertés**

#### **i) Maternelle, vivre ensemble : du vouloir au pouvoir**

- grandeur et limite du pouvoir enfantin (*le conflit source de règles*)
- modestie du pouvoir adulte (*l'élucidation efficace*)

Il serait hasardeux de construire le concept de liberté, en maternelle, en s'appuyant directement sur le mot lui-même. Le terme le plus adapté semble être "pouvoir" et ses formes fléchies : je peux, mais toi aussi tu peux, alors nous pouvons. Et elle ou lui peut, également. Elles et lui peuvent, etc.

Cette découverte de la réciprocité du droit de faire, de dire est fondamentale. Elle se manifeste souvent lors d'un conflit de "vouloirs" qu'illustre la "tranche de vie" suivante.

Claude : « *J'veux la poupée!* »

Dominique : *Non, c'est moi la veux.*

Enseignante (E.) : *À qui est la poupée ?* [Ouverte, cette première question place les deux enfants sur un pied d'égalité.]

Claude et D. : *À moi!*

E. : *Non, il faut que vous réfléchissiez.* [L'appel à la raison atténue les passions, favorise la décentration.]

Claude et/ou Dominique : *La poupée, elle est à toi!*

E. : *C'est cela, elle n'est ni à toi, Claude, ni à toi, Dominique. Mais elle ne m'appartient pas non plus : c'est la poupée de la classe. Dominique, à qui préfères-tu que soit la poupée, à Claude ou à la classe?* [Reformulation; redressement d'une erreur par simple apport d'une information dont les enfants ne disposaient pas; question qui ouvre sur les biens partagés.]

Dominique : *À moi!*

Claude : *C'est pas ça qu'elle a demandé, E.*

E. : *En effet. Ce que je te demande, Dominique, c'est si tu préfères que ce soit ta poupée ou celle de la classe. Et pourquoi?*

Dominique : *La poupée de la classe parce que je peux jouer avec.*

E. : *Qu'est-ce que tu en penses, Claude?* [Souci de faire s'exprimer les deux enfants sur chaque point abordé. Ce qui a pour conséquence de mettre au jour les accords, généralement plus nombreux que les désaccords.]

Dominique : *Moi aussi je veux que c'est la poupée de la classe parce que je peux jouer avec.*

E. : *Avec la poupée de la classe, est-ce que tu peux jouer quand tu veux?* [Demande d'éclaircissement. Ouverture sur le temps.]

Claude : *Ben quand personne y joue avec.*

Dominique : *Ou alors et ben on joue ensemble.*

E. : *Et bien, vous faites comme vous préférez.* » [L'enseignante signifie positivement que son rôle s'arrête.]

Deux minutes d'échanges langagiers, de bonne tenue, et un problème en voie de résolution. Mais surtout, les enfants ont approché une première compréhension vécue de la *réciprocité* et du *partage*, comme fondements de la *liberté* et de l'*égalité* (*Tu es un autre Je*). En définitive, Claude et Dominique auront découvert leur liberté de choix (et peut-être, en prime, la coopération) : je suis libre... de rentrer à nouveau dans le conflit, au risque de ne pas jouer avec la poupée avant longtemps, ou bien de m'entendre avec l'Autre (*l'alter ego*) soit pour jouer avec lui, soit pour proposer une solution aisément acceptable (*Tu joues d'abord, après c'est moi*).

Des jalons ont été posés également en direction des concepts de propriété et de jouissance (individuelles et collectives). Enfin, le temps commence à apparaître comme une donnée personnalisable, l'objet d'une volonté et d'un pouvoir, d'un choix – une des manifestations de la liberté.

Si l'on rapproche du dénouement positif la toute-puissance enfantine initiale, égocentrique et stérile, l'on s'aperçoit que l'action de l'adulte a été déterminante. Ce qui a été mis en œuvre dans ses interventions, sobres et le plus souvent interrogatives, c'est son savoir psychopédagogique, avec la *confiance* qui en découle, et non celui, factuel (et souvent bavard), sur la situation de crise. L'enseignante s'est abstenue de dénaturer ou d'interpréter les propos des enfants, comme d'apporter son sentiment, son jugement, ses solutions, sa décision autoritaire. Par son savoir-faire professionnel indéniable, son *autorité*, elle a implicitement *autorisé* les enfants à être *auteurs* de ce dénouement. Et ils ont saisi la perche. Remarquons, au passage, que l'adulte pose des questions authentiques – elle n'en connaît pas *a priori* la réponse. Et c'est précisément cela qui rend possible le dénouement.

Dans une situation semblable, et en présence d'un déroulement hasardeux ou d'une issue moins heureuse, l'on n'hésitera pas à s'interroger, sans la moindre concession, pour repérer les probables différences avec la posture enseignante exposée ci-dessus et analyser les conséquences de ces écarts sur le déroulement de l'échange.

## ii) Cycle 2, *vivre ensemble* : du vouloir au pouvoir et aux règles de vie

Voir aussi : Deuxième partie, I, D.3 – L'éducation à la responsabilité, p. 114

Compte tenu du travail de sensibilisation conduit en maternelle (prise de conscience), la plupart des enfants savent (savoir déclaratif) ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire à l'entrée en école élémentaire. L'analyse pourra maintenant être plus approfondie et avec elle, la compréhension. Étape supplémentaire nécessaire pour mieux accéder au stade procédural.

- *De la règle de vie imposée et implicite à la règle éclairée et acceptée (les déplacements dans l'escalier)*
- *Genèse d'une règle de vie (la circulation de la parole)*

Le droit suit l'évolution des mentalités, en règle générale. Aussi, à l'école devons-nous faire prendre conscience aux enfants que les règles ont vocation à être transformées pour mieux s'adapter aux évolutions du contexte, mais aussi du développement des enfants.

Il peut être intéressant de faire élaborer des règles de vie par les enfants, en début d'année. L'expérience montre pourtant que celles-ci, même affichées, ne sont plus le référent qu'elles pourraient être, après les premières semaines. En effet, la prévention a peu de chance de succès quand elle ne s'insère pas dans une situation qui appelle une résolution de problème.

Nous inverserons donc le processus et c'est du désordre qui va naître le *besoin d'organisation* et le *projet d'amélioration* des conditions de vie, dans la classe, dans l'école. L'action de l'enseignant est alors déterminante pour que les enfants deviennent véritablement auteurs et garants des règles qu'ils sont amenés à construire. En effet, l'adulte doit apprécier à partir de quel moment il devient fécond de favoriser l'examen collectif de ce qui fait désordre, notamment au moyen du débat réglé. L'analyse des dysfonctionnements (manifestations, causes environnementales et humaines) comme la recherche de solutions portent principalement sur l'*organisation* et le *fonctionnement* de la classe. Mais en premier lieu, ce sont les *règles du débat* et, plus généralement, de la prise de parole, qu'il faudra traiter. Nous proposons sur le site du C.R.D.P. la technique commentée du « bâton de parole » : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

## iii) Cycle 3, *participer pleinement à la vie de son école* : règles sociales

La prise de conscience de "*l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées*" passe par une éducation active à la responsabilité et au respect des "*règles élémentaires de politesse et de civilité*".

Dès la maternelle, mais de plus en plus affiné, raisonné, évalué, organisé et audacieux, le travail sur les règles doit être régulier jusqu'en fin de cycle 3 (et au-delà). La microsociété que représente l'école, ou *a fortiori* la classe, est suffisamment restreinte pour que nous puissions en faire un véritable *laboratoire d'expérimentation sociale*, dont les laborantins sont principalement les enfants.

### • *Quelques principes au sujet des règles de vie*

– Introduire l'idée de règle de vie (si elle ne vient pas des enfants) comme une *réponse à un problème* que rencontre le groupe et non comme un outil de prévention. La légitimité de la règle ainsi élaborée n'en sera que plus grande (cf. le respect mutuel défini par Piaget, page 98). En outre, cette approche permet de s'intéresser au droit de manière récurrente, tout en autorisant la progressivité.

– Faire *réfléchir* les enfants au plus tôt sur les *processus d'élaboration des règles de vie*. Éventuellement, "imposer" un principe suprême comme celui de l'*unanimité* qui est pédagogiquement très tonique. En effet, aboutir à un consensus nécessite que chacun abandonne une part de désir au profit d'une construction qui ne laisse personne sur la marge. Indispensable pour que vive la solidarité, le compromis autorise l'accès à la liberté socialisée, dans des conditions d'égalité, de réciprocité. La part de l'enseignant consiste à rendre possible l'équité dans ce que chacun obtient et abandonne. À noter que ce principe d'unanimité peut être expérimenté et comparé avec celui de l'accord majoritaire.

– *En cas de situation de blocage*, volontaire et illégitime, signifier à l'enfant qu'il se met *ipso facto* à l'écart de l'activité du groupe. Ce qui va lui permettre de réfléchir tranquillement à "sa" règle, puis de rapporter une formulation susceptible d'être acceptée par toute la classe, si et quand il le souhaite. Parfois, cela suffit à ce que l'expression du besoin soit plus explicite, moins réactionnelle et la classe peut alors en faire quelque chose, dans une optique de compromis. Dans d'autres cas, l'enfant n'a pas véritablement compris le sens de la règle qui facilite la vie en commun. L'enseignant en prend acte en rassurant l'enfant : il parviendra à cette compréhension, dans quelque temps. En attendant, il faut s'organiser pour que lui et les autres vivent le plus harmonieusement possible.

Au tableau, par exemple, vont s'inscrire, en parallèle, les conséquences de la règle admise par la quasi-totalité du groupe (n-1) et celles de la règle que voulait lui substituer l'enfant "1". Celui-ci est assuré qu'il peut à tout moment décider de se rallier à la position commune. Seule contrainte : l'annoncer... et s'y conformer.

– Inciter à l'*élaboration de règles positives*. L'on sait que l'inconscient n'a pas la possibilité de concevoir la négation. Les enfants peuvent facilement en prendre conscience si on leur dit : "Je vous demande de fermer les yeux. Puis de ne pas voir dans votre tête un chat sauter sur le bord d'une fenêtre...", puis : "Qu'avez-vous vu ? ou "À quoi avez-vous pensé?... Ainsi, l'item "*Je ne dois pas bousculer mes camarades*", s'il est évidemment bien compris par le Moi, ajoute dans le réservoir de l'Inconscient un matériau bien encombrant "*Je/bousculer mes camarades*" que le Surmoi ne saura pas toujours contrer<sup>15</sup>.

– *Évaluer chaque règle*, après quelque temps de mise en œuvre.

#### • *Exercer sa liberté à l'école, en classe*

En multipliant les situations (débat, réflexion écrite personnelle ou par groupe, expression théâtrale, picturale ou corporelle, etc.), l'enseignant veille à rendre *totalemment explicites* les us et coutumes en matière de civilité et de politesse, mais aussi à apprécier de manière contradictoire les aspects libérateurs et les obligations qu'appelle le respect des personnes et de l'environnement.

Toute situation de rupture avec ce droit au respect doit être traitée, même si ce n'est pas dans l'immédiat, à condition que soit indiquée l'échéance clairement et sans délai.

#### • *Élaborer les conditions de l'exercice de la liberté* (voir les deux sous-chapitres qui suivent)

### **b/2 – Faire vivre la libre expression en classe, dans l'école**

En classe, la première forme de liberté dont l'enfant doit pouvoir jouir, c'est celle de l'expression. L'expérience du mouvement Freinet en la matière a fortement imprégné des textes officiels des trois dernières décennies et, dans une moindre mesure, les pratiques quotidiennes.

Parce qu'elle donne immédiatement sens à toutes les formes de communication, cette nécessité pédagogique est aussi un impératif éthique que la C.I.D.E a pris en compte dans ses articles 12 et 13. Elle permet souvent le "déblocage" d'enfants en difficulté ou en échec scolaire. Encore faut-il, ici encore, conserver la cohérence des principes qui fondent l'*expression libre*. Rappelons-en quelques-uns, en commençant volontairement par une tautologie<sup>16</sup>.

– *L'expression libre n'a de contraintes que celles que se donne son auteur* : libre choix du moment, du support, de la forme, du thème...

– *L'expression libre est entretenue par la communication* directe ou à distance.

– *L'expression libre est très diversifiée* : texte libre, chant libre, musique libre, recherche mathématique libre, créations visuelles libres (peinture, sculpture, photographie, cinéma, vidéo B.D. libres), créations culinaires libres, etc.

– En conséquence, *l'expression libre permet d'intégrer les règles de la communication*.

### **b/3 – Faire vivre le droit d'association et de réunion en classe, dans l'école**

Dès 1948 (l'année de la Déclaration universelle des droits de l'homme), le système scolaire français a été fort en avance sur son temps en conférant aux enfants scolarisés le droit de se constituer en association (coopérative scolaire), avec un mandataire adulte (l'enseignant), regroupées autour de l'Office central de la coopération à l'école, association reconnue d'utilité publique et complémentaire de l'école. La circulaire fondatrice insiste sur le caractère éducatif de la coopérative scolaire qui a vocation à organiser, à travers le débat, la vie scolaire et, par des activités coopératives, peut disposer de quelques fonds pour apprendre à gérer un budget modeste (on est loin de certaines dérives où la coopérative scolaire représente plutôt l'atteinte au principe de gratuité de l'école publique).

Le projet d'école et celui de la classe gagnent à être d'essence coopérative, surtout à l'école élémentaire. La vie scolaire comme les apprentissages sont alors organisés et gérés par la coopérative scolaire, l'équipe enseignante (elle-même coopérative) gardant son statut de garante du bon fonctionnement de l'école.

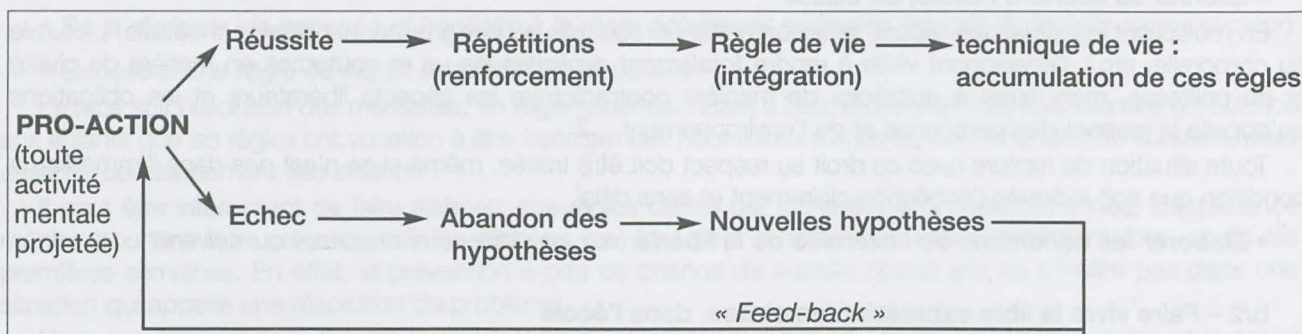
<sup>15</sup> L'examen critique de l'exemple ci-dessus conduit les enfants (ainsi éclairés) à débusquer des formulations comme "*J'évite de bousculer mes camarades*" qui présentent le même inconvénient que les énonciations négatives (« *Je / bousculer mes camarades* »). Ils s'aperçoivent alors que la règle positive est nécessairement générale et qu'elle s'élabore autour des concepts plus que des actions. Est ainsi atteinte l'essence même de la loi universelle kantienne, avec l'apparition du terme "respect". Ce qui donne : "*Je respecte mes camarades*" ou, de manière plus étroite, "*Je respecte le corps de mes camarades*" ou encore, plus largement, "*Je respecte autrui, les gens, toutes les personnes*"...

<sup>16</sup> Pour davantage de précisions, se reporter au site du C.R.D.P. [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

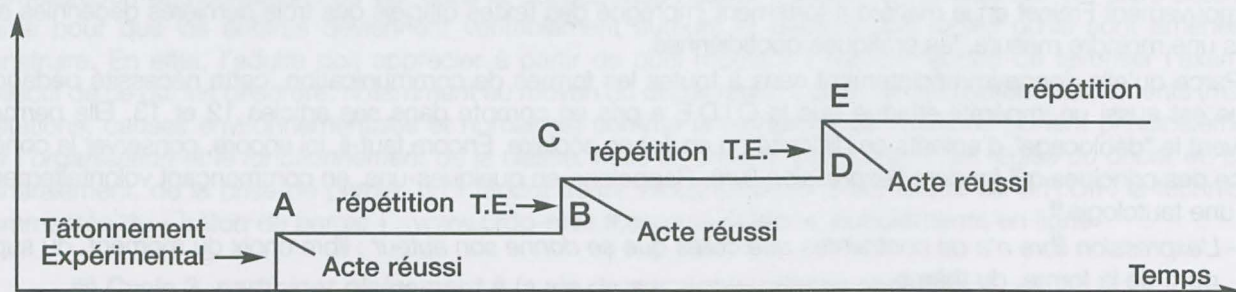
Pour des raisons pratiques, les assemblées générales peuvent être remplacées par des conseils de délégués de classe. La tentation est grande alors de choisir les enfants les plus habiles à l'oral et/ou les plus réfléchis. Le principe d'équité commande, au contraire, que soient prioritaires les enfants qui ont le plus besoin de pratiquer la prise de responsabilité, d'initiative et de parole. Quoi qu'il en soit, le principe d'égalité doit conduire au moins tous les enfants à avoir fait cette expérience de la représentation de leurs pairs, plusieurs fois dans l'année ou, au minimum, au cours du cycle 2 puis du cycle 3.

### c/ Prolongements, pistes de réflexion

Si l'expression libre contribue aux apprentissages cognitifs et sociaux, le processus est le tâtonnement expérimental, concept opératoire de Célestin Freinet, développé dans *Essai de psychologie sensible*.



Selon Célestin Freinet, le processus se déroule par paliers :



À partir du premier acte réussi par tâtonnement expérimental (A), l'individu répète cet acte jusqu'à ce que la trace soit creusée d'une façon indélébile, qu'elle soit devenue mécanique et technique de vie (B). Le temps de cet exercice varie avec la perméabilité à l'expérience, c'est-à-dire l'intelligence.

Lorsque la maîtrise mécanique de l'acte est acquise, un nouveau tâtonnement expérimental conduit à un second acte réussi (C), qui à son tour, va se répéter jusqu'à l'automatisme D, puis laisser sa place à d'autres tâtonnements

Extrait du dossier du nouvel éducateur N° 230, supplément au n° 33 de novembre 91, rédigé par Janou et Edmond Lémery : "Apprendre, éduquer"

### ✓ Mots-clés

Code – Règle – Convention – Valeur – Égalité – Équité – Liberté – Fraternité – Solidarité – Honnêteté – Intégrité – Laïcité – Respect – Tolérance – Non-violence – Justice – Paix – Démocratie – Sanction – Punition

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1991.
- DURAND, Marc., *L'enfant et le sport*. Paris : PUF, 1987.
- FREINET, Célestin, *Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Cannes, Édition de l'École Moderne Française, Paris : L'Harmattan, 1998.
- GIORDAN, André. *Apprendre!* Paris : Belin, 1998.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé, 1937.
- PIAGET, Jean, *L'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, 1931 ; Paris : Anthropos, 1997.

#### • Sites internet

- Institut coopératif de l'École moderne – Pédagogie Freinet (I.C.E.M.) : [www.icem-freinet.info](http://www.icem-freinet.info)
- Fédération internationale des Mouvements d'École moderne – Pédagogie Freinet : [www.freinet.org](http://www.freinet.org)
- Publications de l'École Moderne française (P.E.M.F.) : [www.pemf.fr](http://www.pemf.fr)

## 2. LA DIALECTIQUE DES DROITS ET DES DEVOIRS

✓ **Le point des programmes** (voir aussi D.1, page 105)

### Cycle 2

#### Objectif

« Les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général. Ils découvrent que *les contraintes de la vie collective sont les garants de leur liberté* [...] »

### Cycle 3 – Éducation civique (I – Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire)

« L'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échanges [...] »

#### Domaine transversal de la maîtrise du langage et de la langue française

« La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un **droit** pour chaque élève et doit rester un *souci permanent* de tous les enseignants du cycle 3. »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

À l'image des diverses déclarations, conventions et chartes, toutes porteuses de *droits*, et non de *devoirs*, nous proposons un type d'action restituant aux seuls *droits* leur valeur universelle puisque, rappelons-le, *le devoir est simplement la conséquence personnelle que je tire de mon adhésion à un droit : si je suis titulaire d'un droit, il est de ma responsabilité de permettre à tous d'en être également bénéficiaires*. Le défi à relever consiste donc à faire découvrir cela aux enfants. L'expérience brièvement présentée ci-dessous est intéressante parce qu'elle rompt avec l'habitude obsessionnelle qui consiste à dresser des catalogues de devoirs, mais surtout parce que les messages de respect, réciprocité et de responsabilité ont été compris et intégrés dans toutes les écoles participantes dont les fonctionnements étaient pourtant fort divers.

### ✓ Une démarche pédagogique fondatrice : élaborer une charte des droits des écoliers, en classe et dans l'école (cycles 2 et 3)

#### a/ Objectifs

Réfléchir sur ses droits et ceux des autres, s'approprier les concepts de droit et de responsabilité, participer à une recherche-action coopérative.

#### b/ Déroulement

##### Élaboration de la charte des droits des écoliers de la circonscription de Nice VIII<sup>17</sup>

#### Principes

- s'adresser à l'enfant qu'est toujours l'écolière, l'écolier ;
- favoriser la libre expression du ressenti ;
- exercer l'esprit critique, l'écoute, la tolérance.

#### Modalités

Sur la base du volontariat et de la coopération, les écoles de la circonscription sont invitées, à élaborer une charte des droits des écoliers qui soit totalement acceptée par tous les participants.

**1<sup>re</sup> étape : élaboration de propositions**, en pensant aux droits de l'enfant par rapport aux autres enfants, aux adultes, aux choses, au sein des *classes* (deux séances au plus), à partir d'un petit document lanceur et suscitant la *dialectique*, la *pensée divergente*, l'*induction*.

→ Remue-méninges (*brain storming*) ; débat ; prise de décision en évitant la censure ; production d'écrit (prise de notes – *non sélectives* – par l'enseignant ; élaboration collective) ; envoi à la circonscription ; observation par les classes de la mise en œuvre de leurs droits naissants et repérage des difficultés éventuellement rencontrées.

#### 2<sup>e</sup> étape : synthèse des propositions en circonscription [230 !]

Regrouper, reformuler pour condenser des idées voisines mais ne pas censurer.

Un enfant et un enseignant de chaque école se réunissent pour élaborer un document prenant en compte *tous* les droits proposés. Le document de synthèse, qui comporte 130 droits classés, est envoyé à chaque classe pour expérimentation.

<sup>17</sup> Pour davantage d'informations, se reporter au site du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

3<sup>e</sup> étape : *sélection de propositions, au sein de chaque école.*

Produire des formulations *consensuelles* ; les adresser à la circonscription ; les mettre en œuvre.

4<sup>e</sup> étape : *deuxième synthèse en circonscription et retour dans les écoles du projet de Charte* [105 droits].

5<sup>e</sup> étape : *expérimentation dans les classes, dans les écoles.*

6<sup>e</sup> étape : *dernière synthèse en circonscription, rédaction et remise d'un exemplaire de la version définitive de cette charte à chaque enfant des classes participantes.*

En quatre mois seulement, une **Charte des Droits des Écoliers** à l'usage de la circonscription de Nice VIII a ainsi pu être établie de manière coopérative. Il était prévu de travailler sur les *devoirs*, l'année suivante, mais la réussite de l'opération a dépassé les prévisions. En effet, cette démarche a permis aux enfants et aux adultes de devenir fortement concernés par les droits des personnes et d'en acquérir une culture suffisamment approfondie *pour comprendre le devoir comme un engagement personnel en contrepartie du droit que chacun veut se voir reconnaître par les autres.*

### **cl/ Prolongement de la réflexion**

L'action proposée ci-dessus peut se réaliser au sein d'une seule école ou d'une seule classe. Mais il serait dommage, à l'heure où les T.I.C.E. facilitent grandement les échanges de ne pas mettre en réseau cette sorte de recherche-action pour enfants.

Il est possible aussi de partir de l'examen du règlement scolaire afin de déterminer dans quelle mesure il garantit le droit d'expression et le respect des droits des enfants.

Avant de conduire une action avec les enfants, l'équipe pédagogique peut également mettre en commun la diversité des seuils de la tolérance de chaque adulte, à travers des études de cas (dans quelle situation vécue la notion de droit des écoliers intervient-elle ?), en classe, en récréation, en sortie... Cela peut déboucher sur la décision d'harmoniser les attitudes, par exemple à partir du décalogue suivant qui est la liste des "droits imprescriptibles des élèves" que Philippe Perrenoud a dressée en 1995, à la manière de ceux du lecteur, de Daniel Pennac. Il est conseillé, au préalable, de porter un regard critique sur ces items, quitte à n'en rejeter aucun ou n'en ajouter aucun, mais bien savoir pourquoi...

1. Le droit de ne pas être constamment attentif.
2. Le droit à son for intérieur.
3. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens.
4. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour.
5. Le droit de bouger.
6. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses.
7. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire.
8. Le droit de choisir avec qui l'on veut travailler.
9. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès (c'est-à-dire le droit de ne pas coopérer à sa propre évaluation, en ne donnant pas le bâton pour se faire battre, en se montrant à son meilleur avantage, etc.).
10. Le droit d'exister comme personne.

**Autre piste : le questionnement sur mes propres attitudes d'enseignant**

- À quels moments les enfants parlent-ils de leurs droits ?
- Et sous quelle forme : implicite, explicite ?
- Que disent-ils et quelles sont mes réactions ?
- Que peuvent-ils se permettre de me dire, de faire, de ne pas faire ?
- Leurs droits reconnus le sont-ils de manière constante ?
- Ont-ils des droits limités par rapport à ceux que je reconnais aux adultes, en général ? Pourquoi ?

### **✓ Mots-clés**

Liberté – Droit – Respect – Responsabilité – Proposition – Critique – Négociation – Consensus – Accord

### **✓ Pour aller plus loin**

- **Lectures utiles pour l'enseignant**
- MERLE, Pierre. *Les droits des élèves*. In *Revue Française de Sociologie*, 42-1, 81-115, 2001.
- MOLLO, Suzanne. *Les muets parlent aux sourds – Les discours de l'enfant sur l'école*. Paris : Casterman, 1975.

– PERRENOUD, Philippe. « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable » in Éducatrices, n° 1, décembre 1994-janvier 1995.

• Sites internet

- Copain du monde (Secours populaire français) – Rendre les enfants eux-mêmes acteurs de la solidarité : <http://www.copaindumonde.org/>
- Les droits de l'enfant – Site de ressources : <http://www.droitsenfant.com/>
- Le site des droits des jeunes avec plus de 1500 fiches téléchargeables, concrètes, répondant aux questions pratiques : <http://www.droitsdesjeunes.gouv.fr/>
- Le site du Défenseur des enfants – Législation sur les droits de l'enfant, information sur les institutions en France et en Europe, actualité... : <http://www.defenseurdesenfants.fr/>
- UNICEF – Fonds des Nations Unies pour l'enfance : <http://www.unicef.fr/>
- EduScol – Site pédagogique du Ministère de l'Éducation nationale
- Eurêka – Sur de nombreux sujets, des réponses adaptées aux enfants, aux adolescents (et aux adultes) : <http://eureka.povlab.org/>
- Les Clés Junior (8-12 ans), Les clés de l'actualité, Milan presse : <http://www.lesclesjunior.com/>
- Mômes.net – Site francophone : <http://www.momes.net/>
- Recherche d'information sur internet – Apprendre à rechercher de l'information sur la Toile : <http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/index.htm>

### 3. L'ÉDUCATION À LA RESPONSABILITÉ

Pour Le point des programmes et Des apports pour les enseignants, se reporter à la première partie de l'ouvrage, chapitre III, sous chapitre D.1 : l'éducation à la responsabilité et aux risques, page 51.

#### ✓ Une démarche pédagogique de prévention : l'usage raisonné de la Toile

(cycle 3)

##### a/ Objectif

S'informer des risques encourus avec l'utilisation de l'internet et connaître les moyens de les maîtriser.

##### b/ Déroulement – Présentation du programme Éducaunet

<http://www.clemi.org/educaunet/france/presentation.html>

Conçu par le Centre de liaison entre l'enseignement et les moyens d'information (C.L.E.M.I.), *Éducaunet* est un programme européen d'éducation critique aux risques liés à l'usage d'Internet. Il propose des actions de sensibilisation et de formation des publics éducatifs, enseignants, parents, éducateurs, ainsi que des outils pour les enfants.

« Plutôt qu'élever des murs destinés à tenir le risque à distance, Éducaunet a choisi d'accompagner les jeunes de tous âges dans leur découverte et leur appropriation du réseau.

Le programme s'appuie sur les démarches de l'éducation aux médias. Il a pour enjeu de permettre aux enfants et aux adolescents de saisir l'originalité de ce mode de communication où l'on identifie mal ses interlocuteurs. Il cherche à les rendre autonomes et responsables dans leurs pratiques d'internet, et les aide à devenir vigilants et critiques. »

On peut trouver notamment sur le site et/ou dans un coffret multimédia proposé par le C.L.E.M.I. une vingtaine d'activités qui suscitent échanges et coopération, dans quatre domaines : *explorer, s'informer, communiquer* et *s'observer*. Elles favorisent la maîtrise des langages et permettent l'acquisition des compétences visées par le Brevet informatique et internet (B2i). En voici quelques exemples.

##### • Explorer l'univers d'Internet

« Et si le premier des risques était d'être en dehors du coup, de ne rien y comprendre? Les activités d'exploration, à la fois ludiques et pédagogiques, font découvrir internet, son fonctionnement, ses richesses. À travers des parcours pédagogiques de sensibilisation, on apprend les grandes règles du jeu : comprendre comment ça marche, savoir ce que c'est, pour mieux anticiper ce qui peut se passer. »

– *Cl@r@ au pays d'Internet* (<http://www.educaunet.be/enfant/clara/index.htm>) est un *conte audiovisuel*, à la manière d'Alice au pays des merveilles qui met en scène les rencontres, heureuses ou non, que l'on peut faire de manière inopinée sur internet, et évoque "l'ivresse de la découverte et le plaisir des rencontres qu'offre l'univers [de la Toile], tout en abordant les peurs que peut susciter le réseau tant chez les plus jeunes que chez leurs parents".

– *Cyberfamilles*, jeu de cartes, hors ligne, pour s'approprier des concepts liés aux outils informatiques et aux technologies en ligne (cf. B2i- niveaux 1 et 2). La conception du jeu permet de l'adapter à l'âge et aux besoins des enfants.

##### • S'informer avec internet

« S'informer... Encore faut-il savoir se servir des outils de recherche, trouver le bon connaisseur du sujet, et prendre ses distances par rapport aux documents trouvés! Les activités sont tournées vers ces deux préoccupations : *maîtriser* les outils et se forger un *esprit critique*, en comparant les contenus, en identifiant les sources, en décortiquant des pages [de la Toile]. »

– *Info ou inthoax*, démarche visant à analyser et à déconstruire les canulars (*hoax*) qui circulent sur la Toile : rumeurs, fausses pétitions, faux virus, chaînes. Des exemples permettent de définir ce qu'est une rumeur sur Internet et d'aider les enfants à exercer leur sens critique, le doute méthodique.

*Témoignage d'enseignants (Éducaunet, n° 3 – Mai 2002)*

##### « Une éducation à l'usage du courrier électronique

Depuis 1997, Nicolas Izquierdo a intégré l'usage d'internet dans le cadre des apprentissages à l'école élémentaire. À Névalche, village de 300 habitants perché à 1600 mètres au fond d'une vallée des Hautes-Alpes, ses élèves font quasi quotidiennement une mise à jour de leur site internet, et tiennent à répondre à leurs nombreux courriers électroniques.

Lorsque je suis entré dans le programme Éducaunet, j'avais une vision restreinte du champ d'activité, je pensais surtout à l'aspect "visite de sites". En discutant avec les collègues et les parents d'élèves, je me suis aperçu que l'éducation aux risques d'internet devait être beaucoup plus large. Et notamment inclure la pra-

tique du courrier électronique. J'ai pris conscience qu'en sélectionnant en amont les messages électroniques que j'estimais pouvoir être traités par mes élèves, je faussais leur connaissance d'internet : ils croyaient qu'un message électronique était toujours digne de foi ! Ce problème m'est apparu nettement lorsque mes élèves ont commencé à avoir accès à la messagerie de façon individuelle et privée, sans véritable contrôle de la part de leurs parents, peu compétents en la matière. J'ai donc décidé de leur transmettre (pratiquement) tous les messages que nous recevions à l'école.

Une ancienne élève que nous connaissons bien, fille de gendarme, nous a transmis un jour le message suivant : "PHOTO D'UNE PETITE FILLE DISPARUE, FAIRE SUIVRE, MERCI". Ce courrier venant d'une ancienne camarade de classe, les élèves ont immédiatement souhaité le transmettre à tout notre carnet d'adresses. Je leur demande quand même de vérifier les sources, et ils décident de demander un complément d'information à l'auteur du message.

"Bonjour Corinne, merci du courrier. Es-tu sûre que cette photo n'est pas un canular ? Nous ne l'avons pas fait suivre, nous attendons ta réponse. Au revoir, Yves, C.M.2, pour la classe."

Le lendemain, j'annonce à mes élèves que j'ai retrouvé "Penny Brown", et nous allons à sa recherche sur internet. Nous nous connectons sur hoaxbuster.com et nous retrouvons la photo que nous avions reçue. Les élèves ont du mal à comprendre qu'il s'agit d'un canular. Quoi ? Les messages qu'on nous envoie ne sont pas tous vrais ? Mais pourtant, les parents de notre camarade ne laisseraient pas partir un faux message d'information ?

Dominique, 9 ans : "J'ai appris ce qu'était un canular. Il ne faut pas transmettre n'importe quoi sur internet".  
Gilles, 10 ans : "J'ai appris qu'il faut faire attention à ce qu'on reçoit par internet. Je sais qu'il peut y avoir de tout sur internet."

### *Partager son expérience sur le réseau*

Je fais part de notre activité aux autres membres du réseau d'expérimentation d'Éducaunet, et quelques jours plus tard nous recevons des nouvelles de Belgique. Mes élèves sont passionnés d'apprendre qu'une autre classe a suivi le même parcours qu'eux. Thibaut Defosse, enseignant dans le secondaire, raconte son expérience :

*"Les élèves sont d'abord étonnés et souhaitent absolument envoyer ce message à tout leur carnet d'adresses. Ils sont totalement pris par l'affectif de la lettre et ne pensent pas à lire entre les lignes. Je leur conseille avant de transmettre ce mail de réfléchir et de se renseigner sur cette Penny Brown. Cependant, deux élèves le "forwardent" sans attendre (ils enverront par la suite un démenti avec la page de hoaxbuster)... La participation des élèves est extraordinaire!!! Ils sont rentrés dans le jeu dès le début et se sont tous impliqués dans la recherche. Ils se sont mis dans la peau de la fille "disparue" dont la photo circule sur internet et qui se fait interpellé dans la rue... Les questions sur les risques d'internet sont alors apparues. Que faire si on trouve sa photo sur internet ou dans un mail concernant une rumeur ? Les élèves commencent à se rendre compte que certaines personnes sur internet peuvent avoir des intentions qui ne sont pas bonnes."*

Thibaut Defosse ajoute : "J'ai fait le test d'envoyer ce message à différents professeurs de l'école, qui se sont empressés de le renvoyer à toutes leurs connaissances. Comme quoi la plupart des adultes n'ont également pas trop d'esprit critique par rapport à internet..."

Désormais à l'école de Névache, nous traitons régulièrement les différents courriers et c'est devenu un jeu que les élèves affectionnent particulièrement : la chasse aux fausses recherches, aux faux virus, aux invitations pornographiques, aux arnaques en tous genres...

Nous n'avons pas encore abordé le problème des messages anodins qui renvoient sur des sites pornographiques, mais Éducaunet ne fait que commencer pour nous. Plus qu'une expérimentation temporaire, et au-delà de quelques jeux par ailleurs très intéressants, je crois qu'il s'agit véritablement de tout un programme, qui favorise une prise de conscience, un nouvel état d'esprit éducatif. L'éveil de l'esprit critique fait déjà partie des Instructions Officielles en France depuis longtemps. Mais avec l'usage d'internet, ce qui semblait intéressant du point de vue du développement de la personnalité, devient un outil de base quant à l'insertion de l'individu dans notre société. Il s'agit véritablement d'éducation à la citoyenneté ! *Hic et nunc, urbi et orbi*. Pour ne pas dire internet ! »

Nicolas Izquierdo, enseignant à l'école primaire – <http://ecole.nevache.free.fr>

### *– Test d'un site*

Activité permettant d'évaluer des sites à l'aide d'une grille d'analyse, en dépassant les premières impressions, la phase d'errance (parfois vertigineuse) liée à l'hypertexte, ou encore la peur de partir à la recherche d'autres sites. Développement de l'esprit critique.

B2i, compétence 4.4 : « Lorsque j'ai trouvé une information, je cherche des éléments qui permettent d'en analyser la validité. »<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Grille d'évaluation de sites internet pour les enfants, proposée par l'Institut national de la consommation (I.N.C.) : [http://www.inc60.fr/page/bases.4\\_education.4\\_etude\\_inc\\_des\\_sites\\_internet\\_pour\\_enfants](http://www.inc60.fr/page/bases.4_education.4_etude_inc_des_sites_internet_pour_enfants) ; l'Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique (U.R.F.I.S.T.) de Paris VI proposant, elle, une grille très élaborée, à l'usage des adultes : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/p361.htm>

## • Communiquer avec internet

« Derrière les textes, les images, les messages..., il y a des individus. On se livre ici à un travail d'enquêteur. On cherche à repérer des profils d'internautes, à localiser ses interlocuteurs, à comprendre leurs intentions... On endosse une fausse identité pour mieux saisir les enjeux de l'anonymat et de la mystification. Les activités sont axées sur la responsabilisation et tournées vers la création. »

### – Tépatôâ

Ce jeu de rôles utilise l'espace de bavardage (= causerie ou *chat*) d'Éducaunet, pour alerter les enfants sur la réalité hypothétique des identités virtuelles et des relations entre interlocutrices/teurs en ligne. Activité de déguisement et de cache-cache sur la Toile, dans un espace sécurisé. Exercice de vigilance pour saisir des indices sur l'identité d'un inconnu à travers ses propos et son comportement. (cf. B2i : *rechercher des éléments permettant de valider la fiabilité d'une information*).

Extrait d'une fiche de travail d'un animateur informatique de la région d'Annecy

#### « Seconde séance – Jeu de rôle

Les enfants se sont mis par deux et ont écrit leurs noms respectifs sur une feuille. Les six feuilles ont été ramassées, mélangées et redistribuées. Les équipes devaient tenir le rôle des noms écrits sur leur feuille, [soit] se faire passer pour deux de leurs camarades ou... pour eux-mêmes.

Petite surprise... j'ai proposé en cachette à l'équipe qui restait sur l'ordinateur de la classe (à l'écart des autres, donc) de se faire passer pour moi (l'enseignant) pendant que je tiendrais leur rôle. Nous avons conversé durant une trentaine de minutes, sans que personne ne remarque rien de spécial.

#### Troisième séance – Synthèse et trace écrite

J'ai d'abord demandé aux enfants qui étaient dans la salle d'informatique s'ils n'avaient pas remarqué quelque chose d'étrange. Je leur ai expliqué ensuite la mystification dont ils avaient été victimes. Après un petit débat, nous nous sommes mis d'accord sur le texte suivant.

1. Lorsque l'on fait [de la causerie] sur internet, il faut se méfier :

- les gens ne sont pas toujours ce qu'on croit,
- un enfant peut être en réalité un adulte,
- un adulte peut être un enfant,
- un garçon peut être une fille,
- une fille peut être un garçon.

2. Pour se protéger :

- on ne doit donner ni son nom, ni son adresse, ni son numéro de téléphone,
- on ne doit pas donner de rendez-vous extérieur. »

## • S'observer sur internet

« Quel type d'internaute suis-je? Ici, on observe ses propres réactions dans ce nouvel univers, mais aussi celles des autres. On débat des avantages et des dangers, à partir de jeu de rôles, de quiz, de chansons. Mieux se connaître, pour être capable... de prendre des risques! »

### – 1, 2, 3... conseils

Activité préparatoire à l'élaboration d'une charte de navigation en classe, en famille ou ailleurs. Examen de conseils proposés sur internet, débat, regard critique, production par les enfants de recommandations qui leur paraissent appropriées, à l'intention de divers publics prédéfinis. Permet de porter un regard critique sur sa propre utilisation d'internet. Sont proposés une revue de presse, une méthodologie et des exemples de chartes ou de conseils en ligne sur la Toile.

## ✓ Mots-clés

Liberté – Droit – Prudence – Responsabilité – Critique – Respect – Internet – Toile

## ✓ Pour aller plus loin

### • Lectures utiles pour les enseignants

- PERETTI-WATTEL, Patrick. *Sociologie du risque*. Paris : Armand Colin, 2000. 286 p.
- Jeunesse au Plein Air n° 388, dossier C.V.L. : *Risquer, c'est aussi éduquer*.

Circulaire n° 2004-138 du 13 juillet 2004 relative aux *risques particuliers à l'enseignement de l'ÉPS et au sport scolaire* (NOR : MENE0401637C – RLR : 560-1 ; 930-3 ; B.O. n° 32 du 9/09/2004).

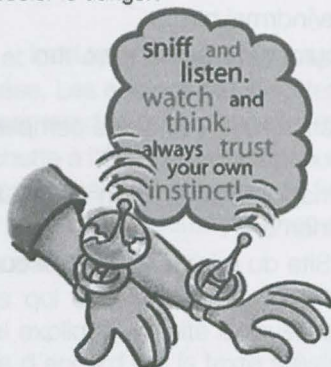


## Sers-toi radar

Tu ne savais peut-être pas que tu avais un radar? Eh bien oui, tu en as un! Certaines personnes appellent ça l'instinct. C'est un outil très important qui te permet de déceler le danger.

Nous, les jumeaux Prudents, nos récepteurs radars sont sur nos montres. Ils émettent un signal sonore et clignent lorsqu'il y a du danger. Ton radar à toi se cache dans ton ventre et dans ta tête, mais il est aussi puissant que les nôtres.

Même si ça semble un peu ridicule d'avoir peur, fie-toi toujours à ton instinct. C'est la meilleure façon de reconnaître le danger avant qu'il ne t'arrive quelque chose. Sers-toi toujours de ton radar et écoute le bien. Sois toujours prudent... jamais mal pris!



## Parlen-en!

Une autre règle importante... s'il t'arrive quelque chose de mal, même si ce n'est pas grand chose, ce n'est pas ta faute et tu n'as pas à garder cela pour toi tout seul. **PARLES-EN!** Parles-en à un parent ou à un professeur, ou à quelqu'un en qui tu as vraiment confiance.

Tu dois le dire à quelqu'un si quelque chose de mal t'arrive. Alors, souviens-toi, pas de secret pour personne, quoi qu'on en dise!

## Règles de base

- **évite** de traîner dans un bois, un terrain de stationnement ou un parc désert ou même dans une cour d'école tard après les heures de classe.
- **détermine** toujours la meilleure route pour te rendre à l'école ou aux autres endroits où tu vas souvent. Vérifie-la ensuite auprès de tes parents, puis emprunte toujours le même chemin.
- **dis «Non»** si un adulte t'invite à aller dans sa maison ou à monter dans sa voiture, à moins que ton père ou ta mère ne sache où tu es et ne t'ait donné la permission d'y aller.
- **si quelqu'un** frappe à la porte lorsque tu es seul à la maison, ne répond pas. Si tu as peur, appelle le numéro d'urgence. N'ouvre jamais la porte!
- **fais** toujours semblant qu'il y a un adulte avec toi lorsque tu es seul à la maison. Si quelqu'un téléphone et veut parler à ton père ou à ta mère, dis-lui qu'ils sont occupés et qu'ils ne peuvent pas venir au téléphone. Ne dis jamais qu'ils sont sortis.
- **discute** des règles à suivre à la maison avec ton père ou ta mère et écris-les.



#### 4. L'ÉDUCATION À LA PAIX

Alors que les termes *guerre* et *violence* sont utilisés respectivement quatre et six fois dans les programmes de 2002, ceux de *non-violence* et de *paix* (ou leurs dérivés) en sont totalement absents, probablement en raison de la culture française fort différente de celle des Suisses, Belges ou Québécois, dans ce domaine. Ce constat est à mettre en perspective avec la très nombreuse littérature institutionnelle qui accompagne les "plans" successifs contre la violence à l'école depuis la dernière décennie. L'accent y est en effet davantage porté sur les systèmes normatifs, voire répressifs destinés à "juguler" des réactions inappropriées d'enfants, même si la prévention occupe une très large place. Mais, faute d'aborder un tabou – la violence causée par l'institution –, la légitimité du message prégnant visant à transformer les représentations et attitudes contestables de certains enfants est mise à mal par l'absence ou la timidité du message symétrique à l'adresse des adultes.

Pour tempérer le propos, nous conviendrons volontiers que l'antidote électif de la violence, le *dialogue*, est mentionné une quarantaine de fois (vingt en maternelle, treize en cycle 2, six en cycle 3), dont près de la moitié dans un contexte d'outil pédagogique impliquant directement l'enseignant. Quant à *communication* et ses dérivés, le nombre d'occurrences dépassent quatre-vingts.

#### ✓ Le point des programmes<sup>19</sup>

##### Maternelle

##### Vivre ensemble

« 3.3- Prendre sa place dans les discussions : La vie collective s'organise autour de discussions qui permettent d'aborder des questions concrètes à forte valeur sociale [...] L'évocation de comportements posant problème est l'occasion de rappeler les règles que chacun doit respecter pour assurer le bon fonctionnement de l'école et réguler les conflits. Utiliser le langage pour commenter les événements (dans l'école ou dans la société), c'est mettre l'enfant en situation d'apprendre à connaître son milieu de vie, comprendre les causes et les liens entre les faits. Il importe de faire percevoir, si possible, le sens sous-jacent de chaque expérience et de permettre d'exercer les premiers rudiments du sens critique. »

##### Cycle 2

Objectifs : « [Les enfants] apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation qui sont inscrites à l'emploi du temps [...] »

Avoir compris et retenu [...] que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie. »

##### Cycle 3

##### Éducation civique

« [...] Si l'éducation civique ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue. Lutter contre celle-ci suppose une action de tous les instants, qui déborde très largement le domaine de l'éducation civique (littérature, sciences, arts, éducation physique et sportive...). Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause du déjeuner. Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention [...] »

[...Les débats auxquels] peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

##### Le conflit (du latin *confligere*, heurter)

L'école peut avoir à traiter quatre des acceptions suivantes, retenues par Larousse-Bordas 1998, et que nous commentons brièvement.

– « 2. Opposition de sentiments, d'opinions entre des personnes ou des groupes. »

À l'école, ce sont surtout les *conflits interpersonnels* qui se manifestent. Il ne faut cependant pas mésestimer l'existence de *conflits intergroupaux identitaires* (filles/garçons, ethnies, religions...).

<sup>19</sup> Voir développements sur le site internet du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr/espace\\_éditions\\_suppléments\\_en\\_ligne](http://www.crdp-nice.fr/espace_éditions_suppléments_en_ligne)

À noter que, toujours présentes dans ce dernier cas, la question de *l'image de soi* est parfois aussi en jeu dans le premier, au-delà de l'objet même de l'affrontement. En ce sens, quel qu'en soit la nature, le conflit avec autrui est bénéfique pour l'enfant parce qu'il participe à la construction de son identité (par opposition avec la *notion d'altérité* qui émerge de la *reconnaissance* du conflit). Par *l'acceptation* du conflit, et donc de la *confrontation avec l'altérité*, l'enfant va encore plus loin dans son développement, en renforçant l'image de soi.

– « **4. Opposition vécue par l'individu entre les pulsions et les interdits sociaux : conflit manifeste, latent.** »

Ce type de *conflit intrapersonnel* est peu pris en compte par l'institution scolaire dont le message, principalement rationnel, est globalement tourné vers le patent. Pour que leur développement soit le plus harmonieux possible, les enfants ont besoin, d'une part, de mettre en mots ce conflit intime, surtout quand ils ont du mal à l'identifier, d'autre part, que son existence soit reconnue et acceptée par les adultes.

– « **5. Conflit collectif du travail, litige opposant un ensemble de salariés à un employeur pour la défense des intérêts communs à cet ensemble.** »

Frondes et autres broncas relèvent symboliquement de cette signification. Donner ce "statut" au conflit peut, d'une certaine manière, le faire très rapidement changer de nature : de l'opposition plus ou moins spontanée et réactionnelle vers l'identification d'un réel problème, en vue de sa résolution (le plus souvent à travers une négociation qui permet de prendre en compte les besoins ou les sentiments exprimés).

Néanmoins, si la cause de litige est extrascolaire et non négociable avec l'école, l'enseignant explique les raisons déontologiques qui ne lui permettent pas cette transformation de statut. L'adulte s'en tient alors à une écoute active, compréhensive, sachant qu'une souffrance entendue devient souvent moins difficile à supporter.

Nous ajouterons un concept pédagogique, le *conflit socio-cognitif*, qui se distingue de l'acceptation 2, car l'opposition entre personnes porte ici, non pas sur des sentiments ou des opinions, mais sur un "savoir" – fût-il erroné. Cette confrontation de conceptions, de représentations, participe à la construction des savoirs de deux manières.

– *Le conflit socio-cognitif entre enfant(s) et adulte*, nécessite une attitude confiante et compréhensive de la part de l'enseignant qui, au lieu de "rectifier" d'emblée, préfère s'appuyer sur les conceptions initiales erronées des enfants pour qu'eux-mêmes les remettent en cause, grâce à des situations-obstacles judicieusement proposées (cf. *Giordan*). Mais l'efficacité peut souffrir d'une relation trop dissymétrique entre enfant(s) et enseignant, au plan des statuts comme des savoirs.

– *Le conflit socio-cognitif entre enfants* présente l'avantage de jouer sur la similitude des statuts, l'écart modéré ne portant que sur les différents niveaux de savoirs et pseudo-savoirs : le pair "expert" reste un pair (au plan *relationnel*) mais est devenu un ex-pair (au plan *cognitif*). Ce conflit est recherché par l'enseignant qui propose des situations-problèmes appréhendées différemment selon les enfants, au sein d'un groupe hétérogène, afin que les pseudo-savoirs soient déstabilisés.

### ✓ L'enjeu

Si les conflits en classe ou dans l'école peuvent parfois parasiter l'enseignement, ils sont aussi l'occasion d'apprentissages et de développement personnel, notamment en matière de communication et de règlement raisonné des conflits.

### ✓ Une démarche pédagogique de transformation : le règlement pacifique des conflits ou vers une éducation à la paix (tous cycles)

#### a/ Objectif

Apprendre à prévenir et arrêter les conflits interpersonnels.

#### b/ Déroulement – Action présentée : apprendre à négocier à l'école

Fondée sur la reconnaissance de l'autre, la négociation permet d'apprendre à bien vivre avec elle/lui, à respecter ses différences et à accepter ses besoins. Cela peut s'apprendre à l'école. Commencer dès la maternelle, c'est peut-être contribuer à faire reculer la guerre...

Puisqu'il s'agit de transformer des *habitudes* de réactions primaires en *réflexion/échanges* de nature secondaire, mieux vaut que ces habitudes ne soient pas encore profondément ancrées. En donnant le goût et les outils de l'approche résolutive ou négociée – maîtrise de la langue, argumentation, expression, décentration, empathie, respect des autres et affirmation de soi, notamment –, l'école assume une dimension majeure de sa mission d'éducation à la citoyenneté, tout en contribuant à prévenir ce qu'il est convenu de nommer "la violence à l'école".

L'évolution du statut de l'enfant vers une démocratisation dans la famille et dans l'école suggère que cette éducation à la négociation passe par "l'exemple" que fournit l'enseignant quand il veille à *négoier* plutôt qu'à *imposer*. Cette approche, qui permet de faire construire des compétences disciplinaires et transversales, s'applique à la vie de classe, mais aussi à l'enseignement proprement dit. Avec une réserve, toutefois : fixés et garantis par l'institution, les contenus d'enseignement ne sont pas négociables.

#### - Quelques-uns des avantages de la négociation

- La négociation représente un *projet commun*. En conséquence, elle bénéficie à la fois des atouts du *projet* (passage d'un simple désir à un désir opérant) et de ceux d'une activité *sociale* (enrichissement de chacun par les différences qu'apporte l'Autre).

- Elle entretient la solidité des liens entre pairs et entre générations.

- La négociation constitue la réponse la plus économique par rapport à l'évolution du conflit. Son contraire, *l'imposition unilatérale*, secrète rancœur et insatisfaction, tandis que l'énergie de la personne perdante restera concentrée sur le point de blocage. Le conflit ressurgira, d'une manière ou d'une autre (pour mémoire, tout conflit armé ne se termine *définitivement* qu'à l'issue d'une négociation...).

- Lorsqu'un adulte recourt à la négociation, il montre à l'enfant qu'il sait concéder. En retour, l'enfant accepte plus volontiers ce qui est non négociable (mais explicite), dépassant une éventuelle réaction de rejet pur et simple de l'autorité de l'adulte.

• **Des recettes ?** Non, mais quelques suggestions méthodologiques ; une approche à adapter suivant la personnalité de chacun, grâce à laquelle les professionnels de la négociation et de la médiation que doivent être les enseignants peuvent acquérir les compétences requises pour la négociation raisonnée, la démarche gagnant/gagnant, l'approche par la résolution de problèmes, la négociation coopérative, constructive, non antagoniste.

#### - Passer du conflit à l'identification et la résolution du problème réel<sup>20</sup>

Nous adopterons un *principe général* : *se donner tous les moyens de réussir...*

Le **temps** est une composante essentielle, indispensable à la réussite : il ne faut donc pas hésiter à *investir* en **temps** maintenant pour mieux en gagner... par la suite et de plus en plus. Ce qui est valable pour tout apprentissage est renforcé ici par la nature particulière de ce savoir-faire qui implique aussi la personne, passant par une (trans)-formation de l'être pour devenir un savoir-être.

Le temps intervient aussi comme une "variable didactique". Selon la situation, le conflit peut ou doit être traité sans délai, ou au contraire plus tard. Dans tous les cas, acceptons de consacrer le temps nécessaire pour organiser les conditions matérielles d'une communication efficace.

Parmi les autres moyens, le recours constant à la valeur imprescriptible **de respect des personnes** constitue une véritable boussole qui nous indique sans relâche la juste direction et nous sort des inévitables écarts.

Nous mettons en place une *méthodologie très simple* résumée ainsi<sup>21</sup> :

#### Sortir du conflit pour rencontrer et résoudre le problème

\* *Changer de lieu et de moment*

\* *Discuter, négocier*

1) *co-description de la situation conflictuelle*

2) *identification du problème sous-jacent*

3) *expression des besoins de chacun*

4) *recherche commune d'une solution acceptable par chacun, et des critères d'évaluation*

5) *mise en œuvre de la solution retenue*

6) *évaluation a posteriori et, si besoin, infléchissement ou retour à l'étape 4 (voire 3)*

#### c/ Prolongements, pistes de réflexion

- **Bien connaître les concepts pour mieux les mettre en œuvre**

À la faveur de l'analyse de situations conflictuelles vécues en classe, les enfants ont commencé à apprendre à dissocier ses composantes :

- l'aspect émotif du conflit (colère, ressentiment, "haine") que l'on peut seulement gérer, accompagner, sans qu'il soit mis fin au conflit ;

<sup>20, 21</sup> Voir développements sur le site internet du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr/espace\\_éditions](http://www.crdp-nice.fr/espace_éditions), suppléments en ligne

– le problème sous-jacent (besoins, intérêts, désirs contraires...) dont la résolution, possible par principe, constitue une solution heureuse, un aboutissement, un terme au conflit.

Pour permettre une compréhension plus fine et une appropriation plus efficace des techniques déjà proposées et expérimentées, nous pouvons inviter les enfants à mener une recherche sémantique et lexicale, à partir de termes à choisir en fonction des âges, du contexte et de l'apport des enfants. Au début du cycle 2, le travail peut partir des mots qui désignent le conflit (dispute, bagarre, désaccord, etc.) pour que le concept devienne de plus en plus précis, car savoir ce que nous vivons nous aide à mieux vivre les situations difficiles. En fin de cycle 2, l'enseignant peut s'appuyer sur des désignations d'enfants pour aborder les nuances, par exemple avec les verbes **régler** et **résoudre**, auxquels est ajouté **gérer**, au cycle 3. L'expression du concept par un verbe est plus dynamique que par un substantif.

Cette activité, très riche et foisonnante, qui conjugue enrichissement de la langue et éducation à la paix, trouve sa place dans tous les cycles, y compris au collège. Selon les âges, les ressources, seront mobilisés la simple mémoire, les dictionnaires de synonymes, les logiciels de correction orthographique. L'ampleur possible d'une telle recherche, en cycle 3, suggère des modalités coopératives, par petits groupes et mises en commun, tandis que sa nature autorise des niveaux multiples d'exploitation de la moisson... En cycle 1, une telle "agitation lexicale" hors contexte serait malvenue. Mais, par des échanges à partir de situations vécues, ou issues d'albums, il est possible d'aboutir également à une meilleure rigueur conceptuelle pour penser et mettre en mots le conflit.

Voici un exemple de réseaux sémantiques très larges, construits autour de *gérer* et *résoudre* (cycle 3). Le principe d'élaboration retenu a été la non répétition, qui ne rend pas compte de la progressivité des associations d'idées, mais facilite la lecture. Il est possible aussi d'opter, au contraire, pour le repérage des doublons, en particulier pour favoriser la mise en valeur des connexions et des oppositions. Dans ce cas, la forme est moins pertinente qu'une restitution sous forme de graphe réticulaire (la difficulté de lecture risque cependant d'apparaître, en raison de la multitude des traits de liaison).

Du tableau ci-dessous les enfants dégagent rapidement que les deux champs, quoique sémantiquement proches l'un de l'autre, sont malgré tout assez autonomes. La différence des orientations est également patente. Elle peut être objectivée par des surlignements de couleurs différentes. *Gérer* apparaît alors comme attirant les mots du *faire*, plutôt éloignés du respect de la liberté d'autrui alors que le champ sémantique de *résoudre* est davantage orienté vers le *penser* et la notion d'*achèvement*. Quant à régler, sa position semble intermédiaire : *régler* → régler (organiser, codifier, normaliser, fixer), ajuster, (modeler, conformer, accorder, mesurer, modérer, diriger, tracer), décider (déterminer, aménager, convenir, arrêter), et en dernier lieu, *résoudre*.

Les verbes mobilisés par ce chantier lexical gagnent à être inclus dans un contexte, dans des phrases, afin de mieux dégager les nuances, les similitudes, les oppositions. Ne pas hésiter à examiner comment l'on s'éloigne progressivement du mot de départ. Certaines significations semblent même très lointaines. Pourtant, l'approfondissement de la réflexion et la recherche d'exemples permettent de retrouver les chaînes de sens. Soutenue par les outils lexicologiques, l'autorité enseignante garantit la validité des productions.

<b>gérer</b>	administrer 1	manager	
		régenter	présider, dominer, organiser, conseiller
		réglementer	codifier, normaliser, fixer, ajuster, modeler, conformer, accorder, mesurer, modérer, tracer, tirer, décider, aménager, convenir, arrêter, <i>résoudre</i>
		commander	arranger
	administrer 2	donner ⇒ appliquer ⇒ infliger ⇒ apporter ⇒ fournir ⇒	octroyer (⇒ céder, offrir, attribuer, allouer), permettre, abandonner, gratifier apposer, utiliser, tendre requérir, dicter, recommander soutenir, supporter, produire procurer, pourvoir, occasionner, causer, attirer, acquérir, prendre
	régir	régner ⇒	maîtriser, surplomber
	diriger	mener ⇒ piloter ⇒ orienter promener ⇒ accompagner	éclairer, éduquer animer, inspirer balader, sortir, errer, musarder escorter, suivre, joindre, ajouter, garnir
	gouverner	ordonner ⇒ enjoindre imposer ⇒ exiger ⇒	(arranger _) ordonnancer, ranger, classer, agencer, accommoder, coordonner, composer, combiner, harmoniser, disposer, améliorer, réparer, adapter, régler (grever _) assujettir, rançonner, taxer demander, solliciter, implorer, supplier, adjurer, réclamer, quémander, postuler, briguer, revendiquer, désirer, vouloir, questionner, interroger, consulter, renseigner, appeler, prétendre, contester, protester, récrier, plaindre, invoquer

	gouverner	prescrire ⇒ décréter ⇒ sommer ⇒ contraindre ⇒  obliger ⇒	stipuler, conditionner trancher, juger, déterminer, prononcer, arbitrer, délibérer assigner, avertir, citer, intimer, signifier forcer, abuser, exagérer, presser, brusquer, astreindre, violenter, opprimer, asservir (aider ⇒) assister, seconder, secourir, épauler, servir, collaborer, coopérer, conforter, contribuer, participer, favoriser, soulager, repêcher
	conduire	guider, ⇒  emmener ⇒ amener ⇒  manœuvrer ⇒ traiter	(éclairer _) allumer, illuminer, instruire, édifier, détromper, enlever, emporter, transporter, entraîner, soustraire, déchaîner entraîner, inviter, inciter, exhorter, exercer, former, susciter, proposer manier, dépêcher, hâter, empesser, activer désigner, qualifier, dénommer

<b>résoudre</b>			
	dénouer	déliier	défaire, détacher
		délacer	
		déficeler	déballer
		débrouiller	démêler, ordonner, ranger, trier, défricher
		éclaircir	élucider, expliquer, déchiffrer
		aboutir	terminer, conclure, parvenir, réussir
		finir	achever, parfaire, parachever, couronner, compléter, clore, rompre, tarir, régler
		libérer	délivrer, dégager, débarrasser, débloquer, décharger, affranchir, désenchaîner, défouler, relaxer, relâcher, émanciper, évacuer, élargir, acquitter, absoudre, exempter, racheter, dispenser, exonérer
	solutionner	<i>(emploi critiqué)</i>	
	trouver	découvrir	voir, entrevoir, distinguer, percevoir, contempler, juger, constater, apprécier, concevoir, observer
		apercevoir	surprendre, intercepter, déceler
		remarquer	examiner
		repérer	borner, limiter, délimiter, localiser, circonscrire
		discerner	différer, discriminer, particulariser, séparer, isoler, classer, spécifier, analyser, choisir, préférer
		deviner	prévoir, prédire, présager, pressentir, sentir, soupçonner, flairer, subodorer
		saisir	atteindre, accéder, arriver, gagner, attraper, rejoindre, rencontrer, égaler
		comprendre	interpréter, appréhender, pénétrer, connaître, assimiler, réaliser
		considérer	estimer, penser, croire
	gouverner	dissoudre	décomposer, corrompre, altérer, désagréger, disséquer, scinder, dissocier, disjoindre
		abolir	anéantir, détruire, exterminer, annihiler, réduire, engloutir, submerger

### ✓ Mots-clés

Paix – Droit – Besoin – Respect – Responsabilité – Recherche – Critique – Conflit – Résolution de problème – Négociation

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour l'enseignant

- DEBARDIEUX, Éric. *La violence dans la classe*. Paris : ESF, 1990. Collection Sciences de l'éducation.
- THIRION, Jean-François. *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris : Les éditions d'organisation, 1992. Collection Les guides du métier d'enseignant.
- DEFRENCE, Bernard. *La violence à l'école*. Paris : Syros Alternatives, 1988. Collection L'école des parents.



## E – ÊTRE EN FORME

### 1. QU'EST-CE QU'ÊTRE EN FORME ?

#### ✓ Le point des programmes

##### Maternelle

« En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à trouver ses repères et sa place [...] L'équipe éducative doit à chaque enfant un accueil approprié et sans cesse renouvelé, dans l'esprit d'une réelle coéducation avec la famille. »

##### Cycle 2

« [L'enfant apprend à] se construire comme sujet et à comprendre sa place dans le groupe. Des connaissances plus systématiques et mieux structurées justifient des règles d'hygiène et de sécurité personnelle et collectives ; elles confortent une éducation à la santé raisonnée. L'enfant y avait déjà été sensibilisé à l'école maternelle. Il peut à l'école élémentaire commencer à comprendre les raisons des recommandations qui lui avaient été faites et des habitudes qu'il avait prises. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

Certains apprentissages et savoir faire autrefois dévolus aux familles se trouvent désormais, pour une partie, à la charge de l'école, du fait de l'évolution des rythmes de vie, du temps passé à l'école.

Le module qui suit doit permettre aux enfants d'identifier les bonnes habitudes à prendre pour être en forme en classe et bien sûr, à plus long terme, de leur permettre de bien grandir, bien apprendre et préserver leur capital santé.

L'on pourrait peut-être envisager ce travail uniquement dans le domaine de la découverte du monde ou celui des sciences expérimentales pour le cycle 3. Mais il nous a semblé important de considérer ces règles d'hygiène personnelle comme devant être intégrées dans celles de l'éducation du citoyen comme les instructions officielles nous y invitent clairement dans le cadre du *vivre ensemble* pour les cycles 1 et 2 :

« En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à trouver ses repères et sa place [...]

L'équipe éducative doit à chaque enfant un accueil approprié et sans cesse renouvelé, dans l'esprit d'une réelle coéducation avec la famille [...]

Par exemple, les enfants sont de plus en plus nombreux à manger à la cantine et à y faire la sieste. Il est donc tout à fait opportun que l'équipe enseignante réfléchisse d'une part à la qualité d'accueil que peut proposer l'école afin de l'optimiser et d'autre part à comment amener l'enfant à mieux connaître et accepter ses besoins de sommeil.

L'individu est en interaction constante avec la collectivité, la société. Les règles d'hygiène concernent à la fois le domaine du respect de soi-même et celui du respect des autres. Elles permettent aux élèves de vivre en collectivité, d'assumer leurs devoirs et de garantir aux autres ces mêmes possibilités de vivre ensemble dans les meilleures conditions possibles.

Comment être attentif en classe si l'on a mal dormi ? Comment être accepté par les autres si l'on ne se lave pas ? Comment préserver la santé des autres et la sienne si l'on ne se lave pas les mains après être allé aux toilettes ?...

#### ✓ L'enjeu

Au cycle 3, l'éducation à la santé est proposée dans le domaine des sciences expérimentales car des notions scientifiques sont abordées mais on ne peut toutefois pas les dissocier d'un apprentissage pratique du comportement qui est visé en priorité. Si l'éducation à la santé raisonnée relève du domaine *vivre ensemble* pour les deux premiers cycles puis de celui des "sciences expérimentales" au troisième, c'est parce que ce champ disciplinaire a aussi un caractère transversal : à quoi servirait en effet l'acquisition de notions scientifiques sur la santé si elle ne visait pas notamment à donner au citoyen la possibilité de prendre en charge sa santé ?

## ✓ Une démarche pédagogique possible aux cycles 2 et 3

### a/ Objectifs

Faire le point sur les connaissances des enfants et mettre en valeur le fait que, pour "être en forme" il est nécessaire de satisfaire différents besoins du corps.

### b/ Déroulement

– Pour vous, que signifie "être en forme" ?

Les enfants vont recenser des manifestations de bonne santé. Répertorier tout ce qu'ils peuvent faire : jouer, apprendre, faire du vélo, etc. ; recenser des états : être de bonne humeur...

Enregistrer la discussion pour garder en mémoire les propositions et analyser les représentations enfantines, en vue d'un débat, par exemple.

– Avez-vous une idée de ce qu'il faut faire pour être en forme ?

Lister les propositions, dégager les différents domaines de santé à aborder : bien dormir, bien manger, bien jouer, se laver, faire du sport. Présenter les grands axes de travail retenu pour le thème "Être en forme" : le sommeil, l'hygiène corporelle, prendre un petit déjeuner.

Pour le cycle 2, la trace écrite peut se résumer à la représentation dessinée de l'expression "être en forme". Prévoir un affichage collectif en regroupant les dessins par thème, si besoin. Les enfants les plus avancés peuvent légender les dessins. La fiche "être en forme" permet aussi à chaque enfant de conserver une trace personnelle de son travail (cf. p. 127)

Pour le cycle 3, on peut adopter la même démarche en l'enrichissant par des textes.

### ✓ Mots clés

Santé – Hygiène – Être en forme – Sommeil – Repos – Repas

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- GUICHARD, Jacky (Dir.); DEUNFF, Jeannine (Dir.). *Comprendre le vivant : la biologie à l'école*. Paris : Hachette, 2001.
- SALOMÉ, Jacques. *Charte de vie relationnelle à l'école*. Paris : Albin Michel, 1995.

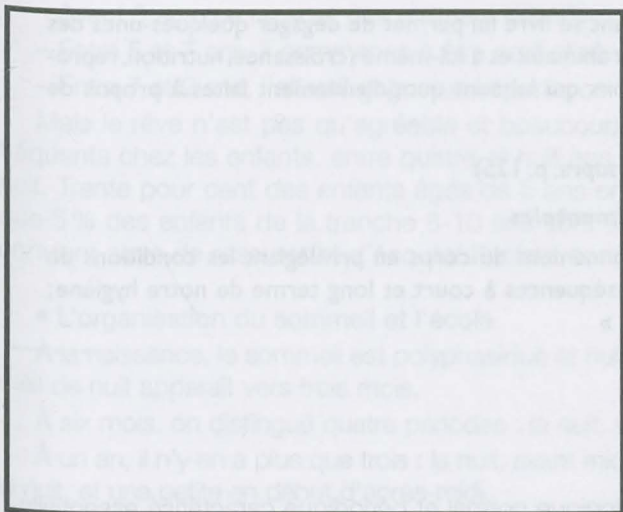
#### • Sites internet

- <http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/> (« Vers une école et une société du troisième type »)
- <http://www.csdeschenes.qc.ca/> (« Il faut tout un village pour éduquer un enfant », site québécois)
- <http://www.freinet.org/> (site de la pédagogie Freinet)

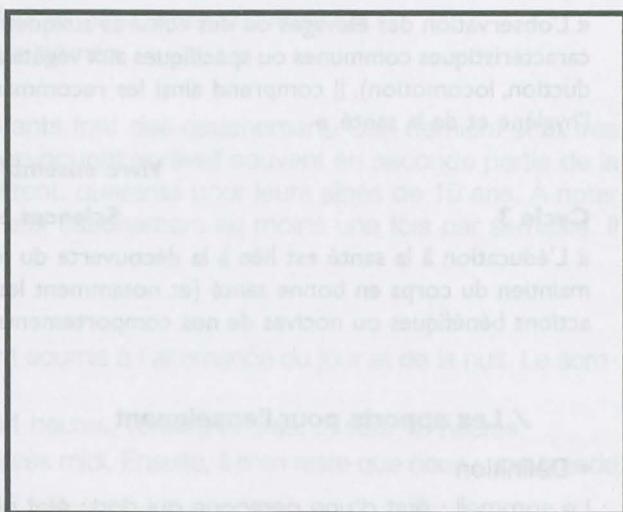
## être en forme

Après discussion, les enfants ont trouvé que cela signifiait :

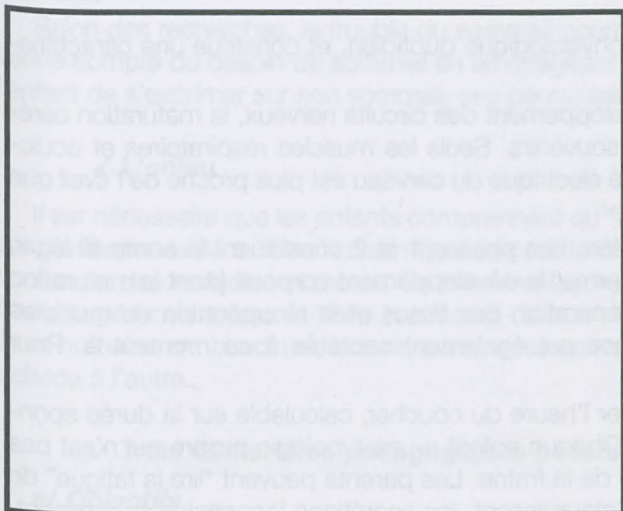
**bien dormir**



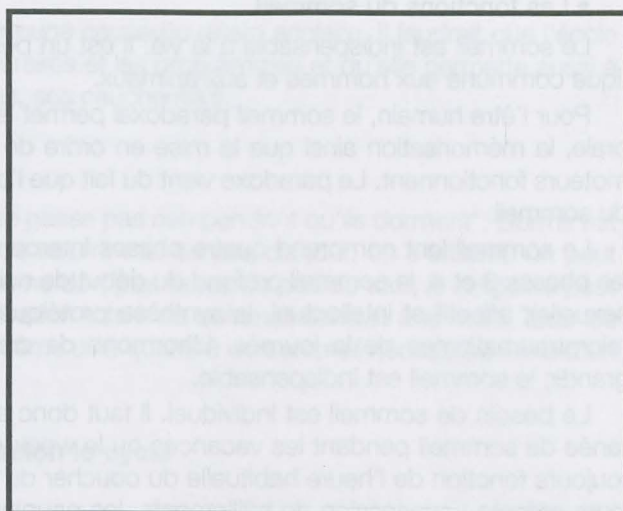
**bien déjeuner**



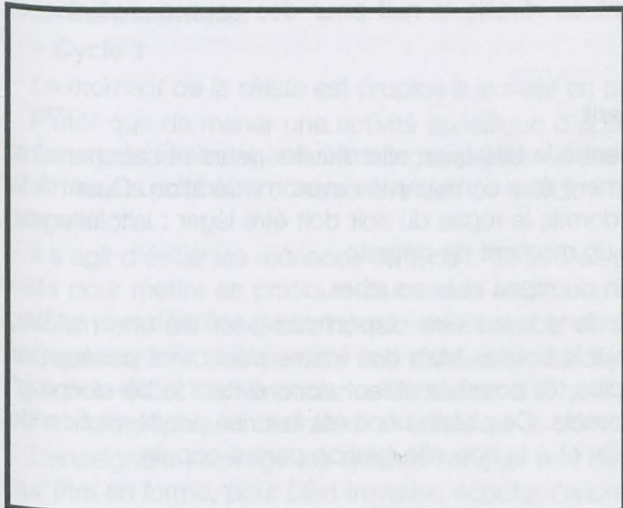
**se laver**



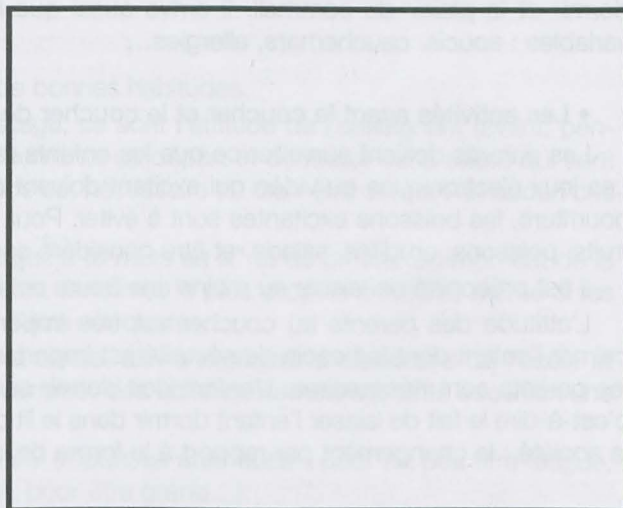
**se soigner**



**faire du sport**



**bien se couvrir**



## 2. LE SOMMEIL

### ✓ Le point des programmes

#### Cycle 1

#### Découvrir le monde

« L'observation des élevages ou des cultures auxquels l'enfant se livre lui permet de dégager quelques-unes des caractéristiques communes ou spécifiques aux végétaux, aux animaux et à lui-même (croissance, nutrition, reproduction, locomotion). Il comprend ainsi les recommandations qui lui sont quotidiennement faites à propos de l'hygiène et de la santé. »

**Vivre ensemble** (cf. supra, p. 125)

#### Cycle 3

#### Sciences expérimentales

« L'éducation à la santé est liée à la découverte du fonctionnement du corps en privilégiant les conditions de maintien du corps en bonne santé [et notamment les] conséquences à court et long terme de notre hygiène; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements [...] »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

#### • Définition

Le sommeil : état d'une personne qui dort; état physiologique normal et périodique caractérisé essentiellement par la suspension de la vigilance, la résolution musculaire, le ralentissement de la circulation et de la respiration et par l'activité onirique. (Le Petit Robert, 2002)

#### • Les fonctions du sommeil

Le sommeil est indispensable à la vie. Il est un besoin physiologique quotidien, et constitue une caractéristique commune aux hommes et aux animaux.

Pour l'être humain, le sommeil paradoxal permet le développement des circuits nerveux, la maturation cérébrale, la mémorisation ainsi que la mise en ordre de nos souvenirs. Seuls les muscles respiratoires et oculomoteurs fonctionnent. Le paradoxe vient du fait que l'activité électrique du cerveau est plus proche de l'éveil que du sommeil.

Le sommeil lent comprend quatre phases interconnectées. Les phases 1 et 2 constituent le sommeil léger, les phases 3 et 4, le sommeil profond du début de nuit. Il permet le développement corporel (dont la maturation sexuelle), affectif et intellectuel, la synthèse protéique, la réparation des tissus et la récupération de multiples microtraumatismes de la journée. L'hormone de croissance est également sécrétée à ce moment-là. Pour grandir, le sommeil est indispensable.

Le besoin de sommeil est individuel. Il faut donc adapter l'heure du coucher, calculable sur la durée spontanée de sommeil pendant les vacances ou le week-end. Chaque enfant a une typologie propre qui n'est pas toujours fonction de l'heure habituelle du coucher du reste de la fratrie. Les parents peuvent "lire la fatigue" de leurs enfants : succession de bâillements, les paupières s'alourdissent, les sécrétions lacrymales se tarissent, les pupilles basculent vers le haut... Ils doivent aussi interroger l'enfant, l'enseignant complétant leur information par ses observations sur le niveau de fatigue à l'école.

Les échanges en classe peuvent aider l'enfant à apprendre à ressentir la sensation de fatigue, l'envie de dormir et le plaisir du sommeil. Il arrive aussi que l'enfant se réveille la nuit pour des causes multiples et variables : soucis, cauchemars, allergies...

#### • Les activités avant le coucher et le coucher de l'enfant

Les parents doivent surveiller ce que les enfants regardent à la télévision afin d'éviter peurs et cauchemars. Les jeux électroniques ou vidéo qui excitent doivent également être consommés avec modération. Quant à la nourriture, les boissons excitantes sont à éviter. Pour bien dormir, le repas du soir doit être léger : lait, laitages, fruits, poissons, crudités, salade, et être considéré comme un moment de détente.

Il est préconisé de laisser au moins une heure entre la fin du repas et le coucher.

L'attitude des parents au coucher est très importante. Ils doivent être disponibles pour lire une histoire, calmer l'enfant dont le besoin de sécurité est important, pour le border. Mais des limites clairement posées par les parents sont nécessaires. L'enfant doit dormir seul le plus tôt possible. Il faut donc éviter "le co-sleeping" c'est-à-dire le fait de laisser l'enfant dormir dans le lit des parents. Ce phénomène est favorisé par l'évolution de la société : le changement par rapport à la forme de la famille et à la nouvelle relation parent-copain.

## • Le rêve

Le rêve aide au développement intellectuel et affectif de l'enfant. Pour les parents, écouter leur enfant raconter son rêve leur permet de connaître ses peurs et ses sentiments. Pour l'enfant, il libère : "Le rêve est le gardien du sommeil" : il permet de résoudre des conflits, de compenser des frustrations, de libérer l'esprit.

Le contenu du rêve évolue au cours de la nuit et en fonction de l'âge.

- Avant 5 ans, ce ne sont pas vraiment des rêves, l'enfant est spectateur d'une image.
- Entre 5 et 7 ans, il commence à être actif et rêve de sa journée.
- Entre 7 et 9 ans, l'affectif gagne en importance.

Mais le rêve n'est pas qu'agréable et beaucoup d'enfants font des cauchemars. Ces derniers sont très fréquents chez les enfants, entre quatre et huit ans ; ils provoquent le réveil souvent en seconde partie de la nuit. Trente pour cent des enfants âgés de 5 ans en souffrent, quarante pour leurs aînés de 10 ans. À noter que 5 % des enfants de la tranche 8-10 ans sont sujets aux cauchemars au moins une fois par semaine. Il convient alors de rassurer et d'écouter l'enfant concerné.

## • L'organisation du sommeil et l'école

À la naissance, le sommeil est polyphasique et nullement soumis à l'alternance du jour et de la nuit. Le sommeil de nuit apparaît vers trois mois.

À six mois, on distingue quatre périodes : la nuit, vers 11 heures, vers 13 heures, et vers 18 heures.

À un an, il n'y en a plus que trois : la nuit, avant midi et après midi. Ensuite, il n'en reste que deux : une grande nuit, et une petite en début d'après-midi.

La disparition de la sieste varie entre 3 et 7 ans. Vingt à quarante pour cent d'une classe d'âges 6-7 ans ont encore besoin d'une sieste. Malheureusement celle-ci est supprimée à l'école élémentaire et parfois même en maternelle en moyenne et grande sections, faute de place, alors qu'elle est encore nécessaire pour beaucoup d'enfants.

Selon des recherches, le trouble du sommeil pourrait être une cause du retard scolaire. Il faudrait que l'école tienne compte du besoin de sommeil en aménageant les horaires et les programmes et qu'elle permette aussi à l'enfant de s'exprimer sur son sommeil, ses peurs, ses rêves, ses cauchemars.

## ✓ L'enjeu

Il est nécessaire que les enfants comprennent qu'"il ne se passe pas rien pendant qu'ils dorment". Dormir est aussi indispensable à l'être humain que se nourrir. Si l'on se nourrit mal ou pas du tout, on s'affaiblit, on peut contracter des maladies et mourir. De la même façon, si l'on ne dort pas assez ou pas du tout, le corps ne peut pas récupérer de forces ni "faire son travail de nuit". La privation totale de sommeil conduit à la mort. Tous les êtres humains ont besoin de dormir, comme les animaux, même si la quantité de sommeil nécessaire varie d'un individu à l'autre.

## ✓ Trois démarches pédagogiques possibles, selon le cycle

### a/ Objectifs

Faire comprendre à l'enfant les besoins de son corps, et notamment que le sommeil est une activité nécessaire à sa santé. Le rendre autonome dans le repérage de ses besoins. Lui apprendre les conditions à mettre en place pour bien dormir.

### b/ Déroulements

#### • Cycle 1

*Le moment de la sieste* est propice à la mise en place de bonnes habitudes.

Plutôt que de mener une activité spécifique d'apprentissage, ce sont l'attitude de l'enseignant (avant, pendant et après la sieste) et les échanges personnalisés aux moments de départ et de retour de la sieste qui sont déterminants pour faire comprendre que ce moment de repos est nécessaire au bien-être et n'est en aucun cas une punition.

Il s'agit d'éviter les menaces du type : "Si tu n'es pas sage, je te mets au lit" et de profiter du moment de la sieste pour mettre en pratique de bonnes habitudes en créant un climat le plus propice possible, même si les conditions matérielles de certaines écoles sont encore loin d'être adéquates.

Organiser avec les parents une discussion au sujet de la sieste, afin d'expliquer la démarche de l'école et d'élargir le débat sur l'importance à attacher à la qualité du sommeil des enfants. Remettre à cette occasion une petite bibliographie, un extrait d'un article sur le sommeil.

L'enseignant interroge les enfants : *À quoi sert de dormir ?* (réponses attendues : pour ne pas être fatigué, pour être en forme, pour bien travailler, écouter l'enseignant, pour être grand...).

*Savoirs à faire acquérir* : le sommeil est un besoin pour le corps ; il permet de récupérer des forces ; personne ne peut vivre sans dormir ; le corps fabrique l'hormone de croissance (ce qui permet aux enfants de grandir) ; tous les êtres humains (même les parents) ont aussi besoin de rêver (le rêve aide à surmonter les difficultés, les soucis, à repenser à ce que l'on aime bien).

Faire repérer aux enfants *quels signes témoignent du besoin de dormir, de se reposer* : bâiller, poser la tête sur la table, sentir ses yeux se fermer, ses paupières devenir lourdes.

*Activité de tri de photos d'enfants dans des postures diverses* : en train de courir, sauter, jouer, faire un puzzle, dessiner... Certaines photos représentent des enfants fatigués (tête posée sur la table...). On peut faire mimer ces différentes postures aux enfants.

*Comment se préparer à bien dormir ?* Conduire un échange avec les enfants à partir de photos ou d'images représentant des actions favorisant ou non le sommeil, puis faire réaliser un panneau collectif en sélectionnant les actions qui favorisent le sommeil : manger léger et pas trop tard, faire des jeux calmes au lieu de regarder des émissions violentes, bruyantes à la télévision ou un film qui fait peur. Les enfants peuvent écouter une musique douce ou une histoire lue par leurs parents, prendre un bain, une douche pour se délasser, parler avec leurs parents, leur faire un câlin, ne pas se coucher fâchés avec eux (cf. panneau réalisé par les enfants de l'école Nikaïa de Nice, consultable et téléchargeable sur le site du CRDP de Nice).

Dès le début de l'année, il est bon de *créer les "rituels" de la sieste* : se préparer à dormir, exprimer ce que chacun apprécie au moment du coucher : entendre une musique douce, être baigné d'une lumière tamisée, ranger ses chaussures, aller chercher sa poupée ou l'objet qui vient de la maison, faire quelques mouvements de relaxation...

Plusieurs jours de suite, l'enseignant demande à l'enfant quand il se lève de la sieste de colorier ce qu'il a aimé avant de se coucher (lui proposer des dessins représentant l'écoute de musique douce, la lecture d'une histoire, la relaxation, l'objet de la maison).

## • Cycle 2

En début d'année, les enfants ont souvent des difficultés à s'adapter au rythme de l'école, certains sont fatigués, ont des difficultés à se coucher le soir. Ce travail qui comprend trois séances a pour but de faire comprendre la nécessité de prendre de bonnes habitudes d'hygiène personnelle.

**Séance 1** : commencer par un questionnement collectif.

– *Qu'est-ce que c'est « dormir » ?* Recueillir les propositions des enfants : c'est quand nous rêvons, nous fermons les yeux, nous n'entendons plus rien, nous nous couchons...

– *À quoi dormir sert-il ?* À ne pas être fatigué, à bien travailler, à écouter l'enseignant... (cf. supra, Cycle 1 : « Savoirs à faire acquérir »).

– *Quels sont les signes qui montrent qu'on a besoin de dormir ?* Le bâillement, les yeux picotent (le marchand de sable), la sensation de fatigue, l'attitude parfois plus nerveuse, capricieuse...

*Conclusion* : le corps nous indique qu'il a besoin de se reposer ; dès ces petits signes, il faut aller se coucher.

## **Séance 2**

Certains enfants peuvent dire que ces signes apparaissent également dans la journée (besoin de sieste pour certains ou mauvais sommeil nocturne).

– *Comment se préparer à bien dormir ?*

Activités possibles : cf. cycle 1.

– *Comment s'endormir et pourquoi ?*

Certains enfants ont besoin d'une veilleuse, d'une lampe de poche, d'un "doudou", de se lire une histoire, d'avoir un parent à côté... D'autres ont peur du noir ou de dormir seuls : rechercher des solutions, comme disposer d'une veilleuse, laisser la porte de la chambre entr'ouverte...

– *Avons-nous des difficultés à bien dormir ?*

Les enfants parlent de leurs cauchemars : expliquer que beaucoup d'enfants font des cauchemars. C'est un phénomène passager qui les aide à grandir. Il est bon qu'ils en parlent avec leurs parents. Cela les aidera petit à petit à ne plus en faire. Prolonger la réflexion avec des lectures sur ce thème.

Quand l'enseignant leur demande le matin s'ils sont en forme, certains enfants aiment profiter de ce moment pour dire ou raconter le cauchemar qui a perturbé leur nuit.

– *Comment se réveiller ?*

Qui se réveille seul ? Comment les parents vous réveillent-ils ? Aimez-vous être réveillé ? Il est important que les enfants ne se sentent pas jugés lors de la discussion mais puissent exprimer ce qu'ils aiment bien ou ce qu'ils aimeraient bien.

Les enfants peuvent dessiner et légèrer un panneau qui présente soit "comment créer les bonnes conditions du sommeil" soit un panneau divisé en deux parties regroupant les bonnes et les mauvaises conditions du

sommeil. La production d'écrits peut aussi être liée à la carte d'identité du dormeur (voir *Lecture en fête, C.E.1*) ou "J'ai rêvé que..." (*Ribambelle, C.P.*).

Autres activités possibles : lecture et réalisation d'affiches de promotion du sommeil ; invention de comptines pour s'endormir, pour faire de beaux rêves ; documentation sur le sommeil des animaux.

### • Cycle 3

Le module peut être introduit par la lecture d'un article sur les effets de la privation de la fonction rêve chez l'être humain ou du sommeil (expérience souterraine « hors du temps » du géologue Michel Siffre). Travail en groupes pour faire le point sur ce que la classe sait déjà à propos du sommeil.

La mise en commun permet de dégager les éléments de recherche nécessaires pour confirmer ou infirmer les affirmations, et de compléter par d'autres questions. Ces recherches pourront ensuite aboutir à la réalisation d'exposés. Possibilité de prévoir aussi un travail en sciences sur l'activité du cerveau pendant le sommeil (ex : les cycles du sommeil).

Une enquête peut alors être réalisée dans l'école sur le sommeil, auprès de volontaires – enfants, enseignants, personnels de service – afin de se renseigner sur ce que pensent ces personnes sur la qualité de leur sommeil. Le travail en classe consiste en la mise au point d'un questionnaire : Est-ce que tu dors bien ? Aimes-tu dormir ? Te lèves-tu en forme ? Te sens-tu fatigué(e) quand tu te lèves ? À quelle heure te couches-tu ? Combien d'heures dors-tu ? Le résultat de cette enquête peut être publiée dans le journal de l'école.

Autre activité d'ouverture sur l'école : la réalisation d'affiches ou de slogans en faveur du sommeil. Ce qui conduit à rechercher les expressions relatives au sommeil (dormir d'un sommeil de plomb, dormir du sommeil du juste, passer une nuit blanche...), à explorer ce champ lexical.

### ✓ Mots clés

Besoin – Santé – Sieste – Dormir – Fatigue – Repos

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

– BOUTON, Jeannette et DOLTO-TOLITCH, Catherine. *Vive le sommeil, connaître, respecter, aimer son sommeil*. Paris : Hatier, 1987. Collection "Grain de sable".

#### • Lectures utiles pour les enfants

##### Cycle 2

– HEINE Hélène, *Le merveilleux voyage à travers la nuit*. Paris, Gallimard 1989.

– (Collectif). *J'ai rêvé que*. Ribambelle C.P., Hatier.

– MAYER, Marcer. *Y a un cauchemar dans mon placard*. Paris : Gallimard.

– STEVENSON, George. *On n'a pas sommeil*. Paris : École des loisirs, 1982.

– LÉVY, Daniel. *Mademoiselle caféine*. Paris : École des loisirs, 1999.

– YZAC, Adeline et NADAUD, Claire. *Il y avait une fois*. Paris : Magnard.

##### Cycle 3

– BOUTON, Jeannette et DOLTO-TOLITCH, Catherine. *Vive le sommeil – Connaître, respecter, aimer son sommeil*. Paris : Hatier, 1987. Collection "Grain de sable".

– *Le sommeil*, BTJ n° 471 Mouans Sartoux : P.E.M.F., novembre 2001.

– BECK, Martine. *Le sommeil et ses secrets*. Paris, Gallimard. Collection "Découverte Benjamin".

#### • Site internet

– La grande aventure du sommeil : [www.sommeil.org](http://www.sommeil.org)

### 3. BIEN SE NOURRIR

#### ✓ Le point des programmes

#### **Maternelle**      **Découvrir le monde du vivant**

« La découverte de son corps dans sa globalité et dans ses différentes parties, leur désignation sont source d'intérêt pour le jeune enfant. Chaque jour et de manière très concrète, dans le respect des habitudes culturelles de chacun, on apprend à satisfaire aux règles élémentaires d'hygiène : du corps [...], des locaux [...], de l'alimentation : régularité des repas, composition des menus. »

#### **Cycle 2**      **Découvrir le monde du vivant : Les manifestations de la vie chez l'enfant**

« Il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène :

- le corps de l'enfant : [...] les dents [...]
- importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil. »

#### **Vivre ensemble**

« [...] Avoir compris et retenu quelques règles d'hygiène personnelle et collective et leur justification. »

#### **Maîtrise du langage et de la langue française : Communiquer**

#### **Cycle 3**      **Éducation civique**

« Participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie.

Respecter ses camarades et accepter les différences. »

#### **Sciences expérimentales et technologie : Le corps humain et l'éducation à la santé**

« L'éducation à la santé est liée à la découverte du fonctionnement du corps en privilégiant les conditions du maintien du corps en bonne santé : conséquences à court et long terme de notre hygiène; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation). »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

##### • Quelques définitions

*Alimentation* : action ou manière d'alimenter ou de s'alimenter.

*Alimenter* : fournir une certaine alimentation.

*Aliment* : toute substance susceptible d'être digérée, de servir à la nutrition d'un être vivant.

*Nutrition* : ensemble de processus d'assimilation et de désassimilation qui ont lieu dans un organisme vivant lui permettant de se maintenir en bon état et lui fournissant l'énergie vitale nécessaire.

*Nutriments* : substance alimentaire pouvant être entièrement et directement assimilée. (Le petit Robert, 2002)

##### • Des données

« Aujourd'hui en France comme dans l'ensemble des pays industrialisés, si l'inadaptation des apports alimentaires ne peut être considérée comme la cause directe des maladies qui y sont aujourd'hui le plus répandues, l'alimentation et l'activité physique (et l'état nutritionnel qui en résulte) participent de façon active à leur déterminisme. Ces maladies ont un poids considérable en termes de santé publique, tant sur le plan humain, social qu'économique. » (Extrait du bulletin épidémiologique hebdomadaire n° 18-19/2003 édité par l'Institut de veille sanitaire [I.N.V.S.]).

Une étude menée en 2000 par les médecins et infirmières scolaires de l'Éducation nationale a souligné la fréquence alarmante du surpoids et de l'obésité chez les enfants âgés de 7 à 9 ans (selon les références françaises : 18,1 % des enfants ayant fait l'objet de l'enquête ; 13,3 % entre 2 et 17 ans) – B.E.H. n° 18-19/2003.

L'alimentation, le mode de vie jouent donc un rôle important pour préserver le capital santé. Une alimentation équilibrée et une activité physique adaptée peuvent concourir à protéger de certaines maladies comme le cancer, les maladies cardio-vasculaires, l'obésité, le diabète ou l'ostéoporose. Il est donc possible de favoriser les éléments protecteurs et de limiter les facteurs de risque.

Le ministère de l'emploi et de la solidarité et le ministère délégué à la santé ont lancé le *programme national nutrition santé* (P.N.N.S.) 2001-2005 dont l'objectif général est d'améliorer l'état de santé de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs qu'est la nutrition. Ainsi sur les cinq objectifs prioritaires concernant la consommation alimentaire, le premier vise l'augmentation de la consommation de fruits et légumes, le second celle de calcium.

Une enquête forte intéressante menée en Haute-Savoie en 2002 sur les collations et les goûters dans les écoles maternelles par l'observatoire régional de la santé peut interpeller les équipes éducatives qui pratiquent à 99 % – dans ce département – les collations matinales (voir le B.E.H. n° 14/2003, téléchargeable sur le site de l'I.N.V.S.).

« Le souci de pallier l'insuffisance des apports matinaux d'une minorité d'enfants (7 % des enfants de maternelle (entre trois et cinq ans) ne consomment pas de petit-déjeuner tous les jours) aboutit à déséquilibrer l'alimentation et à modifier les rythmes alimentaires de la totalité des écoliers. » [Bocquet A, Bresson J-L, Briend A, et al. *La collation de 10 heures en milieu scolaire : un apport alimentaire inadapté et superflu*. Archives de pédiatrie, 2003 ; 10 : 945-7.]

Il faut noter que 76 % des aliments consommés sont des gâteaux sucrés ou des céréales. Seuls 5 % concernent des fruits frais et des compotes, et 3 % des yaourts et assimilés.

Le comité de pilotage de cette étude récapitule ainsi les recommandations alimentaires concernant les enfants :

#### « Recommandations pour la collation matinale

1. La collation doit pallier les apports insuffisants et non augmenter l'ingestion calorique de la journée.
2. La collation du matin doit être servie au plus tard deux heures avant le déjeuner, soit avant 10h.
3. La collation reste un temps éducatif qui permet l'éveil au goût et qui associe enseignants, assistantes des écoles maternelles, parents et enfants.
4. La collation est un moment convivial et plaisant. Il convient à cet égard de prendre en compte le confort des enfants, la qualité de l'environnement ainsi que le temps accordé pour la prise alimentaire.
5. La collation doit être variée dans le temps : les nutritionnistes recommandent de : – privilégier la diversité et l'alternance ; produits laitiers (apport de calcium) ; pain et ses dérivés (apport de glucides lents) et fruits (apport de fibres) ; – proscrire les distributions de biscuits, viennoiseries ou charcuterie.
6. La prise est unique, identique pour tous.
7. Toute collation doit être accompagnée d'une boisson : eau (sans sirop), lait ou éventuellement jus de fruits.
8. L'eau est la seule boisson indispensable. L'eau du réseau public doit être à disposition sans restriction de quantité et facilement accessible dans un environnement propice (autre que dans les sanitaires).
9. La distribution de lait, seul, est à encourager. Il s'agit à la fois d'une boisson et d'un aliment. Privilégier le lait demi-écrémé.

#### Recommandations pour le goûter :

10. Le goûter comprendra au minimum une boisson et un produit céréalier, mais il sera pris en dehors de l'école (domicile, accueil périscolaire) et il sera unique. »

#### Les groupes alimentaires (\*)

Le lait et les laitages apportent le calcium, construisent les os, les rendent solides et résistants, les font grandir. Il est conseillé de consommer trois produits laitiers par jour. Certains légumes et certaines eaux minérales ont un apport en calcium non négligeable.

Les fruits et les légumes apportent les vitamines, font bien fonctionner le corps et l'aident à résister aux maladies. Une consommation d'au moins cinq fruits et légumes est préconisée.

Les œufs, la viande, le poisson et d'autres produits de la pêche aident à construire le corps et à lui donner de la force pour bien grandir. Il est souhaitable d'en manger une à deux fois par jour en alternance.

Les féculents (les glucides), source d'amidon, les produits céréaliers riches en fibres, des pommes de terre, des légumineuses..., doivent être consommés à chaque repas. Tous ces aliments donnent de l'énergie qui dure longtemps.

Les graisses totales (les lipides) présentes dans les viennoiseries, les pâtisseries, la charcuterie, le beurre, les sauces, certains fromages... sont à consommer avec modération.

Le sucre est présent dans les sucreries et dans beaucoup d'aliments (sodas, confiserie, chocolat, pâtisseries, desserts sucrés...) et même des médicaments, des sirops par exemple. Là aussi, il convient d'en limiter la consommation.

L'eau est essentielle à la survie de notre corps qui en contient plus de 60 %. Au moins un litre d'eau auquel on doit rajouter d'autres liquides est indispensable.

(\*) Sources : Institut national de prévention et d'éducation de la santé, 2002 ; Comité français d'éducation à la santé.

## ✓ L'enjeu

L'alimentation n'est pas le facteur déterminant l'état de santé d'un individu, mais comme elle participe grandement à la préservation du capital-santé de chacun, des axes de travail se dessinent et pour lesquels l'école doit prendre part. Il s'agit de faire acquérir des connaissances relatives aux groupes alimentaires et aux apports nutritionnels, afin de favoriser l'adoption de comportements conformes aux objectifs de santé.

Les enfants peuvent apprendre à faire des choix nutritifs adaptés à leur nature s'ils en comprennent l'enjeu. Il n'est pas rare, par exemple, qu'un enfant souffrant d'allergie à l'arachide soit tout à fait au courant des risques encourus lors d'ingestion de cet aliment et adopte un comportement alimentaire responsable vital vis-à-vis de son allergie.

L'idée de convivialité du moment des repas est également à développer ainsi que les notions de plaisir, de goût et de prise en compte des habitudes alimentaires.

## ✓ Une démarche pédagogique possible pour les trois cycles

### • Cycle 1

En prenant en compte les données citées précédemment, l'école doit conserver son rôle de relais et d'exemplarité y compris dans le domaine de l'alimentation. Une partie concerne la cantine scolaire, l'autre les collations et les goûters pour lesquels l'enseignant est complètement partie prenante, souvent l'initiateur ou le continuateur d'habitudes.

Or les résultats de l'enquête menée en Haute-Saône doivent nous inciter à la réflexion :

Est-il nécessaire de proposer une collation à tous les enfants ? (Rappel : le Comité de nutrition de la Société française de pédiatrie, en juillet 2003, recommande la suppression de la collation matinale à l'école et le développement de campagne d'information et d'éducation sur l'importance du petit-déjeuner pour l'équilibre et les rythmes alimentaires.)

Combien d'enfants ne déjeunent-ils pas chez eux ?

Quel apport alimentaire est-il nécessaire d'introduire, et à quel moment le mettre en place ?

Quels moyens pédagogiques mettre en œuvre, auprès des enfants et surtout des familles, pour informer et éduquer sur l'importance du petit-déjeuner ?

Une bonne habitude à prendre avec les enfants serait par exemple de proposer des fruits ou du jus de fruit (Rappel du premier objectif du Programme national nutrition santé (P.N.N.S.) : augmenter la consommation de fruits et de légumes).

### • Cycle 2 – (second ou troisième trimestre pour le C.P. ; premier pour le C.E.1)

À partir de la lecture d'un livre *Pourquoi tu ne manges pas Amélie Ramolla ?* de Quentin Blake, éditions Bayard.

Cet ouvrage à destination des enfants et des parents aborde avec beaucoup d'humour, clarté et simplicité la nécessité d'équilibrer et de varier son alimentation. À chaque groupe alimentaire est associée une petite histoire d'un personnage pour en faciliter la mémorisation.

Il ne s'agit pas d'aborder de façon exhaustive toutes les notions scientifiques, ni d'exploiter toutes les ressources possibles qu'apportent ce livre et le thème traité mais de proposer une piste de travail qui peut ensuite être développée.

### a/ Objectifs

Faire comprendre le rôle des apports nutritionnels de chaque groupe alimentaire, les comportements adéquats. Savoir vérifier l'équilibre des repas de la restauration scolaire et compenser le soir, éventuellement.

### b/ Déroulement

Ce travail a été réalisé en neuf séances. Il peut aussi se dérouler sur un bimestre, pour développer un travail transdisciplinaire en lecture, production d'écrits, découverte du monde du vivant, et pratique des arts visuels, par exemple.

**Séance 1** : découverte des première et quatrième de couverture. Discussion sur ce que les enfants aiment manger ; mangent-ils de tout ? comment réagissent leurs parents ?

Après la lecture silencieuse de l'introduction, les enfants échangent sur ce qu'ils ont compris et ce que cela évoque pour eux. Faire expliquer les mots : "Ne te bourre pas !" et "le nier".

**Séance 2** : c'est l'histoire du premier personnage Honoré le tout cassé. Émission d'hypothèses par rapport au titre puis aux illustrations. Conjectures confirmées ou infirmées par une lecture silencieuse exploitée oralement.

## LECTURE : HONORÉ LE TOUT CASSÉ

Tu réponds par V (vrai) ou F (faux)

- La vache écrasa les pieds d'Honoré. ....
- Depuis ce jour-là, il adora le lait. ....

Tu relies ce qui va ensemble :

- |   |                |
|---|----------------|
| Son autre bras se cassa. <input type="checkbox"/>     | * À Pâques     |
| Il se cassa le bras gauche. <input type="checkbox"/>  | * À Noël       |
| Il se cassa la jambe droite. <input type="checkbox"/> | * En août      |
| Il se cassa les doigts. <input type="checkbox"/>      | * À la rentrée |

Que firent les parents d'Honoré avec tous les morceaux ?

En conclusion, combien faut-il manger chaque jour de laitages ?

À quoi servent le lait et les laitages ?

Pour chaque histoire, la classe peut dissocier ce qui est vraisemblable de ce qui est fictif. Par exemple, s'il est exact que mes os deviennent fragiles et se cassent facilement si je ne consomme ni lait ni laitage [ni autre source de calcium], en revanche mes parents ne peuvent pas « recoller les morceaux » !

Il est souvent associé une couleur à chaque groupe alimentaire : l'enseignant peut demander aux enfants de mener une recherche sur les produits laitiers et le lait, de trier des photos d'aliments correspondant à ce groupe et de les coller sur une feuille bleue. Ce travail peut être proposé au fur et à mesure ou à la fin. Réalisation d'affiches représentant les groupes alimentaires.

**Séance 3 :** au cours de l'histoire *Alice la trop bête* – noter au passage le jeu de mots –, les enfants découvrent le rôle des protéines et la variété des aliments qui composent ce groupe alimentaire. Lors d'une recherche, ils peuvent regrouper sur une affiche rouge des photos de ces aliments. Un travail en groupe permettra de confronter les réalisations. Chaque affiche ainsi constituée servira à mémoriser les groupes et les aliments qui les composent ainsi que leurs apports nutritifs principaux.

## LECTURE : ALICE LA TROP BÊTE

Tu coches la ou les bonnes cases.

Un jour, Alice décide de ne plus manger :

- de viande     de chocolat     d'œufs     de gâteaux     de poisson

Que lui est-il arrivé ?

- Alice ne grandit plus.  
 Alice ne grossit plus.

Combien de fois par jour, faut-il manger de la viande ou du poisson ou des œufs ?

- une fois     deux fois     jamais

À quoi servent la viande, le poisson ou les œufs ?

- à rendre les os solides  
 à donner de la force pour bien grandir

**Séance 4 :** *Adam et la petite Ève* permet d'aborder le rôle des fruits et des légumes.

C'est souvent un sujet délicat car certains enfants délaissent les légumes. L'enseignant insiste donc sur la variété des aliments qui composent ce groupe et souligne les légumes que les enfants aiment consommer. Les enfants sont souvent étonnés d'aimer plus d'aliments qu'ils ne l'imaginent.

Affiche verte pour les photos de ces aliments.

**Séance 5 :** avec l'histoire d'*Amélie Ramolla*, le rôle des féculents est présenté de façon très drôle et peut donner lieu à plusieurs débats – surtout au cycle 3 sur la télévision et les régimes.

Les enfants évoquent souvent le problème des enfants "gros". Rappeler que l'équilibre alimentaire n'est pas toujours responsable de cet état, que les causes d'une obésité sont diverses et difficiles à identifier : organiques, physiologiques, psychologiques, comportementales...

La variété des aliments est telle que les enfants ont parfois du mal à classer comme féculents certains aliments tels que lentilles ou haricots blancs. Classer à part viennoiseries et barres de céréales, par exemple, riches en céréales mais aussi en lipides.

Des photos d'aliments sont collectées sur une affiche marron.

**Séance 6 :** avec *Henri la momie* l'importance de boire de l'eau est soulignée.

**Séance 7 :** le livre n'évoque pas le groupe des graisses, mais on peut le constituer sur une affiche jaune car il regroupe des aliments écartés précédemment : beurre, huile, crème, margarine.

**Séance 8 :** même démarche pour le groupe des sucres.

D'autres activités peuvent compléter ces séances. En arts visuels, à la façon d'Archimboldo, les enfants réalisent des portraits avec des photos d'aliments ne concernant qu'un groupe alimentaire...

**Séance 9 :** construire la notion d' "équilibre des repas", la fréquence des prises alimentaires ayant été soulignée lors du précédent travail.

Établir la consommation de la journée d'un personnage fictif afin de vérifier si elle est équilibrée ou non et la rectifier. À partir du menu de la restauration scolaire, demander aux enfants de composer un ou plusieurs menus du soir. La classe peut aussi préparer un petit-déjeuner respectant les recommandations du P.N.N.S., après avoir réfléchi à l'aliment qui remplacera le lait pour un enfant allergique ou qui n'aime pas en boire le matin, par exemple. Suivant les besoins de la classe, cette collation peut être mise en place en tout début de matinée, durant une semaine ou plus, voire sur toute l'année, dans le cadre d'un projet d'école incluant l'éducation à la santé.

Sans perdre de vue que l'école ne doit pas se substituer à la famille mais être un relais dans l'information, cette action vise donc à ce que le petit-déjeuner complet soit pris à la maison dans un avenir relativement proche.

Une partie de l'évaluation peut porter sur ce dernier. L'enseignant demande aux enfants de ne rien consommer le matin à la maison (à part de l'eau). Préparer un buffet très varié ; les enfants devront choisir leurs aliments pour réaliser un petit-déjeuner complet. La participation de quelques parents peut faciliter le contrôle. La seconde partie de l'évaluation est plutôt sommative et porte notamment sur la connaissance des groupes alimentaires.

### • Cycle 3

**Séance 1 :** la lecture du même livre peut être intéressante afin de réactualiser les connaissances. Répartir les enfants en groupes et leur demander de faire une présentation au reste de la classe. Ils la complètent en recherchant les aliments qui sont associés à chaque groupe alimentaire. Discussion autour de leurs goûts et habitudes alimentaires.

**Séances 2 et 3 :** en partant d'un portrait issu du guide "*La santé en mangeant*", l'enseignant organise une recherche de groupe sur le site internet de l'I.N.P.E.S., sur lequel les enfants peuvent retrouver leur portrait (alimentaire), réfléchir et échanger sur les changements à apporter qui sont proposés et même les essayer, en accord avec les familles.

**Séance 4 :** la classe rédige un questionnaire pour une enquête à destination des grands-parents afin de recueillir des données portant sur leur consommation alimentaire au même âge qu'eux (quels aliments, quelles boissons et combien de repas ou de goûters prenaient-ils par jour ?) mais aussi sur leur activité physique : comment se rendaient-ils à l'école ? que faisaient-ils après l'école ?...

**Séance 6 :** en regard de leurs propres habitudes – qui présenteront peut-être des différences –, ils pourront pour l'un et l'autre groupe dresser la liste des excès et des insuffisances.

Un lien avec l'activité physique permet de mettre en relief la relation à établir entre activité physique et besoin alimentaire.

Séance 7 : profitant d'une sortie, la classe, répartie en groupes, compose un menu de pique-nique équilibré. La classe disposera alors de plusieurs propositions que les enfants pourront réaliser.

### **c/ Prolongement**

Enquête sur la malnutrition dans le monde (ressources : U.N.I.C.E.F.)

#### **✓ Mots clés**

Groupe d'aliments – Régime – Féculent – Glucide – Protide – Lipide – Équilibre

#### **✓ Pour aller plus loin**

##### **• Lectures utiles pour les enseignants**

- *Documents d'application en sciences*. S.C.É.R.É.N.-C.N.D.P., 2002. – Fiches 5 et 27 (plus particulièrement : "Les écueils à éviter" – document téléchargeable sur le site [www.cndp.fr/textes\\_officiels/ecole](http://www.cndp.fr/textes_officiels/ecole)).
- "La santé vient en mangeant", Programme National Nutrition Santé, Éditeur I.N.P.E.S., 2002.

##### **• Lectures utiles pour les enfants**

- HEILPORN, Sophie et DU BLED, Nicolas. *Igor dévore*. Genève : Labor, 1991.

##### **• Sites internet**

- I.N.P.E.S. (Institut national de prévention, et d'éducation à la santé). Guide téléchargeable : [www.inpes.sante.fr/espace\\_nutrition/guide](http://www.inpes.sante.fr/espace_nutrition/guide)
- I.N.V.S. (Institut national de veille sanitaire) : [www.invs.sante.fr](http://www.invs.sante.fr)
- Ministère de l'emploi et de la solidarité : [www.sante.gouv.fr/hm/actu](http://www.sante.gouv.fr/hm/actu)

#### 4. L'HYGIÈNE

✓ **Le point des programmes** (voir E.1 et 3, pages 127 et 134)

✓ **Les apports pour l'enseignant**

**Hygiène** : ensemble de principes et de pratiques visant à préserver, à améliorer la santé.  
ensemble des soins visant à la propreté du corps (*Le petit Robert, 2002*)

**Pathogène** : qui peut causer une maladie.

Des micro-organismes pathogènes sont impliqués dans les problèmes d'hygiène corporelle.

« [Il s'agit :]

– de **bactéries** : micro-organismes unicellulaires formant un règne autonome ni animal ni végétal de formes très variées, pouvant vivre en saprophytes – qui tirent les substances qui lui sont nécessaires des matières organiques en décomposition – (sol, eau, organismes vivants) ou comme parasites de l'homme, des animaux et des plantes.

– de **champignons** : végétal cryptogame cellulaire dépourvu de chlorophylle, hétérotrophe, incapable de photosynthèse, vivant en parasite (champignon pathogène) des plantes ou des animaux ou de l'homme [...]

– de **virus** (herpès...) : germe pathogène en général. Micro-organisme infectieux à structure bien définie, parasite absolu des cellules vivantes, possédant un seul type de noyau nucléaire et se reproduisant à partir de son seul matériel génétique.

– de **parasites** (poux, acariens...) : organisme animal ou végétal qui vit aux dépens d'un autre lui portant préjudice, mais sans le détruire (à la différence du prédateur). »

On retrouve ces micro-organismes à la surface du corps, ils constituent les deux grandes flores :

– la **flore résidente**, composée en majorité de bactéries, habituellement non pathogène et même bénéfique ;

– la **flore transitoire**, provenant des personnes et objets environnants ou du tube digestif, et pouvant se révéler pathogène.

Une hygiène corporelle équilibrée permet d'une part, de limiter l'expansion de la flore transitoire et d'empêcher la contamination par de potentiels germes pathogènes que l'individu peut lui-même s'inoculer ou attraper lors d'un contact avec un autre individu porteur de germes. D'autre part, elle respecte les flores microbiologiques qui nous entourent, ainsi que celles que nous hébergeons.

Au plan mondial, les flux migratoires, les voyages, la modification des modes de vie comme la consommation d'aliments provenant de pays qui ont des standards d'hygiène différents accentuent les risques de contaminations microbiennes. Ceux-ci sont souvent mal connus, et l'ignorance ou le non-respect des règles d'hygiène corporelle concourent à la propagation des maladies.

À propos de l'hygiène corporelle, quatre axes de travail sont proposés : l'hygiène des mains, l'hygiène buccale, l'hygiène nasale, l'hygiène des cheveux. Ils sont fédérés par la question générique : *pourquoi faut-il se laver ?*

Cet enseignement doit être conçu en interdisciplinarité. Il concerne l'éducation civique car il s'agit pour chaque enfant d'adopter un comportement responsable vis-à-vis de sa santé et de celle des autres. Mais cet enseignement doit aussi apporter des notions scientifiques pour éclairer et justifier les propos.

Les propositions d'activités qui suivent pourront donc être élargies aux sciences expérimentales et bénéficier, si besoin, du concours de l'infirmier, du médecin, ou du dentiste scolaires.

✓ **L'enjeu**

La préservation de la santé met en jeu différents besoins corporels qu'il est nécessaire de connaître par des informations simples et claires et par l'adoption de comportements équilibrés et adaptés. L'école se doit de sensibiliser les enfants à la nécessité d'avoir une bonne hygiène corporelle pour eux-mêmes et pour les autres. Cela s'accompagne d'une connaissance des zones où se développent particulièrement les microbes, d'une éducation aux règles d'hygiène corporelle simples à appliquer et d'une mise en pratique quotidienne à l'école pour certaines d'entre elles.

✓ **Une démarche pédagogique possible pour les trois cycles**

**a/ Objectifs**

L'enfant doit avoir compris et retenu quelques règles d'hygiène personnelle et collective relatives à la propreté et leur justification.

## **b/ Déroulement**

### **• Cycle 1**

L'école maternelle a un rôle important à jouer dans l'adoption de bonnes habitudes d'hygiène. Le passage aux toilettes plusieurs fois par jour offre l'occasion à l'enseignant de délivrer ses recommandations, de montrer comment se laver les mains et de rappeler aux enfants quand le faire. Suivant la classe concernée, demander aux enfants pourquoi il est important de se laver les mains. Est-ce nécessaire même si elles ont l'air propre ? Pour les plus jeunes, se fait l'apprentissage du vocabulaire lié à la toilette : se savonner, se frotter, se rincer, se sécher...

Les enfants recherchent également dans des dépliants publicitaires le nécessaire à la toilette des mains (prolonger par celui de la salle de bains si c'est possible) et le légend.

À partir de photos prises avec et par les enfants, réaliser la chronologie des différentes étapes du lavage des mains. Faire apparaître les moments où nous nous lavons les mains : passage aux toilettes, avant et après le repas, le goûter...).

### **• Cycle 2**

Même si les enfants ont déjà été sensibilisés à l'importance de bien se laver les mains à l'école maternelle, il est nécessaire de consolider cette habitude car des enquêtes montrent que cela n'est pas pratiqué régulièrement dans les familles (cf. site internet de l'Institut Pasteur). [lien](#)

**Séance 1** : l'introduction du thème se fait par la lecture de l'album *Le prince Olivier ne veut pas se laver* (Bayard Poche, collection "Les belles histoires"). L'histoire est lue à partir de la page 20, couverture cachée. Il est demandé aux enfants d'émettre des hypothèses sur ce qui s'est passé avant. Quand les enfants se sont exprimés et pensent avoir trouvé, lire le livre depuis le début. Les laisser échanger sur ce qu'ils pensent de cette histoire :

« *C'est dégoûtant de pas se laver.*

– *Il devait sentir mauvais.*

– *Il était pas content que les autres fassent comme lui.*

– *Ils étaient pas beaux pas lavés !*

– *C'était moche la maison avec plein de toiles d'araignée.*

– *Ils étaient moches mal coiffés, la reine Marguerite on dirait une sorcière !*

– *On peut attraper plein de maladies si on se lave pas... »*

Souligner les phrases qui se répondent comme : « J'entends très bien avec mes oreilles, alors pourquoi les user en les lavant ? » et « [...] la servante ne fait plus la vaisselle pour ne pas user les bols, ni les assiettes. »

Faire relever les descriptions qui montrent le laisser-aller des personnages. Conclure en demandant pourquoi le héros ne veut pas que les autres fassent comme lui.

**Séance 2** : reprendre l'histoire en proposant aux enfants d'en reconstituer la chronologie grâce à des photocopies de quelques pages du livre. Différencier la première et la quatrième de couverture.

Partir de la question : *Quelles sont les parties du corps qui se salissent le plus ?* (les mains, le nez, la bouche, les fesses, les cheveux...) Puis : *À quoi ça sert de se laver ?* (pour le bien-être de soi et des autres, et pour préserver sa santé et celle des autres). *Quand dois-je me laver ?*

### **Séance 3 : pourquoi dois-je me laver souvent les mains ?**

En principe certains enfants sont familiers de la notion de "microbes". Même s'ils ne savent pas exactement ce que c'est, ils connaissent leur rôle dans la transmission des maladies et savent qu'ils sont invisibles à l'œil nu.

À la question « Comment pouvez-vous être en contact avec ces microbes ? », certains enfants expliquent [témoignage d'échanges entre écoliers] : « *Si tu ne te laves pas les mains, les microbes, quand tu manges, ils vont sur la fourchette, ils rentrent dans ta bouche. / Quand tu vas au jardin, tu joues, après tu t'es sali et si tu mets ton pouce dans la bouche, les microbes qui sont sur ton pouce, tu les avales. / Quand tu vas aux toilettes, si tu ne laves pas les mains, après tu peux mettre un peu de caca dans ta bouche. »*

Il est important d'expliquer aux enfants qu'il y a autour de nous une multitude de microbes, qu'ils ne sont pas tous dangereux pour l'être humain en bonne santé et que certains sont même nécessaires à la vie. Pour autant, nous devons être très vigilants à cause de ceux qui engendrent des maladies infectieuses. Pour éviter celles-ci, il suffit en général de respecter quelques règles d'hygiène, notamment bien se laver les mains.

Expérience simple permettant de comprendre comment se transmettent des microbes par contact : recouvrir un objet de craie de couleur, puis le donner à un enfant qui le donne ensuite à un autre enfant qui le donne lui-même à un autre. Ils montrent leurs mains à la classe : elles ont des traces de craie.

*De quoi avons-nous besoin pour nous laver les mains ?* Demander à un volontaire de venir se laver les mains devant le reste de la classe qui pourra intervenir pour améliorer la démonstration. Certains enfants soulignent l'importance de bien se laver les ongles et entre les doigts.

Quand se laver les mains ? (préparation des repas, manipulation d'aliment, notamment pour les enfermer dans le réfrigérateur, manipulation de poignées de portes, soins donnés à une personne malade, etc.). Susciter l'échange entre enfants.

### • Cycle 3

Mener une enquête à l'école pour savoir ce que les élèves pensent des toilettes et réfléchir à ce qui pourrait être mis en place pour améliorer l'hygiène. Il arrive souvent, par exemple, que les toilettes manquent de savon et de serviettes pour s'essuyer les mains. Prolonger ce travail par la sensibilisation du comité des enfants, des parents d'élèves ou des représentants de la mairie afin d'obtenir les fournitures manquantes.

Dans la rubrique *La santé à l'école*, n° 370, il existe un article intéressant sur l'hygiène à l'école : "autour des sanitaires, le tabou" de Florence Perret, de l'observatoire régional de la santé, téléchargeable sur le site de l'I.N.P.E.S. Des passages peuvent être exploités avec les enfants.

Le site "La main à la pâte" propose une expérience qui démontre comment se développent les bactéries. Pour cela, on peut se procurer des boîtes de Pétri dans un laboratoire pharmaceutique.

### ✓ Mots clés

Santé – Microbe – Bactérie – Hygiène

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- Perret, Florence. *Autour des sanitaires, le tabou*, de l'observatoire régional de la santé, <http://www.inpes.sante.fr/SLH/articles/370/05.htm>

#### • Lectures utiles pour les enfants

- *Le prince Olivier ne veut pas se laver* de Hellmann-Hurpoil et Benson, Bayard poche, collection les belles histoires

#### • Sites internet

- I.N.P.E.S. (Institut national de prévention, et d'éducation à la santé) : [www.inpes.sante.fr](http://www.inpes.sante.fr)
- I.N.V.S. (Institut national de veille sanitaire) : [www.invs.sante.fr](http://www.invs.sante.fr)
- C.F.E.S. (comité français d'éducation pour la santé) : [www.cfes.santé.fr](http://www.cfes.santé.fr)
- Ministère de l'emploi et de la solidarité : [www.sante.gouv.fr/htm/actu](http://www.sante.gouv.fr/htm/actu)
- La main à la pâte : [www.inrp.fr/lamap/activites/hygiene\\_sante/accueil.html](http://www.inrp.fr/lamap/activites/hygiene_sante/accueil.html)
- Institut Pasteur, site éducatif sur l'hygiène : <http://www.hygiene-educ.com/>

## II. ÉDUCATION CIVIQUE

### Remarque

Le premier des quatre aspects du programme d'éducation civique au cycle 3 – « Participer pleinement à la vie de l'école » – n'apparaît pas dans ce chapitre, dans la mesure où le *vivre ensemble* a été traité pour les trois cycles dans le chapitre précédent de cette deuxième partie de l'ouvrage (I- *Vivre ensemble*, pages 75 à 140).

### A – ÊTRE CITOYEN DANS SA COMMUNE

#### L'ÉTUDE D'UN SERVICE PUBLIC LOCAL : LA COMMUNE

##### ✓ Le point des programmes (cycle 3)

**Maîtrise du langage et de la langue française** : compétences spécifiques en éducation civique

**Écrire** : « 1) participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite.

2) participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite. »

**Éducation civique** : être citoyen dans sa commune

« Les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus (mairie, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants. »

##### ✓ Les apports pour l'enseignant

Depuis les lois de 1982 et 1983, notamment la loi n° 82-213 (Droits et libertés des communes, des départements et des régions) et la loi 83-8 du 7 janvier 1983 (décentralisation et répartition des compétences), les communes disposent de larges pouvoirs. Les 36 551 communes françaises sont des collectivités territoriales. Elles sont administrées par le conseil municipal et le maire assisté d'un ou de plusieurs adjoints. Le maire est l'organe exécutif de la collectivité territoriale. Ses compétences sont étendues : il dirige l'administration communale et les services publics locaux, dispose du pouvoir police administrative, gère les biens domaniaux, délivre la plupart des permis de construire. Ses compétences s'étendent à l'action sociale et à l'aménagement. Le conseil municipal vote et discute le budget préparé par les services et contrôle l'action du maire.

En matière scolaire, les compétences des communes sont antérieures au dispositif législatif des lois de décentralisation, pour le premier degré. Les communes doivent construire (c'est une dépense obligatoire, aux termes de l'article L 212-5 du code de l'éducation) et entretenir les locaux scolaires du premier degré – (L 212-1 et L 212-4 du même code). Elles en assurent également l'équipement et le fonctionnement.

En ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement des écoles, le représentant de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale intéressé assiste de plein droit aux réunions du conseil d'école (art. L 411-1b du code de l'éducation).

Dans certaines conditions, le maire peut utiliser les locaux scolaires, sous sa responsabilité et après avis du conseil d'école (art. L 212-15 du code de l'éducation). Pour le contrôle de l'assiduité scolaire, il dresse la liste des enfants résidant dans sa commune et qui sont soumis à l'obligation scolaire (art. L 131-6 du code de l'éducation). En matière d'organisation du temps et de l'espace scolaires, aux termes de l'article L 521-3 du même code, "le maire peut, après avis de l'autorité scolaire responsable, modifier les heures d'entrée et de sortie des établissements d'enseignement en raison des circonstances locales". Rappelons enfin que les personnels d'entretien des écoles et les agents territoriaux spécialisés dans les écoles maternelles sont des agents communaux qui, bien que placés sous la responsabilité du directeur de l'école pendant le service, ne relèvent pas de sa gestion.

Pour clore cette brève énumération des compétences des communes dans l'organisation scolaire du premier degré, citons l'article L 211-1 du code de l'éducation qui dispose : "l'éducation est un service public de l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales".

##### ✓ L'enjeu : la découverte de la démocratie locale

Comme cela est indiqué dans les programmes, il est important que les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux. Le rôle des communes dans le fonctionnement quotidien de la France est indéniable et doit commencer à être perçu par les enfants.

## ✓ Une démarche pédagogique possible

L'étude peut se faire autour de deux axes, une visite à l'hôtel de ville et une enquête sur le personnel de l'école.

### a/ La visite à l'hôtel de ville

La visite peut se préparer en lisant le bulletin ou le journal municipal, s'il en existe un, et donner lieu à l'envoi d'une lettre au maire ou à son adjoint, ce qui permet de travailler un type d'écrit spécifique (la lettre de demande) et de faire connaître aux enfants les paramètres de communication : émetteur, destinataire, pragmatique, canal. L'idéal est d'être reçu par le maire dans la salle du conseil municipal. Si un questionnaire a été élaboré, ce sera l'occasion de se rompre à ce type d'exercice. Le contenu de celui-ci dépend de la motivation des élèves et de l'orientation qu'ils souhaitent donner à cette étude. Lors de la visite, relever les différents symboles de la République : drapeau tricolore (et écharpe du maire), devise sur le fronton du bâtiment, buste de Marianne, portrait du président de la République. C'est une bonne occasion de réactiver certaines notions étudiées précédemment (les symboles, le président de la République).

Après la visite, la classe peut travailler le compte rendu (type d'écrit également assez spécifique rédigé au passé composé) et le publier dans le journal ou sur le site d'école ; à défaut, charger les élèves de le lire dans les classes. En liaison avec l'enseignement de la géographie, faire situer l'hôtel de ville sur un plan de la commune. C'est l'occasion enfin de travailler un vocabulaire spécifique en distinguant hôtel de ville, mairie, ville et commune (selon les situations, il arrive que les enfants soient gênés par le vocabulaire : hôtel de ville inscrit au fronton du bâtiment et mairie indiquée sur le plan de la commune, par exemple).

### b/ Enquête sur le personnel de l'école

Ce travail d'enquête a été réalisé en ZEP. Sa justification était double. D'une part un nombre d'adultes importants : dix enseignants dont un directeur, une enseignante chargée des regroupements d'adaptation et une autre du cours de rattrapage intégré (C.R.I.), quatre aides-éducateurs, divers personnels employés par la mairie et des parents d'élèves fortement présents dans l'école, notamment pour l'organisation de la fête de fin d'année. D'autre part, dans cette école, le nombre de départs et d'arrivées d'élèves chaque année et en cours d'année était élevé. Pour aider les nouveaux arrivants, il avait été décidé de leur remettre un tableau récapitulant les rôles et les fonctions des adultes chargés de les encadrer. Ce point dépasse donc le rôle des personnels communaux mais le recoupe tout de même. Il s'agit de relever les nom et prénom des différents adultes de l'école ; de se renseigner ensuite auprès d'eux sur leur(s) fonction(s), par qui ils sont embauchés (pour qui travaillent-ils ?) et en quoi ils peuvent aider les enfants.

Au terme de l'enquête, une confrontation entre les différents groupes constitués est l'occasion de discuter et de valider ou d'invalidier les informations obtenues. Un tableau réalisé à l'aide du traitement de texte est remis à chaque élève et peut être donné aux enseignants des autres classes et à chaque enfant nouvel arrivant. Le tableau ci-dessous ne peut être qu'indicatif tant la situation des écoles est variable selon leur taille, leur implantation géographique et leur(s) spécificité(s).

**Enquête sur les personnels de l'école**

Nom et prénom de l'adulte	Fonctions	Employé par	Peut m'aider dans les cas suivants
	Enseignants (préciser la classe)  Directeur	l'État	
	Agent de service  Personnel de cantine	la commune	
	Assistant d'éducation	l'État	
	Parent d'élève responsable de la fête de fin d'année	personne (bénévole)	

## Proposition d'évaluation

Le questionnaire élaboré pour préparer la visite peut servir de base à l'évaluation individuelle des élèves. On peut le compléter par des questions sur les symboles républicains rencontrés lors de cette sortie. Le tableau du personnel sert d'évaluation pour le second axe du travail.

### ✓ Mots-clés

Commune – Service public – Hôtel de ville – Maire – Conseil municipal – Mairie – Ville

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

*Code des Communes*. Livre 1, titre 2 (organes de la commune).

#### • Lectures utiles pour les enfants

- HEITZ, Bruno et BAUSSIER, Sylvie. *Le maire et toi*. Casterman, 2003.

#### • Sites internet

- [www.amf.asso.fr](http://www.amf.asso.fr)

- [www-maire-info](http://www-maire-info)

## B - ÊTRE CITOYEN EN FRANCE

### 1. ÉTUDIER ET ADOPTER UN TEXTE FONDATEUR DE NOS VALEURS : LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN

#### ✓ Le point des programmes (cycle 3)

#### Cycle 3

##### Éducation civique : Objectifs

Un des **objectifs de l'éducation civique au cycle 3** est de conduire l'enfant « à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à *prendre conscience* de manière plus explicite de *l'articulation* entre *liberté* personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de *valeurs partagées*. »

##### 3 – Être citoyen en France

« [...] À travers les leçons **d'histoire**, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent *les diverses expressions de la liberté* [...] »

« *L'élève doit avoir compris et retenu* quelles sont les *libertés individuelles* qui sont permises par des contraintes de la vie collective; quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) [...] »

##### Histoire

« Les grands textes fondateurs du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) : la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* et le *code civil*. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

##### Le texte

L'Assemblée nationale française a adopté le 26 août 1789 la D.D.H.C. Bien qu'exprimant (déjà) la tension entre les valeurs d'égalité et de liberté, c'est à cette dernière qu'une grande partie de ce texte est consacré. En effet, l'objectif premier de ses rédacteurs (Mirabeau et Sieyès notamment) était d'établir des droits fondamentaux contre l'arbitraire des gouvernants (c'est pour cela que la sûreté est un des quatre droits fondamentaux). Ces droits sont qualifiés de "naturels", c'est-à-dire faisant partie de la nature des choses, "d'inaliénables" (ils ne peuvent être cédés ni transmis même volontairement) et "sacrés".

Ce dernier qualificatif est une référence au droit naturel. Il semble expliquer l'inaliénabilité. En quelque sorte, l'homme bénéficie de ces droits mais ne peut y renoncer. Ils sont inhérents à l'individu. Pour manier le paradoxe, on pourrait dire que l'on n'est pas libre de renoncer à sa liberté.

Ce qui est remarquable aujourd'hui c'est que ce texte historique, dont la lettre et l'esprit ont inspiré un grand nombre de constituants dans le Monde, est un texte de droit positif et non une déclaration théorique dépourvue d'effets juridiques. Elle fait partie du "bloc de constitutionnalité" tel que défini par la jurisprudence du Conseil Constitutionnel.

Ce texte a une valeur supra législative ce qui lui confère la plus grande force juridique dans la hiérarchie des normes; la loi doit s'y conformer.

##### *Les diverses expressions de la liberté dans la D.D.H.C.*

Le préambule de la D.D.H.C. (26 août 1789) et une douzaine d'articles méritent d'être étudiés en cycle 3 pour mieux cerner "**les diverses expressions de la liberté**", comme nous y invite le programme d'éducation civique<sup>22</sup>.

L'article premier établit que l'homme naît libre et qu'il le demeure.

L'article 2 qualifie la liberté (en première position devant les trois autres droits fondamentaux) de droit naturel et imprescriptible de l'homme.

Les articles 4 et 5 établissent la liberté comme principe. Ses limites en sont ce qui nuit à autrui, à condition que ces bornes soient déterminées par la loi.

Les articles 6, 7 et 8 posent le principe de la légalité des délits et des peines et prohibe toute détention arbitraire. La référence à la liberté est ici implicite mais bien réelle.

<sup>22</sup> Le lien suivant permet d'accéder à ces articles sur le site du C.R.D.P. : [www.crdp-nice.fr/espace\\_éditions\\_suppléments\\_en\\_ligne](http://www.crdp-nice.fr/espace_éditions_suppléments_en_ligne)

Les articles 10 et 11 instaurent les libertés d'opinion, de pensée et d'expression.

En écho à l'article 11 nous rappellerons le droit à la liberté d'expression consacré par la Déclaration universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 (D.U.D.H.) et la Convention internationale des Droits de l'Enfant (C.I.D.E.), du 20 novembre 1989, adoptée le 26 janvier 1990.

D.D.U.H. – Article 19 : « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

C.I.D.E. – Article 12.1 : « [...] L'enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

C.I.D.E. – Article 13.1 : « L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant. »

Nous observerons que le postulat de l'article 1 (« Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ») représente un réel défi pour les institutions. Affirmer ainsi l'existence de libertés publiques c'est aussi s'interdire toute forme de contrainte physique ou spirituelle puisque le libre-arbitre consubstantiel à la personne est prééminent par rapport à l'autorité politique. La seule solution pour dépasser ce dilemme, c'est donc d'associer le citoyen au politique. Dès lors, la démocratie apparaît comme le meilleur moyen d'éviter l'arbitraire et de garantir la valeur liberté tout comme les libertés.

### La portée du texte

Ce texte a eu une portée internationale très importante et reste aujourd'hui un texte juridique fondamental. Il laisse paraître *a priori* une conception restrictive de l'État. Cependant, même dans cette optique, un noyau d'interventions est nécessaire pour les dépenses d'administration et l'entretien de la force publique. Cette dernière est en effet indispensable pour assurer la sûreté, autre droit naturel et imprescriptible consacré par ce texte, et support indispensable de la liberté. Quant à l'égalité, elle sera à l'origine des droits économiques et sociaux qui se développeront ultérieurement, reposant sur une conception interventionniste de l'État.

### ✓ L'enjeu : comprendre la liberté pour mieux la construire

À travers l'étude de cette notion, les enfants comprennent que la liberté est une valeur et un droit fondamentaux, mais qu'elle est souvent bafouée, comme le montrent les faits historiques et contemporains. Si la reconnaissance d'un droit s'avère essentielle, l'effectivité de son bénéfice nécessite toujours des citoyens avertis et attentifs.

### ✓ Deux démarches pédagogiques possibles

#### I – Étudier la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, au cycle 3

Lors de l'étude de la période révolutionnaire, il semble opportun d'entreprendre un travail spécifique. Tout d'abord, procéder à une lecture collective de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Chaque enfant disposant d'un exemplaire, il surligne ce qui concerne la liberté dans les articles 1, 4, 5 et 11. (Préciser le numéro des articles peut paraître nécessaire mais cela dépend des capacités des élèves).

Voici ce qu'une classe a produit :

« Les hommes naissent et demeurent libres. »

« La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. »

« Tout ce qui n'est pas défendu par la loi ne peut être empêché. »

« La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme. Tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement ; sauf à répondre de l'abus de cette liberté, dans les cas déterminés par la loi. »

Il est aussi possible d'aborder collectivement le rapport entre les articles 7 et 8 et la liberté : arrestation et détention, c'est-à-dire privation de liberté, principe de légalité des délits et des peines ; pas de sanction sans texte. Faire alors le parallèle avec les sanctions disciplinaires dans les établissements scolaires (même si les domaines sont différents), le principe "pas de sanction sans texte" relevant du même esprit.

Après une phase collective de synthèse, une affiche recueille ce qui a été relevé. La classe s'y référera chaque fois que possible lors des activités de littérature de jeunesse, de l'étude du programme d'histoire ou d'un travail à partir de la presse : cette liberté est-elle respectée ou violée ? L'objectif est de montrer que l'idéal de liberté n'est jamais atteint, parfois franchement bafoué et que tout citoyen doit veiller à l'application et au respect de cette valeur et de ce droit. Même en démocratie, le combat pour les libertés est l'affaire de tous.

## Une proposition d'évaluation

Un travail de mémorisation peut être effectué pour retenir les dispositions qui ont été extraites de la D.D.H.C. En complément, faire lire aux enfants les articles 12, 13 et 14 de la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989 et demander de comparer les dispositions des deux textes. On y retrouvera notamment les libertés d'opinion, d'expression et de pensée.

### II – « Adopter » la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen à l'école

L'école primaire est interpellée par l'interaction entre les trois grandes familles d'acceptions du mot *liberté*, traitées dans la première partie de l'ouvrage (cf p.40). La première, la plus courante, est à la base du domaine *Vivre ensemble* exploré dans le grand chapitre I de cette deuxième partie de l'ouvrage, préparant ainsi l'appropriation du second sens. C'est cet aspect *valeur, droit positif*, que nous traduirons ici en savoirs civiques à enseigner à partir des *libertés publiques* garanties par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (D.D.H.C.). Nous n'excluons pas la troisième acception en facilitant l'accès des enfants à la voie philosophique lorsque leur questionnement les y conduit, par le débat réglé, notamment (cf. pp. 67 à 71).

Tournant de l'Histoire, en dépit de revirements épisodiques, pièce fondatrice de notre Droit, *la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* est présente dans tous les aspects de notre vie quotidienne. Pour ces raisons, au moins<sup>23</sup>, elle mérite d'être gravée de manière indélébile dans les mémoires, au même titre que d'autres symboles de la République ou de tel poème de Victor Hugo, par exemple (fortement imprégné de valeurs républicaines, qui plus est). Dans le cadre de l'interdisciplinarité (histoire et éducation littéraire) et par un volontarisme qu'encouragent les textes officiels, il est possible de concevoir et mettre en œuvre un tel défi.

#### a/ Objectifs

S'approprier intimement les articles de la D.D.H.C. relatifs aux diverses expressions de la liberté (préambule, articles 1, 2, 4 à 12 et éventuellement 17).

#### b/ Déroulement

##### **Projet-défi : connaître la D.D.H.C. aussi bien que la table de Pythagore !**

Non exhaustifs mais complémentaires, les projets proposés peuvent coexister. Ils ne sont en rien des modèles. Prétextes à des plongements complémentaires et opiniâtres jusqu'au fond du texte, ils ont pour seule ambition de pointer quelques aspects de la déclaration qui méritent que les enfants y prêtent la meilleure attention. À chaque école, conseil de cycle, classe, de construire ses propres projets, toujours en interaction constante avec les enfants.

##### **• La D.D.H.C. nous parle de l'Ancien Régime : parlons-en nous aussi**

*Situation d'éducation civique, de recherche historique mais aussi d'émotion historique* révélée par l'observation réfléchie de la langue française (O.R.L.F.) ainsi que par l'expression orale, écrite et artistique.

#### Motivation

##### *Produire pour :*

- communiquer aux autres classes de l'école ;
- alimenter le "coin histoire", le "coin citoyenneté", le "coin littérature" de l'école ou de la classe ;
- nourrir la rencontre prochaine avec nos aînés du collège (jumelage cycle 3 – sixième) ou avec nos amis de la maison de retraite voisine ;
- préparer la soirée expositions/présentations à l'intention des familles ;
- adresser les productions à nos correspondants "papier", nos correspondants "T.I.C." (technologies de l'information), nos correspondants hors frontières (présentations réciproques des déclarations ou chartes qui fondent les constitutions de nos pays) ;
- publier dans le journal de l'école, le journal interscolaire "T.I.C.", le journal local ou sur le site internet de la classe, de l'école, de la circonscription ;
- présenter à la radio de l'école ou à une radio locale ; etc.

Sans oublier l'essentiel du point de vue de l'enfant, bien sûr : sa satisfaction personnelle.

#### Tâches

- Relever les passages qui évoquent d'une manière ou d'une autre l'Ancien Régime.
- Comprendre et expliquer les diverses libertés.
- Les organiser pour préparer une communication, au choix :

<sup>23</sup> Par son souffle, par sa langue épurée, précise et d'une correction irréprochable, la D.D.H.C. constitue aussi un idéal littéraire vers lequel peuvent tendre les enfants.

- orale (exposés, chœur parlé...);
- chantée (chants du répertoire révolutionnaire ou chants inventés);
- écrite (affiches, poèmes, roman historique...);
- dessinée, peinte; photographique (illustrations, créations artistiques...);
- théâtrale (création ou apprentissage d'une pièce existante sur les droits de la personne, la période révolutionnaire...);
- cinématographique (réalisation d'un montage ou d'une œuvre vidéo), etc.

Le *préambule* de la D.D.H.C. constitue une introduction de choix à ces travaux, tant il est riche et émouvant. Le rapprochement de son contenu avec les documents dont les enfants peuvent disposer en classe ou en bibliothèque centre documentaire (B.C.D.) leur permettent d'être rapidement en empathie avec les Révolutionnaires en train d'imaginer un avenir à l'opposé de ce que le Peuple a pu endurer sous l'Ancien Régime. Prélude à une réelle appropriation de la Déclaration.

### Points forts

– « *L'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements.* »

• Quels droits de l'homme étaient *ignorés, oubliés ou méprisés* sous l'Ancien Régime? Quels *malheurs publics* en résultaient – *corruption des gouvernements* incluse?

*Des réponses contenues dans les articles de la D.D.H.C.*

art. 1 : *la liberté* (art. 4), *l'égalité* (exemple d'inégalités : les distinctions sociales fondées sur la filiation [régime hiérarchisé en castes] et non sur *l'utilité commune*);

art. 2 : *la liberté*, *la propriété* (art. 17), *la sûreté* (la force du monarque n'était pas une force publique [art. 12]), *la résistance à l'oppression* (art. 7 à 11);

art. 4 : *la liberté* ne pouvait être garantie sous l'A.R. puisque sa condition de possibilité, *l'égalité* (« la jouissance de ces mêmes droits »), n'existait pas. Les "bornes" étaient à géométrie variable, le monarque se situant au-dessus des lois (monarchie de droit divin et non de droit constitutionnel);

art. 5, 7 et 8 : *la privation de la liberté* et les autres *peines* ne résultaient pas toujours d'un acte contraire à la loi [5]; elles pouvaient être *arbitraires* [7] et disproportionnées [8] (lettres de cachet, Bastille, privation de libertés civiles, etc. [voir aussi art. 10 et 11]);

art. 6 : *la loi* était celle du monarque et non *l'expression de la volonté générale*, garante des droits de l'homme; elle était *variable* (« ignorance, oubli ou mépris des droits de l'homme »);

art. 9 : le respect de la *dignité de la personne* n'était pas garanti par la loi;

art. 10 : *la liberté d'opinion* n'était pas protégée par la loi (poids de l'Église);

art. 12 : le *droit d'expression* n'était pas acquis (exemple : emprisonnement de Diderot, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais...);

art. 17 : *la justice* du monarque permettait certaines confiscations ou détériorations non indemnisées (*droit de propriété*).

• Quels *droits* semblent *absents* de la D.D.H.C.? Pourquoi?

La D.D.H.C. de 1789 s'est intéressée aux "droits-libertés" individuels et collectifs. Quand les enfants sont déjà familiers de la C.I.D.E., ils remarquent généralement assez vite que l'absence du *droit à l'éducation*, à juste titre. Effectivement, ce droit était déjà une réalité pour la classe bourgeoise (auteure majeure de la Révolution) qui se satisfaisait volontiers de la répartition économique et sociale en vigueur des tâches et des rôles... Bien peu de révolutionnaires se préoccupèrent alors du droit d'instruction, à quelques exceptions près comme Condorcet, véritable "enfant des Lumières", à l'origine de la rédaction de la D.D.H.C. de 1793... qui ne sera jamais appliquée. C'est seulement avec le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 qu'apparaîtront les droits économiques et sociaux, avant qu'ils soient consacrés internationalement par la D.U.D.H., deux ans plus tard. S'ils contribuent à la dignité de l'individu comme les "droits-libertés", ces "droits créances" ont en sus un coût pour leur mise en œuvre par les institutions (droit à l'instruction, droit à la santé, droit d'appartenance à un syndicat).

Aujourd'hui, une troisième génération des droits de l'homme commence à prendre forme autour du concept de citoyenneté mondiale, la solidarité dépassant le cadre des États (exemples : le droit à un environnement sain et durable, le droit à la paix).

– "*déclaration solennelle*" : pourquoi?

→ Aide : recherche de réseaux sémantiques

– *déclaration* : proclamation, affirmation, annonce, manifeste, appel, parole...

Déjà fort, le substantif "déclaration" est accentué par l'adjectif qui suit.

- solennel : - imposant, auguste, majestueux, grandiose, monumental, immense, gigantesque, colossal...
- sentencieux, emphatique, pompeux, cérémonieux...
- officiel, certifié, authentifié, confirmé, notoire, public...

La démesure (ligne 1), le caractère exceptionnel (ligne 2) et la légitimité (ligne 3) sont à la hauteur de l'événement : l'histoire montre que l'universalité escomptée sera approchée – dans certains pays, au moins. Cet aspect visionnaire et l'immense espoir sous-jacent contribuent à restituer le climat enfiévré de la période révolutionnaire.

Renforcement dans la suite du préambule : *droits inaliénables et sacrés...*; *constamment présente...*; leur rappelle *sans cesse...*; *à chaque instant...*; fondées *désormais...*; principes simples et *incontestables...*; *tourment toujours...*; *au bonheur de tous*.

### Pistes pour favoriser l'appropriation de ces acquisitions

#### Thèmes de travail :

- **connaître** la vie sous l'Ancien Régime (recherches de documents, hypothèses, vérifications...) et les **droits des personnes** (homme, citoyen, enfant...)
- **restituer** la vie sous l'Ancien Régime (écrits, schémas, tableaux; mise en forme de documents authentiques; interprétation sous forme de production fictionnelle...) et les **droits des personnes...**
- **réfléchir** à l'évolution du **droit des personnes**, au sein d'une "communauté de recherche" que constitue la classe (**débat réglé**).

→ Déclencheurs possibles : « Pourvu que je ne parle en mes écrits ni de l'autorité, ni du culte, ni de la politique, ni de la morale, ni des gens en place, [...], ni de personnes qui tiennent à quelque chose, je puis tout imprimer librement, sous l'inspection de deux ou trois censeurs. » (BEAUMARCHAIS, *Le mariage de Figaro*)

Ou bien, à propos de la difficulté pour la D.D.H.C. de survivre au retour de la monarchie (Restauration), la présentation des deux lithographies ci-après, stigmatisant les vices de la monarchie de Louis-Philippe (*Gargantua* [1831] et *La Cour du roi Pétard* [1832]), assortie de leur... prix : six mois de prison puis maison d'aliénés pour leur auteur, Honoré Daumier, après sa comparution devant une cour d'assises. Œuvre à comparer avec d'actuelles productions journalistiques satiriques et sans publicité... et application de la D.D.H.C. à retrouver.



**Gargantua**



**La cour du roi Pétard**

Ou encore, pour rappeler que la conquête des droits est une histoire non linéaire même en régime républicain, l'affaire Dreyfus, et la condamnation d'Émile Zola à un an de prison, après la publication de son article "J'accuse!", dans l'Aurore, en 1898 (III<sup>e</sup> République).

#### Réécritures :

- prose contemporaine
- poésie
- chanson classique
- chant et danse : *le rap de la D.D.H.C.* (excellent support d'O.R.L.F. par l'exigence qu'il suppose tant dans les contenus civiques et historiques que dans le lexique et la prosodie)

#### Conducteurs d'écriture pour :

- bande dessinée
- bande photographiée
- film
- émission de radio
- exposé, etc.

*Expression plastique* : représentation, symbolisation des diverses libertés publiques

### • La D.D.H.C. aujourd'hui; les libertés dans le monde

- Suggestions* :
- comparer la vie sous l'Ancien Régime et les atteintes aux libertés dans le monde d'aujourd'hui (sources intéressantes : Amnesty International)
  - réécrire le corpus présenté plus haut, en le résumant
  - réécrire le corpus en l'illustrant par des exemples volontairement contemporains
  - réécrire le corpus pour une "république d'enfants" (l'école), etc.

### c/ Prolongements

- Les difficultés de mise en place de la D.D.H.C., notamment, *la liberté de la presse* (article 11) qui sera rapidement étouffée, dès la Convention puis sous le Directoire, avant d'être à nouveau proclamée (et encadrée) par la loi du 29 juillet 1889, sous la III<sup>e</sup> République.
- La délicate mise en œuvre, dans certains pays, des droits des personnes, et plus particulièrement des enfants, des femmes, des personnes âgées ou invalides.
- Les évolutions de la D.D.H.C. comme, par exemple, l'actuelle orientation vers la solidarité internationale non gouvernementale (monde associatif de type "... sans frontières").
- Les conditions de l'exercice réel des droits à la liberté d'expression, de réunion à l'école.

### ✓ Mots-clés

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen – Égalité – Liberté – Liberté d'opinion – Liberté d'expression – Liberté de pensée – Convention internationale des droits de l'enfant

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

- MARTINETTI, Françoise. *Les droits de l'enfant*. Libro, 2002.
- Centre de vulgarisation de la connaissance. *Mini guide du citoyen*. Toulouse : Éditions Milan, 1995. Collection Les essentiels.
- DAENINCKX, Didier et PEF. *Il faut désobéir*. Paris : Éditions Rue du Monde, 2003.
- LELEUX, Claudine. *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck, 2000. (Outils pour enseigner). 207 p.  
Des compétences transversales interdépendantes, cognitives et participatives pour une éducation morale et civique. Une démarche illustrée par une trentaine de situations pédagogiques réparties entre la maternelle et la sixième.

#### • Lectures utiles pour les enfants

- Ésope Fables ("le loup et l'agneau" et "le loup et le chien" en prose) in *Fables de La Fontaine* Classique Hachette, 1929.
- *Julie apprentie citoyenne*, (ouvrage collectif). Éditions Maison de la pédagogie/cdg, 1997. Collection Citoyen en graine.  
Julie explore son environnement et prend conscience de l'organisation sociale, des services publics. Elle comprend comment sont liés droits et devoirs, liberté et responsabilité.
- LATOUR, Patricia et FREMIOT, Nicolas. *Paroles d'enfants citoyens*. Paris : Le temps des cerises, 1999.  
Témoignages incitant à réfléchir, lire, écrire, s'exprimer et surtout dialoguer.

#### • Sites internet

- Légifrance (tout le Droit français) : [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)
- Site de Pascal Nicollier sur la D.D.H.C : <http://www.liberte.ch/histoire/ddhc>
- Histoire de la presse française, collection, échanges, l'empire Renaudot :  
<http://site.voila.fr/SAGAPRESSE1>
- <http://www.droitsenfant.com>.

## 2. QU'EST-CE QUE LA RÉPUBLIQUE ?

### ✓ Le point des programmes (cycle 3)

#### Éducation civique

#### Être citoyen en France

« À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. L'installation de la République au XIX<sup>e</sup> siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX<sup>e</sup> siècle, le "point fort" sur la V<sup>e</sup> République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes. »

*Compétence devant être acquises en fin de cycle : « Avoir compris et retenu le rôle de l'idéal démocratique dans notre société et ce qu'est un État républicain. »*

#### Littérature : dire, lire, écrire

« Comprendre en lisant silencieusement un texte littéraire court (extrait) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves [...] »

#### Histoire

*Compétence devant être acquises en fin de cycle : « Savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique. »*

### ✓ Les apports pour l'enseignant

La république est le régime politique dans lequel les détenteurs du pouvoir exercent celui-ci en vertu d'un mandat conféré par le corps social. Ce premier élément permet d'opposer le statut d'un Président de la république et celui d'un monarque. En plus d'élections, il faut aussi une constitution organisant la séparation des pouvoirs entre le législatif, l'exécutif et le judiciaire.

Il est bon de rappeler que le pouvoir législatif est assuré par le Parlement (Assemblée nationale et Sénat) et que le pouvoir exécutif est "bicéphale" (Président de la République et Gouvernement). Le pouvoir exécutif est chargé d'exécuter les lois mais aussi d'impulser une politique et de diriger l'État. L'Autorité judiciaire est l'ensemble des magistrats chargés d'assurer la justice civile, par opposition à la justice administrative.

Cependant, cette indispensable organisation juridique et politique de la société peut rester formelle. Il faut bien d'autres critères pour qu'une République puisse être qualifiée de démocratique. Il s'agit ici de démocratie représentative et non pas directe. Seule une analyse substantielle du fonctionnement d'une société peut amener à conclure à l'existence d'une république démocratique. De très nombreux critères doivent être appréciés. Citons de façon non exhaustive : l'équilibre réel des pouvoirs, le partage des prises de décisions politiques (ce qui renvoie au fragile équilibre entre le fait majoritaire et le respect des minorités politiques), la participation de la société civile aux décisions sociales (notamment grâce au fonctionnement des associations), le respect de toutes les minorités constituant le corps social, l'absence de "noyautage" de l'appareil d'État par une oligarchie politique ou économique, la transparence des décisions prises par les pouvoirs publics, l'existence d'une école laïque, publique et obligatoire, la liberté de l'enseignement, l'égal accès aux fonctions publiques, le principe de la légalité des délits et des peines, le droit de contestation (liberté d'opposition)... D'une manière générale, le respect effectif des principes posés par le Constituant et le Législateur doit être assuré, ce qui renvoie au respect des Droits de l'homme et du citoyen et des libertés publiques. Lorsqu'on s'interroge sur la nature d'un régime politique, il convient donc de prendre en compte un très grand nombre d'éléments, ce que les juristes appellent la méthode du faisceau d'indices.

On peut tenir le même raisonnement avec les monarchies. Alors que les monarchies absolues confisquent les pouvoirs (il n'y a en dehors du monarque absolu que des organes consultatifs), les monarchies limitées ou constitutionnelles admettent d'autres détenteurs du pouvoir que le monarque. L'éventail des monarchies semble aussi large que celui des républiques avec, aux extrémités, le despotisme ou la démocratie. Ainsi, des monarchies telles que l'Espagne, la Grande Bretagne ou la Suède sont des démocraties.

La France, quant à elle, est une république et une démocratie comme l'indique l'article 1 de la Constitution de 1958 : "La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale".

### ✓ L'enjeu : la République comme moyen et objet d'apprentissage

Conduire les élèves à réfléchir sur les concepts de république et de démocratie est un moyen de mieux leur faire comprendre les programmes d'histoire (Monarchie absolue, Révolution française, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles) et de géographie (les États de l'Union européenne).

C'est également un but en soi. Comme l'y invite le programme, l'élève "apprend que, même si la réalité n'est jamais conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action". Il convient également d'avoir à l'esprit que rien ne permet d'affirmer que la République est un régime pérenne. Condorcet n'écrivait-il pas dès 1790 : « C'est l'ignorance de ses droits qui a retenu si longtemps l'homme dans les fers... et le défaut d'instruction sur ses intérêts politiques peut le replonger une seconde fois dans l'esclavage ». (Présentation générale de la Bibliothèque de l'Homme public).

### ✓ Une démarche pédagogique possible

Cette unité d'apprentissage sur la République peut, au choix de l'enseignant, être abordée en liaison avec l'histoire (Révolution française, alternance des régimes politiques aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles). Elle peut également faire l'objet d'une approche autonome puisque le dispositif de plusieurs séances donne une cohérence à l'apprentissage de ces notions. Trois ou quatre séances peuvent être consacrées à ce travail.

Lors de la première séance, chaque élève reçoit un exemplaire du texte "Les mots et les choses" extrait du livre de Régis Debray *"La République expliquée à ma fille"* (Document 1). Le texte est long ; il n'a pas été scindé car il constitue un texte de référence qui sera lu et compulsé plusieurs fois tout au long de l'année.

Chaque groupe de trois ou quatre élèves dispose d'un dictionnaire et d'une feuille sur laquelle figurent les questions et consignes suivantes :

- 1) Quel est le sujet du texte, c'est-à-dire de quoi traite-t-il ?
- 2) Qu'avez-vous retenu de cette lecture ?
- 3) Notez quelques mots qui vous paraissent importants et dont vous donnez une brève explication en vous aidant du texte ou du dictionnaire.

L'enseignant circule de groupe en groupe, écoute les remarques, relance le débat si cela s'avère nécessaire. Les enfants dont le groupe a terminé le travail illustrent une expression ou une idée évoquée dans le texte.

Après correction dans un temps différé, on restitue à chaque enfant une photocopie du travail effectué. On aura validé ou invalidé la pertinence du thème et des mots retenus. Les termes en caractère gras constituent une aide. On peut cependant décider de les banaliser. Les mots les plus fréquemment retenus sont : monarchie, roi, président, démocratie, république, anarchie, séparation des pouvoirs, exécutif, législatif, judiciaire. Le mot philosophie a été invalidé car assez loin du thème, mais on peut en discuter. Chaque élève mettra en forme au moyen du traitement de texte une fiche de lecture (évolutive) du texte. Le thème du texte et les mots importants y figureront.

Lors de la deuxième séance, le même dispositif par groupes d'élèves est repris. Il s'agit de répondre à une série de questions sur le même texte "Les mots et les choses"

- 1) Pouvez-vous donner une définition du mot République ?
- 2) Qu'est-ce qu'une démocratie ?
- 3) Comment accède-t-on au pouvoir dans une démocratie ?
- 4) Une monarchie peut-elle être une démocratie ? Expliquez et donnez un exemple.
- 5) Pour empêcher que quelqu'un ait tous les pouvoirs, est organisée une séparation des pouvoirs. Expliquez quels sont ces pouvoirs. (Cette dernière recherche est plus difficile et nécessitera vraisemblablement un guidage par l'enseignant).

Après correction, la fiche de lecture est complétée par une rubrique questions/réponses. On pourra, dans un temps différé, réactiver ces notions, à l'oral et collectivement par exemple, en demandant de distinguer république et monarchie, d'expliquer ce qu'est une démocratie, de citer les trois "pouvoirs" et de les définir.

Lors de la troisième séance, chaque élève reçoit un exemplaire des articles 1 et 2 de la Constitution de 1958 (Document 2). Il lit le document et répond aux questions suivantes.

- 1) Quelle est la devise de la République française ?
- 2) Quel est son emblème ?
- 3) Comment s'appelle son hymne ?
- 4) Quels sont les qualificatifs utilisés pour définir la République française ?

Une fois ce travail effectué, les enfants complètent et enrichissent ces informations en relisant le document 1 "Les mots et les choses". Ils y trouvent des explications historiques relatives au drapeau tricolore, à l'hymne national et à la devise.

La séance peut se terminer par une synthèse collective. Les réponses validées servent de trace écrite. La fiche de lecture est complétée. Faire mémoriser le vocabulaire et les connaissances abordées.

Une quatrième séance ou troisième séance "bis" peut être réalisée pour réinvestir ces notions. Il s'agit de réaliser par groupe un panneau de la République française en liaison avec les arts plastiques et les TICE. Après avoir effectué des recherches documentaires pour trouver l'hymne, l'emblème, la devise et d'autres symboles (le

coq, la cocarde de la liberté, le bonnet phrygien ou bonnet rouge, le buste de Marianne), les enfants utilisent les différents documents en employant des techniques variées déjà éprouvées en arts plastiques : collage de mots et d'images, peinture et dessin.

### ✓ Une proposition d'évaluation

1) Quelqu'un te dit qu'il a lu que "la France est une République démocratique" sans trop savoir ce que cela signifie. Il te demande de le lui expliquer le plus simplement possible. Rédige quelques lignes pour formuler ton explication.

2) Peux-tu citer la devise, l'hymne, l'emblème et quelques symboles de la République française ?

L'évaluation 1 est assez difficile. La grande majorité des élèves explique aisément la république par opposition à la monarchie (présence d'un président élu ou d'un monarque héréditaire). Quelques enfants citent également la séparation des pouvoirs comme caractéristique de la république, ce qui est tout à fait pertinent. Il convient d'être assez ouvert et de valider également les réponses qui s'appuient sur les notions de liberté, d'égalité et de fraternité.

L'évaluation 2 est beaucoup mieux réussie car elle fait appel à des savoirs plus facilement mobilisés par les élèves.

## DOCUMENT 1

### Les mots et les choses

« Ôte-moi d'un doute. Démocratie et République, cela veut dire la même chose ?

Ce serait un peu trop optimiste. Commençons par l'étymologie. *Démocratie* vient du grec et veut dire "pouvoir du peuple". *République* vient du latin et veut seulement dire "la chose commune" : *Res publica*. C'est le terme générique qu'employaient les anciens philosophes, Platon, Cicéron, Bodin, pour désigner n'importe quel "État régi par des lois". C'est depuis peu que *République* a pris son sens, actuel et précis, d'association politique fondée sur la libre adhésion des personnes à un idéal partagé.

Alors ça veut dire qu'une république, c'est toujours plus démocratique ?

Tes manuels d'histoire ne seraient pas de cet avis. La République romaine, où vivaient une majorité d'esclaves, étaient aux mains des patriciens. Dans la république de Venise, les doges, élus à vie, se conduisaient en tyrans ; la république de Florence était gouvernée par une aristocratie ; et celle de Cromwell était une dictature militaire. On parlait dans ces cas-là de "république" simplement pour signaler l'absence de roi. On demande un peu plus aux républiques d'aujourd'hui.

Comment expliques-tu alors qu'un peuple tout entier, comme en Espagne aime son roi et se reconnaisse en lui, bien plus que nous dans le président ?

Ah, "le charme séculaire de la monarchie", comme disait Jaurès. Je t'accorde qu'une monarchie peut avoir plus de couleurs et de chaleur que nos républiques un peu froides et pâlichonnes. Oui, il arrive que les rois et les princesses aient une certaine aura. Un reste d'élection divin. Mais ce sont des personnes interchangeables, qui doivent tout à l'hérédité, tandis que nos présidents sont choisis pour leurs qualités propres ou celles qu'on leur suppose. Le pedigree est bon pour les chevaux de course, non pour les républicains. Mais c'est vrai, il n'y a pas de "famille présidentielle", d'où une moindre surface de rayonnement. La fille ou le frère d'un roi est un personnage public, à la charge du Budget ; les parents d'un président restent des personnes privées. Et puis, un président de la République est soumis à la loi commune. Sa personne n'est pas sacrée. Il peut être traduit devant les tribunaux. Son pouvoir vient d'en bas, de nous. L'autorité d'un monarque lui vient d'en haut. Ou venait. Car des monarques de droit divin, il n'en subsiste plus guère, à part le souverain pontife et le dalaï-lama.

Mais roi ou président, on trouve toujours une photo en couleur du chef de l'État dans les mairies, les commissariats, les bureaux.

Sauf que nous décrochons le portrait du président quand il a fini son mandat, de sept ou quatorze ans\* ; alors qu'on garde l'image du roi ou de la reine tant qu'ils sont en vie. L'effigie d'un président ne valorise pas une personne, elle personnifie une valeur.

Tu veux me dire qu'un roi n'incarne aucune valeur ?

Les monarchies héréditaires ne sont pas plus mariées avec les valeurs du conservatisme que les républiques avec le progrès. Compare la Suède, qui est un royaume, à l'Indonésie, qui est une république. Regarde le Royaume-Uni. En matière de libertés, il a une longueur d'avance sur nous. Quinze ans en moyenne. L'esclavage y a été aboli en 1833, et chez nous en 1848. Les femmes y ont eu le droit de vote dès 1928, et chez nous en 1945. La peine de mort y a été supprimée en 1965, Et ici en 1981. Certains voient dans les monarques de simples figures de proue, sinon des accessoires publicitaires, utiles pour promouvoir l'image de la nation, assurer ses relations

publiques, donner du lustre à ses cérémonies. Le fait est que tu trouveras plus de dictateurs parmi les présidents élus que chez les souverains constitutionnels. L'Espagne n'est-elle pas une république fédérale unifiée par un roi ? Détourne toi des frontons et des en-têtes. Pol pot dirigeait le Kampuchéa *démocratique*, qui était sauvagerie pure, et Fidel Castro la *République* de Cuba, qui est tout sauf une république. On n'a pas besoin, vois-tu, de rois avec armoiries et couronnes pour faire des monarchies absolues. Les titulatures du chef de l'État importent finalement assez peu. La **monarchie**, au sens premier, c'est quand un seul décide pour les autres ; l'**oligarchie**, quand la décision appartient à quelques uns, les plus riches. Et quand personne ne décide, parce qu'on rejette toute discipline collective, on parle d'**anarchie**.

Plus de chef, plus de hiérarchie, plus de contrainte. Le bonheur, quoi !

Oui, sur le papier. Dans la vie, cela mène au **despotisme**, qui est la monarchie sans loi. Comme dans la fable. Les grenouilles demandent un caporal pour remettre de l'ordre.

Et si tous les pays se disent aujourd'hui être des démocraties, à quoi vais-je reconnaître les vraies des fausses ? Les élections libres font la différence ?

Non. Le nazisme fut démocratiquement porté au pouvoir par le peuple allemand, dans les formes légales et à la majorité des suffrages. La démocratie n'est pas le règne de la majorité. C'est quand la minorité garde tous ses droits d'expression et d'organisation. Quand aucune fraction du peuple, même majoritaire, aucun groupe, aucun individu ne peuvent imposer leur loi aux autres. Quand aucun parti, clan, famille, église ou ethnie ne peuvent confisquer la souveraineté.

Alors, si le peuple peut se tromper, un autre Hitler peut encore arriver au pouvoir ?

Justement. Pour éviter que le gagnant ne tourne à l'omnipotent, on a eu besoin d'un garde-fou : la **séparation des pouvoirs**. La tradition en distingue trois. Il y a le pouvoir de faire exécuter les lois, qui appartient au gouvernement. C'est l'**exécutif**. Il y a le pouvoir de faire les lois, qui appartient à une Assemblée élue (ou par deux). C'est le **législatif**. Il y a le pouvoir de rendre la justice, qui appartient à des magistrats. C'est le **judiciaire**. Évidemment, dans la plupart des pays, tu rencontreras des ministres, une Assemblée nationale et des tribunaux. Cela ne prouve rien. Ils peuvent fort bien dépendre tous ensemble d'un seul homme, d'un parti ou d'un clan, qui agissent selon leur bon plaisir et pour défendre leur privilèges. Les prétendus citoyens de ces pays sont en fait des **sujets**, sans souveraineté aucune, comme dans notre Ancien Régime. La séparation des pouvoirs est souvent un casse-tête, mais leur confusion mène toujours au casse-pipe. Même si son détenteur est un saint, tout pouvoir tend à l'excès. Donc, pour prévenir ou corriger l'abus, la bonne règle est de le diviser, car, comme disait Montesquieu, "seul le pouvoir peut arrêter le pouvoir".

Et le pouvoir se symbolise comment, en république ?

Chaque pays a ses signes extérieurs, ceux qui lui a légués son passé. Ils ne doivent pas t'abuser. Chez nous, c'est le drapeau tricolore, l'hymne de *La Marseillaise*, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité", la fête du 14 Juillet (qui commémore à la fois la prise de la Bastille et la fête de la Fédération, un an plus tard). Si tu ne connais pas cette histoire, ces symboles te resteront lettre morte. Notre drapeau a trois couleurs parce que arrivé à Paris trois jours après la chute de la Bastille, le 17 juillet 1789, le roi dut arborer, à côté de sa cocarde blanche, couleur royale, un ruban bleu et rouge, aux couleurs de la ville. *La Marseillaise* est un chant de guerre, composé en 1792 pour l'armée du Rhin, avec un texte plein de cruautés – « qu'un sang impur abreuve nos sillons... » – parce que la I<sup>re</sup> République a dû se défendre bec et ongles contre toute l'Europe coalisée, et qu'on n'affronte pas la mort en sifflant des bluettes. Notre devise remonte à 1848, la II<sup>e</sup> République. Quant à Marianne, dont tu peux voir le buste dans nos plus petites mairies, c'est une allégorie féminine à laquelle on donne à présent les traits d'une vedette de l'écran, Brigitte Bardot ou Catherine Deneuve. Elle est coiffée du bonnet phrygien, qui était celui dont s'affublaient les esclaves, sous l'Antiquité, pour manifester qu'ils devaient être affranchis. C'était pour symboliser le fait que la servitude, on n'a jamais fini d'en sortir. Mais ces emblèmes sont des conventions contingentes. Ils auraient pu être autres. Derrière les couleurs, il faut voir les valeurs en jeu. La République, c'est beaucoup d'histoire, un peu de doctrine, mais avant tout, une façon d'être. La République intérieure compte plus que la forme de gouvernement. Quand elle n'est plus dans les cœurs mais seulement dans les textes, elle n'est plus loin de périr. Car on peut vivre en république, et profiter de l'aubaine, sans se conduire en républicain. C'est même le plus courant. Et de mauvais augure. Une république de stuc et de papier, livrée aux mécanismes impersonnels de l'État de droit, sans citoyens pour en faire vivre l'esprit, est un château de cartes. Un souffle peut l'emporter. »

Extrait de : DEBRAY, Régis. *La République expliquée à ma fille*. Paris : Le Seuil, 1998, pp. 14 à 19.

\* Le président est maintenant élu pour cinq ans.

## La Constitution de 1958

### « Article 1

La France est une République indivisible, laïque, démocratique, sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

### Article 2

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est la "Marseillaise".

La devise de la République est "Liberté, Égalité, Fraternité".

Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. »

### ✓ Mots-clés

République – Monarchie – Démocratie – Devise – Emblème – Hymne – Symboles de la République – Séparation des pouvoirs

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

– DEBRAY, Régis. *La République expliquée à ma fille*. Paris : Seuil, 1998.

#### • Lectures utiles pour les enfants

– POSLANIEC, Christian et BOISTEAU, Manu. *Apprenti citoyen*. Paris : Syros, 1998.

– CLAUSENER-PETIT, Magali. *Pourquoi c'est interdit ?* Toulouse : Milan junior, 2003. Les essentiels.

#### • Site internet

– [www.ac-nantes.fr](http://www.ac-nantes.fr)

### 3. LES FORMES DE PARTICIPATION À LA VIE DÉMOCRATIQUE

Par une pratique du *vivre ensemble* de plus en plus réfléchi, l'enfant de maternelle est maintenant arrivé en fin de cycle des apprentissages fondamentaux en "commençant à se sentir responsable", en sachant "prendre part à un débat sur la vie de la classe" et en ayant compris le sens des libertés et des règles qui en garantissent le bon exercice. Au cycle des approfondissements, et tout en continuant son apprentissage pratique de la vie sociale, il va maintenant participer plus activement et plus consciemment à la vie démocratique de l'école afin d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice de sa future responsabilité de citoyen.

#### ✓ Le point des programmes (cycle 3)

##### « 3 – Être citoyen en France

À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

[...] L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes. »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

Les deux premiers thèmes du programme de première d'éducation civique, juridique et sociale (É.C.J.S.) rejoignent ceux de ce chapitre. Afin de saisir à la fois la continuité et la progression dans les niveaux de compréhension, du V.E. à l'É.C. puis à l'É.C.J.S., nous reproduisons ici les passages qui présentent les formes et modalités de participation à la vie démocratique (B.O. H.S. n° 7 du 31 août 2000 ; volume 5).

##### « 1 – Exercice de la citoyenneté, représentation et légitimité du pouvoir politique

Si toute société est caractérisée par l'existence de relations de pouvoir, on peut s'interroger sur la spécificité du pouvoir politique. Il peut être défini par sa légitimité, c'est-à-dire par une acceptation fondée sur le consentement des membres de la société. La légitimité repose sur des principes et des pratiques qui ont varié dans le temps et dans l'espace. Dans les sociétés démocratiques contemporaines, elle repose essentiellement sur la légalité qui fonde l'État de droit.

L'analyse des modes d'attribution et d'exercice du pouvoir pourra être approfondie. Contrairement aux régimes totalitaires, les démocraties représentatives constituent une organisation du pouvoir politique dont la légitimité passe par la reconnaissance de la souveraineté populaire et dont l'exercice repose sur la délégation de cette souveraineté. Les débats de la Révolution ont montré l'opposition entre les tenants de la démocratie directe et ceux de la démocratie représentative des sociétés démocratiques modernes. Le peuple délègue sa souveraineté par le biais d'élections régulières et concurrentielles à des élus chargés, pour un temps et sous des formes déterminées par la loi, de s'occuper des affaires publiques.

En ce sens, la représentation politique désigne le processus par lequel des gouvernants sont légitimés par l'élection pour parler au nom du peuple et habilités à décider en son nom. L'interrogation sur les formes de la représentation politique et les problèmes qu'elle rencontre peut servir de point de départ à la réflexion.

Celle-ci mérite enfin d'être enrichie par l'analyse d'un ensemble de concepts : pouvoir, domination, autorité, violence, et leur mise en relation à travers des faits précis. Il est en effet recommandé d'étudier ce thème en partant d'un exemple.

##### 2 – Exercice de la citoyenneté, formes de participation politique et d'actions collectives

Le citoyen se définit par l'exercice de la souveraineté politique dans la Cité à laquelle il appartient. L'exercice de la citoyenneté ne saurait donc se réduire ni à la possession de droits fondamentaux, ni à l'exercice du droit électoral : il implique la prise en compte de toutes les formes de la participation politique. La démocratie se définit comme le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ; cela exclut le pouvoir d'une autorité qui ne tirerait pas sa légitimité du peuple mais d'une source extérieure ou réputée supérieure. La démocratie implique donc la participation active des citoyens.

Celle-ci concerne autant la participation au débat public censé éclairer les décisions collectives que la prise de ces décisions elle-même. Elle peut donc prendre différentes formes. Le thème précédent met en évidence l'importance dans une démocratie de la participation au processus de désignation de représentants élus. Celui-ci insiste sur les autres dimensions :

- la participation à l'espace du débat public où se forme l'opinion publique, ce qui implique l'analyse critique des moyens de communication de masse et de leurs effets (y compris de l'internet, des forums et du courrier électronique);
- la participation aux associations civiles, sociales et politiques, notamment à l'échelon local;
- la participation à des groupes défendant des intérêts, par exemple les syndicats;
- la participation à des actions collectives, locales ou nationales, sur des objectifs sociaux ou civiques.

Il ne s'agit pas bien sûr d'étudier toutes les formes de participation politique et d'actions collectives mais d'en choisir une manifestation qui puisse à la fois faire sens et susciter l'intérêt des élèves. On pourra ainsi mettre en évidence l'importance de la participation politique non électorale dans la formation du lien politique qui rassemble la Cité. »

Nous proposons d'étendre aussi la réflexion aux évolutions sociétales qui dépassent le simple cadre de la France.

Ainsi, en 2001, la Commission européenne a effectué un sondage auprès des jeunes de l'U.E. (Eurobaromètre) qui a confirmé de précédentes études : que cela soit révélé par la participation aux élections ou par l'adhésion aux partis politiques, *l'engagement politique des jeunes Européens décline* sans qu'en profite le militantisme associatif de la société civile (la moitié d'entre eux ne font partie d'aucune association ou organisation). En revanche, la prise en main de "leur destin en tant qu'individus, en tant que couples ou participants à des constellations sociales mouvantes" témoigne que le lien social est loin d'être distendu. Il est simplement différent, ce qui devrait conduire à réviser la notion courante de participation, conseillent les experts.

En effet, l'on oublie trop souvent "que chaque génération définit d'une manière nouvelle la démocratie", déplore le rapporteur, le sociologue islandais Gestur Gudmundsson. Ainsi, "aux débuts de la démocratie parlementaire, l'attention se concentrait sur les élections. Aux premiers temps de l'ère moderne, les associations et les organisations jouaient un rôle fondamental en impliquant les citoyens et en leur donnant les moyens d'exercer une influence. Cependant, l'environnement dans lequel les citoyens étaient supposés soutenir la démocratie change également au fil du temps. À titre d'exemple, dans les années 60 et 70, l'enjeu fondamental était la démocratie industrielle, mais dans les années 80 et 90, l'accent s'est reporté sur la codétermination des individus et des groupes au sein de la vie professionnelle".

Les projets de vie personnelle ayant une forte composante sociale, poursuivent les sociologues, le défi actuel de la participation "consiste à rendre plus visibles les segments et les impacts sociaux et collectifs des projets de vie personnelle, à établir des passerelles là où l'individualité peut s'épanouir dans un contexte social. *Ce défi se pose au système éducatif*, aux associations de jeunes, aux organisations, aux structures de quartier et à toutes les autres sphères où s'effectuent les premières expériences de développement de l'individualité dans un cadre social".

### ✓ L'enjeu : préparer les enfants à ses responsabilités civiques

Par une éducation participative, coopérative et progressive à la citoyenneté, à l'issue du cycle 2, l'enfant a compris l'intérêt de *l'engagement* (cf. p. 114 et suivantes) du *débat* (cf. p. 67 et suivantes), de la *décision consensuelle* (cf. p.108), de l'importance de *l'évaluation*. Convaincu par l'expérience de la pertinence du modèle *démocratique participatif* de proximité, il doit maintenant pouvoir passer au modèle de *démocratie représentative* sans trop de déception, sans que se ferment non plus les portes d'un éventuel modèle alternatif à venir, que laissent entrevoir les mouvements de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs ainsi que certaines initiatives locales – institutionnelles ou non – visant à favoriser le débat public direct : comités de quartiers, commissions extra-municipales, conseils municipaux d'enfants..., d'une part ; introduction plus résolue du monde associatif et des "coordinations" dans le débat public, d'autre part.

### ✓ Une démarche pédagogique possible : "l'auto-école de la petite république des enfants"

#### a/ Objectifs

Enrichir les expériences de démocratie directe par celle de démocratie représentative afin de comprendre intimement ce qui se joue dans les formes conventionnelles de participation à la vie publique.

## b/ Déroulement

### • Conditions pour la mise en place du projet

Dès la première année de cycle 3, il est possible de s'engager dans la démarche proposée, pour peu que les enfants aient vécu depuis la maternelle une pédagogie coopérative et participative. Dans le cas contraire, il est prudent de leur donner cette opportunité sans délai et au moins pendant un trimestre, avant de "basculer" vers la participation directe.

Le projet consiste à faire vivre aux enfants un vaste jeu de rôles dont l'objectif *affiché* est d'*apprendre à exercer ses futurs droits civiques et politiques*. Tout aussi explicite aux yeux des enfants est le statut de cette opération : un apprentissage personnel par les interactions entre l'acte et la pensée, au sein du groupe-classe, ou de l'école, d'un groupe d'écoles, d'un "village virtuel"... et dans un contexte de confiance assistée. Auto-école est alors à entendre comme école d'autonomie accompagnée (cf. statut des Colonies puis des Territoires d'outremer...), mais aussi comme école d'auto- et de co-apprentissages, avant le transfert définitif d'autorité qui ne pourra pas intervenir avant 18 ans (droits civiques, tout comme le droit à la conduite automobile). C'est pourquoi les enfants doivent savoir que la "monitrice" ou le "moniteur" d'auto-école de conduite, qu'est l'enseignante ou l'enseignant, n'hésitera pas à reprendre les pédales, le volant ou le levier de changement de rapports, en cas de danger.

De même que l'apprentissage de la conduite automobile fait alterner pratiques accompagnées, transmission d'informations et discussions, le projet doit aussi inclure des temps de régulation et d'apports de connaissances. Les conseils coopératifs habituels peuvent convenir, mais avec un infléchissement : l'enseignant aide systématiquement les enfants à réussir l'analyse des situations, en présentant ou organisant la présentation de savoirs civiques. Par induction, sont ainsi progressivement dégagés de la pratique de leur république d'enfants quelques fondements théoriques, historiques et juridiques qui donnent tout leur sens aux pratiques de la vie démocratique nationale et locale.

### • Instituer la république

Plusieurs séances d'expression orale, de débat réglé sont consacrées à l'élaboration d'outil de fonctionnement simple de la vie du groupe retenu (classe, école, groupement d'écoles, "village virtuel" sur la Toile, etc.<sup>24</sup>).

– Élaborer une charte ou une déclaration d'intentions minimales, simples, adoptées à la majorité, et non plus systématiquement à l'unanimité.

→ Part de l'autorité enseignante (au sens d'auctoritas – cf. complément sur le site du CRDP de Nice) : sa compétence et son conseil, quand ceux-ci sont sollicités (\*) :

- comme expert → communication d'informations, d'avis

- comme agent → force (non-violente) de l'ordre ("communicationnel").

(\*) Comme cela a été précisé plus haut, en cas de nécessité, l'adulte abandonne provisoirement sa posture d'accompagnateur non-directif et attentif pour intervenir, assumant ainsi une autre de ses responsabilités d'enseignant. Dans ce cas, avant la reprise du jeu de rôles, il rend compte de son action et conduit une brève discussion.

– Réfléchir à la nature et à la répartition des fonctions de représentation (régime présidentiel ou non ; séparation des pouvoirs ou non ; durée des mandats ; rééligibilité ou non...) ainsi que celles d'administration des services publics.

→ Même attitude de la part de l'adulte qui note les formules écartées ainsi que les raisons du rejet, afin d'en assurer la conservation (ce service public de "journal officiel" donne lieu à une réflexion afin qu'il soit assuré par des enfants ou placé sous leur responsabilité – l'adulte pouvant alors rester agent).

– Adopter le mode de désignation des représentants des jeunes républicains : suffrage universel direct ou non ; mode de scrutin (majoritaire ou proportionnel ; de liste ou uninominal ; direct ou indirect ; à un tour, deux tours ou plus ; type de changement de règle électorale entre un tour et le précédent, etc.) ; conditions matérielles (lesquelles et quelle(s) instance(s) les décide(nt) ? [campagne électorale : rôle, règles, moyens ; bulletins, programmes, bureau de vote, décompte des voix] ; etc.

→ Rester confiant si les enfants se fourvoient : d'une part, la longue histoire des démocraties comme certains faits de l'actualité mondiale nous rappellent que les enfants n'auront pas été les seuls à errer... ; d'autre part, ces erreurs constitueront une denrée pédagogique puisque leurs conséquences seront analysées pour remonter aux causes et les évolutions interviendront.

→ Parmi les prises de conscience des enfants, il y a la découverte que toute question matérielle est une situation-problème très ouverte. Traitée comme telle par la "communauté de recherche", elle peut recevoir diverses réponses, chacune d'entre elles présentant des avantages et inconvénients qui sont révélés par les conséquences de la mise en œuvre. Les débats prennent alors une forme plus responsable où l'anticipation est fréquemment convoquée.

<sup>24</sup> Pour une première expérience, l'échelon école semble être le meilleur : rapidité de la mise en place, de la résolution des problèmes matériels ; cela permet d'éviter des chutes de motivation qui pourraient guetter des dispositifs plus ambitieux.

La conscience du politique peut émerger également de cette situation, à travers certains choix, voire par des enjeux de pouvoir. Il y a alors matière à une réflexion passionnante qui permet de "dégonfler" ces enjeux, dès lors que l'on se préoccupe d'honorer les principes de base : respect des personnes et de leurs droits (notamment de liberté d'opinion), des lois et règlements, souci de l'intérêt général.

#### • Faire vivre la république

Selon la maturité morale et civique des jeunes apprenties citoyennes et apprentis citoyens, ouvrir ou limiter le champ d'exercice : de la gestion d'un projet de production (conseillé pour une première expérience qui ne mobilise pas l'ensemble de l'école) jusqu'à celle de l'ensemble des activités de l'école.

Quelques situations-problèmes que les enfants auront à résoudre ou à anticiper et qui seront mises en perspective avec le fonctionnement démocratique :

- *Comment faire participer les plus jeunes (cycle 2 et, le cas échéant cycle 1) ?*  
→ Situation équivalente à celle... des enfants dans la société (minorité et majorité légales).
- *Que faire quand un représentant, un responsable ou agent d'un service d'intérêt général est absent ?*  
→ Situation équivalente à celle... des élus locaux et nationaux ou des fonctionnaires non remplacés (cumul des mandats, vacance de pouvoir ; continuité du service public => fonctionnement en équipe permettant la réorganisation).
- *Quelle instance décidera ce que nous mettrons en place : la radio de l'école ou le réseau intranet (assemblée générale ou conseil de délégués des classes) ? Quelle instance définira les règles de fonctionnement ?...*  
→ Situation équivalente à celle... de la fabrication des lois et des règlements (mesures légales édictées par les élus, mesures réglementaires prises par les agents responsables de services).
- *Puisque [l'enseignant] nous a dit qu'il s'agissait d'un jeu de rôles pour apprendre, il faut alors que chacun s'exerce à tous ces rôles. Avec Aïcha, j'ai fait une recherche mathématique : nous avons compté 54 responsabilités. Nous sommes 155 enfants "majeurs". Il y a environ 160 jours d'école. Et bien cela donne à peu près trois jours par rôle pour chaque enfant. Est-ce que c'[ce n'] est pas trop peu ? Est-ce qu'on peut en assumer un deux fois ?*  
→ Problème pertinent de la durée des mandats, du temps d'adaptation à une charge, des effets pervers du temps trop court (actions précipitées, préparation bâclée, absence du profit que l'on tire d'expériences renouvelées, etc.) ou trop long (engourdissement politique ou administratif, lassitude du pouvoir, etc.), de la rééligibilité (mise en place de stratégies visant la réélection plutôt que l'accomplissement désintéressé de la mission confiée par les citoyens pour une durée donnée).
- *Dans leur profession de foi, Julie et Bachir avaient écrit que si elle et lui étaient élus, ce serait pour étendre à l'école notre projet de solidarité avec l'école de Pabré au Burkina Faso. Mais le conseil des délégués des classes n'a pas été d'accord, pour cette année, parce qu'il y a d'autres projets en cours dans d'autres classes. Est-ce que Julie et Bachir nous ont bien représentés ? Est-ce c'étaient des promesses sans réfléchir ?*  
→ Situation équivalente<sup>25</sup> à celle... de l'élu qui a à rendre des comptes devant les électeurs (sanction des urnes ; limites de la démocratie représentative : vote "chèque en blanc" pour cinq ans...).

Ne pas hésiter à expérimenter des modalités diverses pour mieux comprendre ce que représentent :

- *le vote* (confiance/honnêteté intellectuelle),
- *l'acceptation de charges électives* (responsabilité, impartialité, honnêteté, prise de distance par rapport à l'intérêt personnel de l'élu, universalité...),
- *l'engagement dans la vie publique* (respect de ses promesses, du contrat ; prise en compte d'autrui ; soumission volontaire à la loi, aux règles ; exercice de la liberté d'expression...).

Faire élaborer des fiches d'évaluation, lesquelles permettent de constater la richesse des apprentissages comportementaux auxquels contribue l'exercice civique.

L'avantage de cette pratique accompagnée, par rapport à la citoyenneté "réelle" des adultes, c'est que les enfants bénéficient d'une évaluation formatrice, régulatrice, bien plus rapprochée que celle exercée par le Conseil constitutionnel. Le temps, les échéances, la distance, le nombre de jeunes citoyens, sont autant de variables qui font prendre conscience aux enfants des différences entre démocratie directe et indirecte.

- Aider les enfants à accepter le réel, les frustrations (49 % : zéro élu, par exemple), comme une aide au développement de leur compréhension de la notion d'intérêt général pour autant que celui-ci n'aille pas à l'encontre d'un autre groupe.

<sup>25</sup> En réalité, la situation dans l'école est nettement plus démocratique et plus efficace puisque les enfants décident le plus souvent que leurs représentants rendent compte de leur mandat à l'issue de chaque réunion. Pour information et discussion et non pour sanction. De même, chaque réunion est précédée d'échanges avec leurs électeurs.

## **c/ Prolongements, pistes de réflexion**

Parmi les propositions de la Commission européenne aux États membres, nous avons adapté les suivantes aux besoins de l'école primaire.

– Pour améliorer la participation à la vie citoyenne, à la démocratie, soutenir les initiatives permettant aux enfants de s'impliquer dans *la résolution de problèmes dans l'école* ou l'environnement proche.

→ Traduction institutionnelle : les opérations "*Initiatives citoyennes*", puis "*Envie d'agir*".

– Pour mieux faire accepter les mécanismes de la démocratie représentative, entretenir un dialogue avec des élus.

Voir aussi, dans la première partie de l'ouvrage : II- L'éducation civique depuis 1985/C- Les champs d'intérêt/4- La démocratie participative/Pour une citoyenneté participative à l'école.p. 39

### **✓ Mots-clés**

Parlement – Loi – Assemblée nationale – Palais-Bourbon – Mairie – Élections – Conseiller municipal – Député

### **✓ Pour aller plus loin**

#### **• Lectures utiles pour les enseignants**

– *La citoyenneté en pratiques* (1 et 2). Le nouvel éducateur, déc. 2000, n° 124 et janv. 2001, n° 125.

– *Coopération et apprentissage*. Le nouvel éducateur, octobre 2001, n° 132.

– *Retour sur... l'éducation à la citoyenneté*. Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1998, supplément n° 4. 47 p.

– LE GAL, Jean. *Coopérer pour développer la citoyenneté*. Paris : Hatier, 1999. (Questions d'école ; 10). 79 p. En se fondant sur les principes de la classe coopérative, des réponses précises aux questions que pose la demande sociale d'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'école.

– LE GAL, Jean. *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Belin, 2002. (Comprendre). 214 p.

Retrace le cheminement qui mène l'enfant soumis à l'enfant citoyen disposant de libertés publiques fondamentales conformément à la Convention internationale des droits de l'enfant. Guide pour mettre en place une éducation civique par une participation active et responsable des enfants, ainsi qu'une discipline éducative qui respecte les principes du droit.

– PHILIBERT, Christian, WIEL, Gérard. *Faire de la classe un lieu de vie : socialisation, apprentissage, accompagnement*. Lyon : Chronique sociale, 2001. (L'essentiel ; Pédagogie, formation). 160 p.

La classe comme lieu de vie sociale dans une réelle éducation à la citoyenneté, lieu de vie intellectuelle et culturelle par l'ensemble des apprentissages proposés, lieu de vie personnelle dans l'accompagnement du projet de vie de chaque adolescent.

– POCHET, Catherine, OURY, Fernand. *Qui c'est le conseil ? : la loi dans la classe*. Vigneux : Matrice, 1997. (Textes à l'appui). 428 p.

Dans la "classe institutionnelle", le conseil de coopérative est la loi. La classe est une société démocratique qui se construit.

#### 4. D'AUTRES APPROCHES DIRECTES DE LA VIE CIVIQUE : LE PARLEMENT DES ENFANTS, LES CONSEILS MUNICIPAUX D'ENFANTS

Diverses opérations de portée nationale ou locale sont proposées aux écoles, parmi lesquelles certaines permettent l'exercice de la démocratie participative et représentative, comme le *Parlement des enfants et les Conseils municipaux d'enfants et de jeunes*.

##### a/ Le Parlement des enfants

Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté qui vise à présenter de façon concrète le système parlementaire, une séance du Parlement des enfants destinée aux élèves des classes de C.M.2 se tient tous les ans depuis 1994 au mois de mai ou de juin.

Chaque classe qui souhaite participer doit fournir un dossier en motivant sa demande. Le travail des 577 classes retenues consiste à élaborer une proposition de loi, comprenant un exposé des motifs d'une page (susceptible d'être lu à la tribune lors de la séance publique du Parlement des enfants) et quatre articles également rédigés en une page. Cette formule présente l'avantage de faire entrer les élèves dans le jeu parlementaire en "grandeur réelle" et de rendre plus vivante la séance publique grâce au vote des "délégués juniors" désignés par leurs camarades.

##### Pourquoi un Parlement des enfants ?

Comme l'indiquent les Instructions Officielles,

« L'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante des missions de l'école. Elle doit prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République. C'est pourquoi les horaires et les programmes de l'école primaire, fixés par arrêté du 25 janvier 2002, prévoient, qu'au cycle des approfondissements, une heure par semaine est consacrée à l'éducation civique en relation avec tous les champs disciplinaires. Elle ne vise pas simplement l'acquisition de savoirs formels mais se donne pour objectif de construire des comportements responsables et adaptés. Cette prise de responsabilité trouve tout particulièrement à s'exprimer dans le cadre d'une opération qui s'appuie sur une présentation concrète de notre système parlementaire, le "Parlement des enfants", organisée conjointement par le président de l'Assemblée nationale et notre ministère.

Il s'agit de proposer aux écoliers scolarisés en C.M.2 d'élaborer collectivement une proposition de loi et de se prononcer par un vote solennel sur celle qu'ils jugent la meilleure parmi celles qui ont été rédigées par les élèves participant à l'opération. C'est une leçon d'éducation civique grandeur nature qui est ainsi offerte aux élèves. » B.O. n° 42... du 18 novembre 2004

Les thèmes de travail proposés aux élèves s'inscrivent dans les programmes de l'école primaire : solidarité entre les générations, éducation à la sécurité, éducation à l'environnement pour un développement durable. En outre, l'année 2005 a été désignée "Année européenne de la citoyenneté par l'éducation" par le Conseil de l'Europe ce qui peut aussi être un thème de réflexion pour les élèves.

Quatre propositions de loi issues du Parlement des enfants sont devenues des lois de la République :

- loi n° 96-1238 du 30 décembre 1996, relative au maintien des liens entre frères et sœurs,
- loi n° 98-381 du 14 mai 1998 qui permet à l'enfant orphelin de participer au conseil de famille,
- loi n° 99-478 du 9 juin 1999 qui interdit l'achat par les écoles et les collectivités locales de fournitures fabriquées par des enfants dans des pays qui ne respectent pas les droits de l'Enfant,
- loi n° 2000-197 du 6 mars 2000 qui renforce le rôle de l'école dans la prévention et la détection des faits de mauvais traitements à enfants.

Issue du 8<sup>e</sup> Parlement des enfants du 19 mai 2001, une proposition de loi – toujours en instance – a été déposée le 16 juillet 2001, qui vise à faciliter les échanges, les rencontres et les discussions entre des enfants et leur(s) parent(s) incarcéré(s).

Le 9<sup>e</sup> Parlement des enfants du 11 mai 2002 a adopté la proposition suivante : "que chaque école française soit jumelée avec une école de l'Union européenne".

Le 10<sup>e</sup> Parlement des enfants s'est tenu au Palais Bourbon le 17 mai 2003 : proposition "d'initier les élèves des écoles élémentaires, des collèges et des lycées aux gestes de premiers secours".

Le 11<sup>e</sup> Parlement des enfants, le 5 juin 2004, s'est conclu par une proposition de loi déposée à l'Assemblée nationale le 4 novembre 2004 : instituer une formation pour les élèves sur l'attitude à tenir en cas d'agressions morales, verbales ou physiques, d'incitation à la consommation de drogue et de racket à l'école.

##### b/ Les conseils municipaux d'enfants

La première notion de conseil de jeunes apparaît en 1944 lorsqu'un militant des Éclaireurs de France, André Basdevant, propose au futur ministre René Capitant une proposition de loi qui aurait instauré un parlement de

jeunes, des conseils généraux et municipaux de jeunes. Mais le contexte politique ne permettra pas à ce projet de voir le jour.

En 1948, l'école officialise cette revendication des mouvements d'Éducation nouvelle, avec une circulaire novatrice sur la coopérative scolaire, conférant aux enfants les droits d'expression et de réunion, un demi-siècle avant qu'advienne la C.I.D.E. (conseils de jeunes coopérateurs – cf. p.91). Il faudra attendre les années soixante pour qu'émergent ici et là des conseils municipaux de jeunes (C.M.J.), à l'initiative de lycées, de collèges ou de municipalités. L'éventail des âges oscille alors entre 15 et 25 ans pour se rajeunir progressivement (12-21 ans). Ces expériences se mutualisent et très vite naît une fédération de ces C.M.J. (premier congrès en 1967). Avec les avancées socioculturelles de 1968, les C.M.J. accueilleront aussi des enfants (C.M.E.J.) ou se constitueront séparément des conseils municipaux d'enfants (C.M.E.), dont le plus emblématique (et médiatique) aura été celui de Schiltigheim, dès 1979.

Si le phénomène touche aujourd'hui tout le territoire, il reste marginal : 2 % des communes seulement (surtout les moyennes, entre 2000 et 10 000 habitants). Le plus souvent, le rôle de l'école se résume aux élections et à quelques séances de préparation et de restitution des réunions du C.M.E.

Depuis 1991, l'Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (A.N.A.C.E.J.) anime ce mouvement dont on trouve des expressions dans d'autres pays. Remplaçant deux associations concurrentes, l'A.N.C.M.E. et la C.V.C.J., elle est composée de près de 450 communes, sept départements et une région où fonctionnent ces conseils, ainsi que des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire : Action catholique des enfants (A.C.E.), Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A), Éclaireurs et éclaireuses de France (É.É.D.F.), Fédération des conseils et parents d'élèves (F.C.P.E.), Francs et franches camarades (Francas), Jeunesse au plein air (J.P.A.), Fédération nationale des clubs Léo Lagrange, Ligue de l'enseignement.

« La participation à la vie publique locale et régionale des enfants et des jeunes, citoyens d'Europe et du monde, est une exigence car elle est source de socialisation, d'échanges, de paix et de solidarité » et « le manque de communication, voire le mépris, ne peut être que source de conflit et engendre souvent la violence et le racisme », affirmaient les acteurs des conseils d'enfants et de jeunes, réunis en congrès à Nevers en octobre 1998.

Adopté au congrès de Bordeaux en 2002, "Notre accord" (sur les conseils d'enfants et de jeunes), aura fait l'objet de longs débats pendant deux ans. Les intentions y sont généreuses, de même qu'est légitime le souci de rassemblement (les pratiques sont très diverses), de participation active et de contribution à l'éducation civique. Lucide, "Notre accord" précise :

« Les conseils d'enfants ou de jeunes, par leur rôle politique (créer du lien entre les jeunes et les élus locaux, permettre à la jeunesse d'exprimer ses attentes et d'agir dans l'intérêt du plus grand nombre), ne peuvent fonctionner seuls. Ils doivent être en relation avec les autres jeunes et les dispositifs mis en place par la collectivité (maison de jeunes, centre de loisirs...), les dispositifs et actions des partenaires institutionnels et associatifs (citoyenneté à l'école ou au centre social, Conseil de vie lycéenne...). Ils ne sont pas conçus pour résoudre à eux seuls le manque d'intérêt civique et pour cela ils doivent s'inscrire dans une politique globale de la cité en direction de la jeunesse. »

Sans vouloir porter préjudice à ces opérations, force est de constater qu'il est difficile d'échapper aux dérives. Les accusations fréquentes (gadget, alibi, caricature, singerie, marché de dupes) sont loin d'être infondées, comme le souligne avec beaucoup de rigueur la thèse de doctorat en sociologie de Michel Kœbel (Université Marc Bloch – Strasbourg 2) : *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, 1997.

La mainmise des adultes, élus ou administratifs est rarement évitée. C'est d'autant plus regrettable que le niveau de théorisation et d'argumentation semble étonnamment assez sommaire en la matière. L'échantillon qui suit est représentatif de la quasi-totalité des expressions de l'important corpus constitué par le chercheur...

« H-A2 : ça fait partie d'apprentissage euh... d'la citoyenneté entre guillemets, quoi!

N-ADM2 : il n's'agit pas d'singer les grands, mais ch'uis convaincu que le fait qu'il y ait des élections... entre les gosses, on en parle!... Donc c'est d'jà une leçon d'instruction civique euh... grandeur nature! Et deuxièmement ça donne de la crédibilité au conseil!

O-CM : à ç'niveau-là, les Maires qui... qui jouent l'jeu, une des communes qui joue l'jeu à ç'niveau-là et qui s'ert du conseil, non pas en tant qu'gadget mais en tant que institution de représentation et de... de de civisme et cætera, c'est certainement très euh très positif pour euh... pour tout l'monde!

P-M : et donc euh... cette idée d'élection, et puis en plus, je parlais d'apprentissage de la citoyenneté, c'est pas idiot!! ... Hein!! ça explique c'que c'est qu'une élection! On élit quelqu'un qui s'présente, hein! Et après on surveille c'qu'il fait!

P-ADM : la manière dont on procède pour avoir les gamins, au niveau des élections dans les écoles!... Parc'que la aussi ça a un p'tit côté instruction civique et c'est vrai qu'c'est exactement comme pour les grands!

P-CMO2 : c'est l'apprentissage de la démocratie! C'est... c'est celui qui a l'plus de voix qui est élu et qui est censé représenter. »

Dans les faits, le maire ou un adjoint préside le conseil, le plus souvent. L'approche est rarement constructiviste : l'on se contente de décalquer les institutions et leur fonctionnement : les enfants entrent alors dans une coquille toute prête mais pas particulièrement adaptée. Jusqu'aux titres des commissions municipales qui n'hésitent pas à se déclinier en Urbanisme et autres Affaires scolaires...). Existente pourtant quelques rares formulations et préoccupations réellement enfantines comme "Solidarité", "Tiers-Monde", "Vivre ensemble", "Écoles", "Vie des écoles"...

Le niveau de décision n'appartient pas aux C.M.E. mais aux conseils municipaux des adultes. Cette absence de pouvoir réel est confirmée par la maigreur des budgets dont disposent les C.M.E. ou les C.M.J.E.

Le travail de Michel Kœbel montre que "les enfants font leur entrée sur la scène politique, non plus seulement pour porter des fleurs au leader, ni pour saluer ou défilier devant lui dans l'uniforme d'organisations paramilitaires de jeunesse. Avec les conseils municipaux d'enfants et de jeunes sont nées des formes plus subtiles de recours aux enfants et aux jeunes, dans lesquelles un discours de promotion de l'enfant cache souvent la promotion qu'en espèrent les agents qui les mettent en place, dans lesquelles l'invention de nouvelles formes de participation démocratique occulte la reproduction parfaite des règles de la démocratie représentative et du principe de la délégation, dans lesquelles enfin, sous couvert de faire une place aux mineurs, la place des jeunes devient mineure". À l'image de la place des mineurs dans le droit français, juridiquement incapables, ajouterions-nous.

Les réserves du chercheur comme la place du scolaire souvent faible et formaliste nous invitent à faire preuve de prudence et de discernement à l'égard des propositions locales qui peuvent nous être faites. Formulons plutôt des contre-propositions plus intéressantes pour l'enseignement, à l'image d'autres opérations qui, elles sont recentrées sur de véritables projets. C'est notamment le cas d'Envie d'agir, des Initiatives citoyennes et l'élaboration de réelles propositions de loi dans le cas du Parlement des enfants – cette dernière action n'étant malheureusement proposée qu'à une infime minorité de classes : moins de 3% (cf. 4.a/, p. 160) et avec la participation d'autres mouvements d'Éducation nouvelle comme les Francas, cette action civique d'ampleur nationale qui permet à des milliers de classes de rédiger des cahiers de doléances qui furent remises au président de la république, à l'occasion du bicentenaire de la Révolution française.

#### ✓ Mots-clés

Parlement – Loi – Assemblée nationale – Palais-Bourbon – Mairie – Élections – Conseiller municipal – Député

#### ✓ Pour aller plus loin

##### • Lectures utiles pour les enseignants

- ROSSINI, Nathalie et BAZIN, Hugues. "De l'aventure à l'expérience – Les conseils communaux d'enfants et de jeunes forment-ils de nouveaux acteurs?" in I.N.J.E.P., document de l'I.N.J.E.P., n° 36, août 1998. Édition A.N.A.C.E.J.
- VULBEAU, Alain et ROSSINI, Nathalie. *Conseils (Les) municipaux d'enfants et de jeunes : évaluation d'un dispositif de participation sociale*. Association nationale des conseils municipaux d'enfants (A.N.C.M.E.), 1993. Trois volumes : 71 + 78 + 85 p.

## C - S'INTÉGRER À L'EUROPE, DÉCOUVRIR LA FRANCOPHONIE, S'OUVRIRE AU MONDE

### 1. LA CONSTRUCTION DE L'EUROPE

#### ✓ Le point des programmes (cycle 3)

**Éducation civique** : les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

**Géographie** : Évocation sommaire de la création de l'Union européenne, de son rôle; reconnaissance de ses espaces, de ses territoires (en relation avec l'histoire et en appui de l'éducation civique).

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

Constituée de nombreuses étapes étalées sur un demi-siècle, suscitant de multiples débats, la construction européenne est un processus complexe et laborieux.

#### 1° – Les étapes de la construction européenne dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle

##### • La volonté de paix

Au lendemain de la guerre, la crainte majeure de beaucoup d'Européens était de voir renaître les antagonismes violents qui avaient provoqué deux conflits franco-allemands entraînant deux guerres mondiales dévastatrices. La reconstruction de l'Europe et la reconstitution de ses économies à l'identique pouvaient, conduire aux mêmes résultats désastreux, si rien n'était structurellement modifié. C'est ce raisonnement, dans le contexte de la guerre froide où l'on craignait l'U.R.S.S., qui a conduit quelques hommes politiques à imaginer une Europe où l'imbrication des industries et le rapprochement des politiques économiques française et allemande au sein d'une organisation commune rendraient la guerre impossible parce qu'absolument inutile.

##### • La construction économique

– La construction européenne débute réellement en 1951 avec la création de la **Communauté européenne du charbon et de l'acier (C.E.C.A.)**.

Le projet de Communauté européenne de défense (C.E.D.), qui se proposait de créer une armée européenne a échoué en 1954, les Européens n'étant pas prêts à accepter une armée incluant l'Allemagne. Six pays européens, ajournant le projet de création d'une union politique, ont alors décidé de construire l'Europe sur le plan économique.

– **Le traité de Rome en 1957** crée le "marché commun", où les personnes, les marchandises, les capitaux et les services circuleront librement dans la Communauté économique européenne (C.E.E.). Des politiques communes sont alors mises en place concernant l'agriculture avec la Politique agricole commune (P.A.C.), l'énergie avec Euratom (communauté européenne de l'énergie atomique), qui est destinée à promouvoir l'utilisation pacifique de l'énergie atomique.

– **L'Acte unique européen**, signé en 1986, renforce la construction européenne. L'un de ses objectifs est de créer un véritable marché unique. Le principal obstacle est supprimé au 1<sup>er</sup> janvier 1993, avec la fin des contrôles des marchandises aux postes frontières.

##### • La construction politique en renfort de la construction économique

– **La Convention de Schengen**, signée en 1985 par la France, la R.F.A., la Belgique, le Luxembourg, les Pays-Bas, prévoit la libre circulation des personnes. Entre 1990 et 1992, l'Italie, l'Espagne, le Portugal et enfin la Grèce rejoignent les cinq premiers pays signataires. Aujourd'hui, les accords de Schengen sont signés par l'ensemble des États de l'Union européenne (U.E.), à l'exception du Royaume-Uni et de l'Irlande, ainsi que par deux États extérieurs à l'U.E., la Norvège et l'Islande.

La convention pose le problème du libre franchissement des frontières, et elle n'est appliquée que partiellement depuis mars 1995. Elle suppose, en effet, une harmonisation des politiques d'immigration et de délivrances des visas, du droit d'asile, et de lutte contre le terrorisme et le trafic de drogue.

– **Le traité de Maastricht**, signé en février 1992 et ratifié en novembre 1993, crée l'Union européenne et l'Union économique et monétaire (U.E.M.).

Les termes "Communauté économique européenne" étaient volontairement restrictifs, et limitaient la démarche de construction européenne à une volonté de sauvegarde des seuls intérêts économiques de l'ensemble des pays alors réunis dans la C.E.E.

Bien que considéré comme insuffisant par les uns et trop contraignant par les autres, le Traité de Maastricht dépasse les simples juxtapositions d'intérêts pour aborder des thèmes plus fédérateurs et, il ouvre de nouveaux espaces de coopération et d'harmonisation des législations des États membres. L'adoption de l'euro en janvier 2002 a créé une incontestable Union économique et monétaire. Dans d'autres domaines, comme celui de la Politique Étrangère et de Sécurité Commune, ou de l'Europe Sociale, le Traité a ouvert des pistes de négociation entre États membres, longues à aboutir.

Mais il n'en reste pas moins que les dispositions du Traité de Maastricht, qui s'efforcent de resserrer les liens juridiques, politiques, économiques, etc., entre les États membres montrent une volonté commune de renforcer la construction de l'Europe, *en définissant pour la première fois les termes de citoyenneté européenne*.

Sur le plan politique, le traité de Maastricht prévoit une coopération en matière de politique étrangère et de défense par la création de la P.E.S.C., ou Politique étrangère et de sécurité commune.

– **Le traité d'Amsterdam, entré en vigueur au 1<sup>er</sup> mai 1999**, a créé le pacte de stabilité. Les pays de l'U.E. s'engagent sur un déficit inférieur à 3 % de leur P.I.B., et sur une mise en conformité de leurs législations nationales avec la législation européenne.

Sur le plan social, sans parler d'unification, l'harmonisation des droits nationaux en ce qui concerne l'emploi, la sécurité sociale, le droit au travail et à la formation, rencontre des difficultés en raison de la diversité des législations des États membres de l'U.E.

## 2° – Le devenir de la construction européenne au début du XXI<sup>e</sup> siècle

Le processus de construction est loin d'être terminé, et deux grandes questions continuent de se poser à son sujet. Jusqu'où peut aller l'Europe géographiquement ? Et, parallèlement, mais les deux questions sont liées, son cadre politique évoluera-t-il, ou non, vers une intégration de plus en plus forte des États au sein d'un ensemble institutionnellement homogène, vers une fédération ?

- **L'élargissement géographique, au 1<sup>er</sup> mai 2004**, est le plus important de l'histoire de l'Union européenne, qui compte maintenant vingt-cinq pays, grâce à l'entrée de dix nouveaux (voir carte doc 3, p. 167). L'Union européenne s'est agrandie vers le nord avec les trois pays baltes – Estonie, Lettonie, Lituanie –, vers l'est avec les pays d'Europe centrale et orientale (P.E.C.O.) – Pologne, République tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovénie –, ainsi que vers la Méditerranée avec l'île de Malte et la partie grecque de l'île de Chypre.

La Roumanie et la Bulgarie doivent rejoindre l'U.E. en 2007. La Croatie a reçu un avis favorable à son adhésion en 2004, tandis que la Turquie est toujours en attente. Le cas de ce pays suscite des débats animés entre les partisans de son adhésion à l'Union et ceux qui y sont fermement opposés. De plus, avec « la Révolution orange », la candidature de l'Ukraine devient plausible.

- **L'évolution du cadre politique**

Le «*Traité instituant une Constitution pour l'Europe*» a été signé le 29 octobre 2004, à Rome, par les 25 chefs d'État ou de Gouvernement. Le Traité est l'aboutissement d'un processus démocratique lancé par la déclaration de Laeken en décembre 2001. En réalité, c'est plus qu'un traité mais moins qu'une constitution, parce que l'U.E. n'est pas un État fédéral. Le Traité doit être ratifié à l'unanimité, par référendum ou par voie parlementaire selon les États, pour être applicable au plus tôt au 1<sup>er</sup> novembre 2006 pour certaines dispositions, et même plus tardivement pour d'autres, comme la composition réduite de la Commission européenne en 2014.

La Constitution européenne remplace par un texte unique l'ensemble des traités existants, reprenant certaines dispositions du traité de Rome (1957), de l'Acte unique (1986), des traités de Maastricht (1992), d'Amsterdam (1997) et de Nice (2001).

- **Le Traité instituant une constitution pour l'Europe**

Comme pour le Traité de Rome, son préambule du rappelle l'union sans cesse plus étroite des peuples européens. Il ne contient aucune mention à Dieu ou au christianisme, mais évoque les héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe.

Le Traité comprend quatre parties.

*La première partie* énonce les principales dispositions de l'architecture constitutionnelle de l'Union, en lui conférant une personnalité juridique. Elle définit la répartition des compétences de l'Union et de l'organisation des pouvoirs en son sein, ainsi que les institutions (Conseil européen, Parlement...), les organes de l'Union (Banque centrale, Cour des comptes...), les instruments juridiques, les principes démocratiques du fonctionnement de l'Union, les principes budgétaires, les règles d'adhésion et d'exclusion...

*La deuxième partie* reprend la Charte des Droits fondamentaux adoptée à Nice en 2000.

*La troisième partie* définit les politiques communautaires et la mise en œuvre des actions de l'Union : le marché intérieur, la libre circulation des personnes, services, marchandises et capitaux, la monnaie, l'emploi, l'agriculture, la pêche, l'environnement, la sécurité, le contrôle aux frontières, la santé, la culture, l'éducation, la protection...

La quatrième partie regroupe les dispositions générales et finales du Traité. Elle traite de l'adoption et de la révision du texte.

#### • Les institutions européennes

Le Conseil européen, ou Conseil de l'U.E. réunit les vingt-cinq chefs d'État et de gouvernement des pays de l'U.E. Son rôle est de déterminer les grandes orientations de la politique européenne. Chaque pays en assure la présidence pour six mois. Ce sera à nouveau le tour de la France au premier semestre 2008.

Le Conseil des ministres réunit les ministres concernés (agriculture, problèmes économiques et financiers, énergie, environnement, pêche, transports, affaires sociales, etc.). Il adopte les propositions de loi de la commission européenne (discutée avec le Parlement). Il arrête le budget et partage le pouvoir de décision avec le Parlement en matière budgétaire et marché intérieur. Il définit la coopération en politique étrangère, justice et affaires intérieures.

La Commission européenne est composée de vingt personnalités nommées pour cinq ans par les États membres. Elle propose les lois, règlements et directives. Elle conçoit et exécute les politiques communautaires. Elle veille au respect des traités et représente l'U.E. dans les négociations avec les pays tiers.

Le Parlement européen est composé de moins de 750 députés (732 en 2004) élus pour cinq ans au suffrage universel dans chaque pays membre (en France, c'est un scrutin de liste à la proportionnelle). Il contrôle la politique de la Commission et peut la contraindre à démissionner. Il participe à l'élaboration des lois et des directives (avec le Conseil des ministres) qui sont ensuite transposées dans les législations nationales. Il vote le budget. Il examine les pétitions des citoyens européens.

#### • Le Conseil de l'Europe

Il existait avant la construction européenne. Il a été créé en 1949 et siège à Strasbourg. Tout État européen qui reconnaît ses principes peut en devenir membre. Il compte 45 pays membres. Le comité des ministres se réunit deux fois par an au niveau des ministres des affaires étrangères.

Les objectifs de l'Organisation du Conseil de l'Europe sont de consolider la démocratie, les droits de l'homme, de renforcer la cohésion sociale et de favoriser la prise de conscience d'une identité européenne commune dans le respect de la diversité culturelle. Ses travaux depuis 1949 ont conduit à l'adoption d'un grand nombre de conventions. Exemples : la Convention européenne des droits de l'homme, la Convention européenne pour la prévention de la torture, la Convention européenne du paysage, les Agences Naturopa (réseau concernant le patrimoine naturel, culturel et paysager).

### ✓ L'enjeu

Comprendre que la construction de l'Europe est le résultat d'un processus démocratique qui s'est étalé sur plusieurs dizaines d'années, et qui n'est pas terminé.

### ✓ Une démarche pédagogique possible

#### a/ Objectifs pour le cycle 3

Construire des connaissances sur la création de l'Union européenne et la diversité des pays d'Europe en s'appuyant sur des repères temporels (frise) et spatiaux (carte de l'Union).

Développer la curiosité des élèves sur la variété des modes de vie des pays européens, de manière ludique.

#### b/ Déroulement

##### 1.- Séance sur la frise chronologique de la construction européenne (doc 4, p. 168)

Consigne : complète la frise en sélectionnant les informations sur la liste chronologique suivante :

1945 : Fin de la Seconde Guerre Mondiale.

1957 : Traité de Rome créant la Communauté économique européenne (C.E.E.), l'Europe à six.

1985 : Accords Schengen instituant la libre circulation des personnes.

1993 : Traité de Maastricht créant l'Union européenne.

1997 : Traité d'Amsterdam, qui a pour objectif de mettre en conformité les législations nationales avec la législation européenne.

1999 : Création d'une monnaie unique : l'euro.

2002 : Fin des monnaies nationales.

2004 : Élargissement géographique : l'U.E. à 25.

## 2.- "Le jeu de l'Europe", Un jeu pour apprendre l'Union européenne

### Matériel nécessaire

Un plateau de jeu (*doc 5*) joint à cet ouvrage

Une carte à colorier par joueur (*doc 6*)

Une carte de référence des vingt-cinq pays de l'U. E. (*doc 3*)\*

Des fiches questionnaires par thème (voir exemples ci-après)

Des pions représentant les joueurs

Un dé par équipe

Des crayons de couleur

### Suggestions

Les thèmes des fiches peuvent être décidés collectivement par les enfants. Exemples : la capitale du pays, la langue, l'effectif de population, la richesse, le climat et la manière de s'habiller, la spécialité culinaire, le sport national, etc.

Si l'on souhaite retenir le mode compétitif, la classe peut être divisée en plusieurs équipes, pour l'élaboration des questionnaires qu'elles se soumettent entre elles.

La lecture des fiches, motivante puisqu'elle est utile à chacun pour interroger ses camarades, vise des objectifs de savoir-faire variés : se repérer sur une liste, sur un tableau à double entrée, classer des grands nombres, définir du vocabulaire spécifique...

Les exemples des fiches proposés ci-après traitent, par pays, les thèmes suivants : les capitales, les langues, la richesse, l'effectif de population, la taille, et l'ouverture maritime des pays.

### Le jeu

La partie peut se jouer à deux ou à plusieurs (prévoir autant de fiches questionnaire que de joueurs), toujours sous le contrôle d'un arbitre de jeu qui détient la carte de référence des vingt-cinq pays de l'U.E., pour valider ou invalider chaque opération de coloriage.

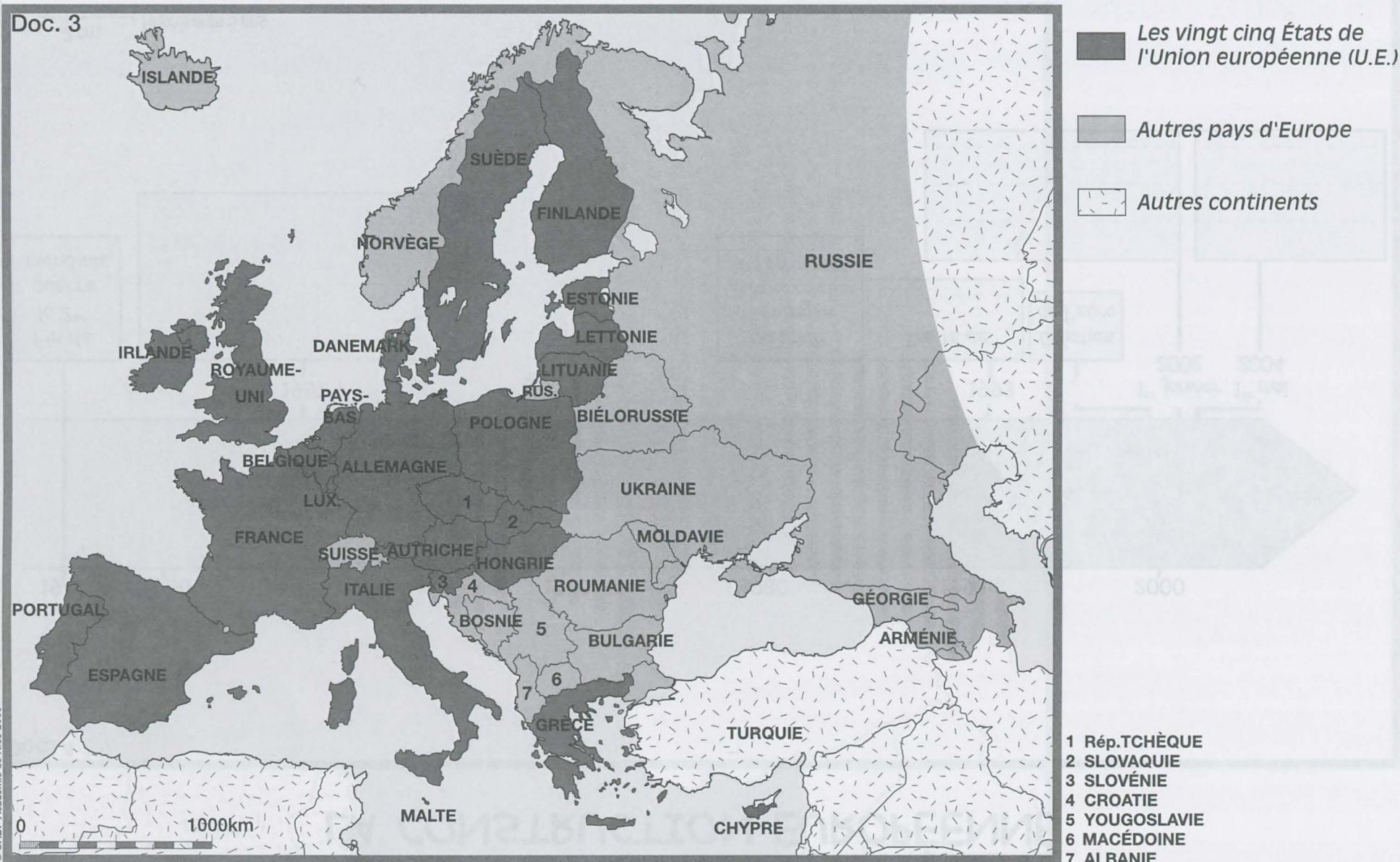
Le premier joueur lance le dé ; il avance sur le plateau d'autant de cases que de points indiqués sur le dé ; il colorie alors sur la carte le pays correspondant. S'il échoue, le joueur revient à la case départ. S'il réussit, pour continuer à jouer au tour suivant, il doit d'abord répondre à la question sur le pays concerné, que lui pose un autre joueur à partir d'une fiche questionnaire. Si la réponse est exacte, le joueur relance le dé. Si la réponse est erronée, il passe son tour. Et ainsi de suite...

Chaque fois qu'un pays est bien repéré et colorié, un point est attribué au joueur. Le gagnant n'est pas celui qui termine le premier, mais celui qui a le plus de points, c'est-à-dire celui qui a colorié correctement le plus grand nombre de pays.

\* Carte disponible en couleur sur le site du CRDP de Nice : [www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne.

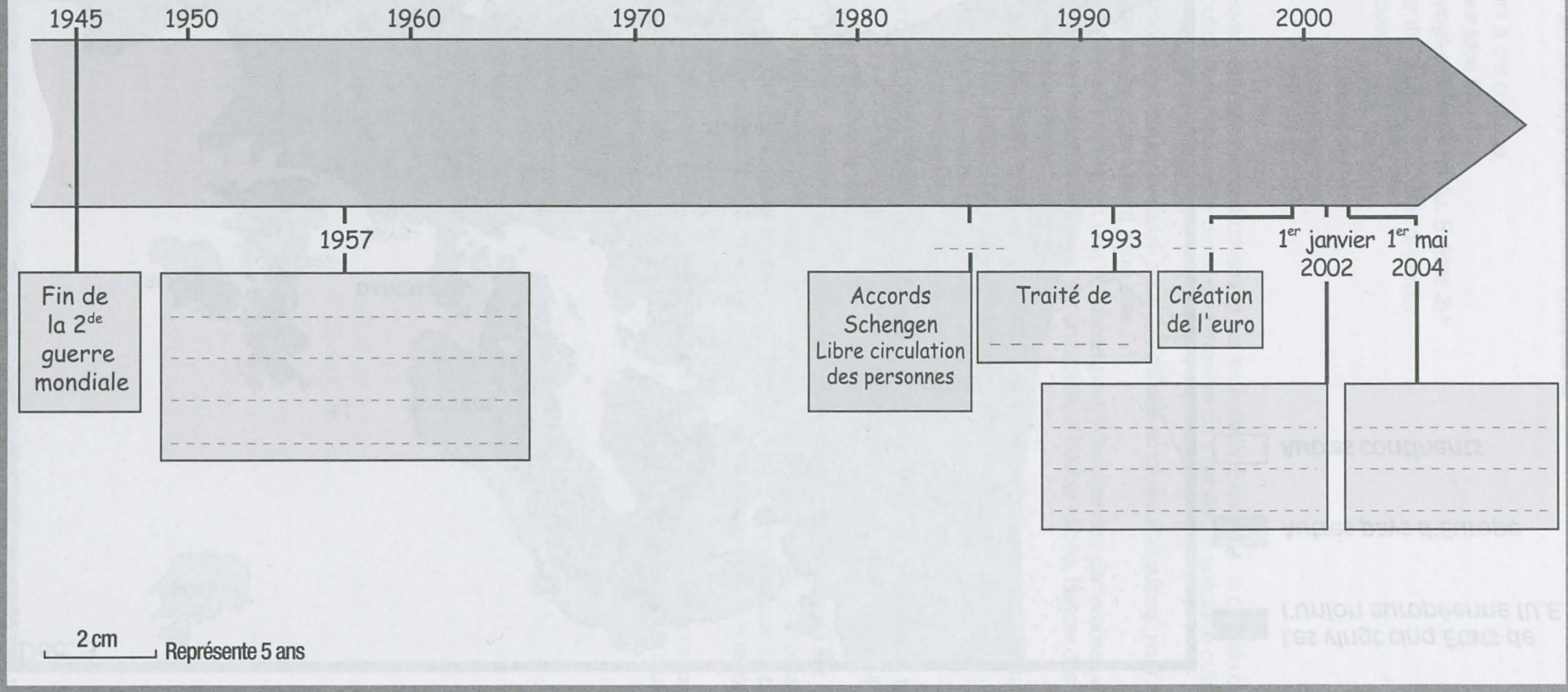
# L'UNION EUROPÉENNE ET LES AUTRES PAYS D'EUROPE

Doc. 3



# LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE

Doc. 4



2 cm Représente 5 ans

# L'UNION EUROPÉENNE ET LES AUTRES PAYS D'EUROPE



Doc. 6

## FICHE QUESTIONNAIRE N° 1

Thème : **les capitales des vingt-cinq pays de l'Union européenne***Question* : quelle est la capitale du pays concerné ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	Capitale
Allemagne	Berlin
Autriche	Vienne
Belgique	Bruxelles
Chypre	Nicosie
Danemark	Copenhague
Espagne	Madrid
Estonie	Tallinn
Finlande	Helsinki
France	Paris
Grèce	Athènes
Hongrie	Budapest
Irlande	Dublin
Italie	Rome
Lettonie	Riga
Lituanie	Vilnius
Luxembourg	Luxembourg
Malte	La Valette
Pays-Bas	Amsterdam
Pologne	Varsovie
Portugal	Lisbonne
République tchèque	Prague
Royaume-Uni	Londres
Slovaquie	Bratislava
Slovénie	Ljubljana
Suède	Stockholm

## FICHE QUESTIONNAIRE N° 2

Thème : **les langues des vingt-cinq pays de l'Union européenne***Question* : quelle est la langue du pays concerné ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	Les langues
Allemagne	L'allemand
Autriche	L'allemand
Belgique	L'allemand, le français, le néerlandais
Chypre	Le grec et le turc
Danemark	Le danois
Espagne	L'espagnol
Estonie	L'estonien
Finlande	Le finnois
France	Le français
Grèce	Le grec
Hongrie	Le hongrois
Irlande	L'anglais
Italie	L'italien
Lettonie	Le letton et le russe
Lituanie	Le lituanien, le polonais et le russe
Luxembourg	Le français
Malte	Le maltais et l'anglais
Pays-Bas	Le néerlandais
Pologne	Le polonais
Portugal	Le portugais
République tchèque	Le tchèque
Royaume-Uni	L'anglais
Slovaquie	Le slovaque, le tchèque et le hongrois
Slovénie	Le slovène et le serbo-croate
Suède	Le suédois

FICHE QUESTIONNAIRE N° 3

Thème : la richesse des vingt-cinq pays de l'Union européenne

Question : le pays concerné est-il peu riche, riche, ou très riche ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	P.I.B. en euros	Pays peu riche P.I.B.<10 000 €	Pays riche de 10 à 18000 €	Pays très riche P.I.B.>18 000 €
Allemagne	23 700			X
Autriche	25 500			X
Belgique	25 400			X
Chypre	19 000			X
Danemark	25 900			X
Espagne	18 100			X
Estonie	8 400	X		
Finlande	23 100			X
France	22 900			X
Grèce	15 400		X	
Hongrie	11 400		X	
Irlande	25 900			X
Italie	22 200			X
Lettonie	6 300	X		
Lituanie	6 700	X		
Luxembourg	42 800			XX
Malte	15 200		X	
Pays-Bas	24 200			X
Pologne	8 450	X		
Portugal	16 100		X	
République tchèque	13 000		X	
Royaume-Uni	22 100			X
Slovaquie	10 600		X	
Slovénie	16 000		X	
Suède	22 600			X

FICHE QUESTIONNAIRE N° 4

Thème : l'effectif de population des vingt-cinq pays de l'Union européenne

Question : le pays concerné a-t-il une faible population, une population moyenne, ou une forte population ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	Effectif habitants en millions	Faible population < 6 millions hab.	Population moyenne de 6 à 50 millions hab.	Forte population > 50 millions hab.
Allemagne	82, 2			X
Autriche	8		X	
Belgique	10,1		X	
Chypre	0,76	X		
Danemark	5, 3	X		
Espagne	39, 7		X	
Estonie	1, 4	X		
Finlande	5, 2	X		
France	60, 1			X
Grèce	10, 5		X	
Hongrie	10		X	
Irlande	3, 7	X		
Italie	57, 5			X
Lettonie	2, 4	X		
Lituanie	3, 7	X		
Luxembourg	0, 4	X		
Malte	0, 4	X		
Pays-Bas	15, 7		X	
Pologne	38, 7		X	
Portugal	10		X	
République tchèque	10, 3		X	
Royaume-Uni	58, 4			X
Slovaquie	5, 4	X		
Slovénie	2	X		
Suède	8, 9		X	

## FICHE QUESTIONNAIRE N° 5

Thème : la superficie des vingt-cinq pays de l'Union européenne

Question : le pays concerné est-il un petit, moyen ou un vaste pays ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	Superficie en km <sup>2</sup>	Petit pays < 100 milliers	Pays moyen 100 à 300 milliers	Vaste pays > 300 milliers
Allemagne	357 000			X
Autriche	84 000	X		
Belgique	31 000	X		
Chypre	9 000	X		
Danemark	43 000	X		
Espagne	505 000			X
Estonie	45 000	X		
Finlande	338 000			X
France	549 000			X
Grèce	132 000		X	
Hongrie	93 000	X		
Irlande	70 000	X		
Italie	301 000			X
Lettonie	64 000	X		
Lituanie	65 000	X		
Luxembourg	2 600	X		
Malte	300	X		
Pays-Bas	41 000	X		
Pologne	313 000			X
Portugal	92 000	X		
République tchèque	79 000	X		
Royaume-Uni	253 000		X	
Slovaquie	49 000	X		
Slovénie	20 000	X		
Suède	450 000			X

## FICHE QUESTIONNAIRE N° 6

Thème : l'ouverture maritime des vingt-cinq pays de l'Union européenne

Question : le pays concerné a-t-il une ouverture sur l'Océan, une ouverture sur la Méditerranée, pas d'ouverture maritime ?

Informations pour interroger le joueur

Pays de l'U.E.	Façade atlantique et mers bordières	Façade méditerranéenne	Pays terrestre
Allemagne	X		
Autriche			X
Belgique	X		
Chypre		X	
Danemark	X		
Espagne	X	X	
Estonie	X		
Finlande	X		
France	X	X	
Grèce		X	
Hongrie			X
Irlande	X		
Italie		X	
Lettonie	X		
Lituanie	X		
Luxembourg			X
Malte		X	
Pays-Bas	X		
Pologne	X		
Portugal	X		
République tchèque			X
Royaume-Uni	X		
Slovaquie			X
Slovénie		X	
Suède	X		

## c/ Prolongements

Il est possible de multiplier les fiches questionnaires sur des thèmes variés susceptibles d'intéresser les enfants. La bibliographie citée ci-dessous est une riche source d'informations.

Les enfants peuvent aussi être invités à inventer des questionnaires à choix multiples (Q.C.M.). Le travail par équipes est possible.

### Exemples de questions :

Combien d'étoiles figurent sur le drapeau européen ?

Quels sont les deux pays, après la Seconde Guerre Mondiale, qui se sont lancés dans la construction de l'Europe ?

Comment s'appelle la fusée fabriquée par plusieurs pays de l'Union européenne ?

Quel est le nom de l'avion fabriqué par plusieurs pays de l'Union européenne ?

Combien de pays utilisent la même monnaie, l'euro ?

### ✓ Mots-clés

Traités de Rome, de Maastricht, d'Amsterdam, de Nice – Conseil européen – Commission européenne – Conseil des ministres – Parlement européen – Conseil de l'Europe – Union européenne

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

– LARAT, Fabrice. *Histoire politique de l'intégration européenne (1945-2004)*. Paris, La documentation française, 2004.

– *Les pays de l'Union européenne*. Paris, La documentation française, 2004.

#### • Lectures utiles pour les enfants

– (Collectif). *Les clefs de l'Europe*. Toulouse : Milan, 2004. Collection "Les clefs de l'Europe".

– LE GOFF, Jacques. *L'Europe racontée aux jeunes*. Paris : Seuil, 1996.

#### • Sites internet

– Site portail de l'Union européenne : <http://www.europa.eu.int>

– Centre d'information sur l'Europe : <http://www.info-europe.fr>

– HYPERLINK– Conseil de l'Union européenne : <http://www.pejfrance.org>

– Pavillon bleu d'Europe : <http://www.pavillonbleu.org>

## 2. LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE

### ✓ Le point des programmes

#### Cycle 2

#### *Vivre ensemble*

« L'élève prend conscience de l'appartenance à une communauté nationale [...] en comprenant la signification de quelques grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, certains monuments. C'est l'occasion de comparer ces symboles à ceux d'autres pays européens. »

#### Cycle 3

#### *Éducation civique*

« Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

L'Union européenne ne constitue pas un État fédéral, puisque tout État membre peut se retirer souverainement de l'U.E. Le Traité pour l'Union européenne ne crée ni armée, ni police européennes et il n'existe pas de nationalité européenne, mais une citoyenneté de l'Union qui s'ajoute à la citoyenneté nationale sans pour autant la remplacer.

#### *a/ La citoyenneté européenne*

##### • Les droits et libertés du citoyen

Ils sont définis dans la *charte des droits fondamentaux des citoyens européens*, signée le 7 décembre 2000 à Nice. (Se reporter au texte simplifié, ci-après page 177)

Depuis 1992, toute personne qui a la nationalité de l'un des États membres est automatiquement citoyenne de l'Union. La citoyenneté européenne permet de bénéficier, dans tous les autres pays de l'Union, des mêmes droits sociaux que les nationaux du pays, et des droits politiques attachés à la citoyenneté européenne.

Tous les citoyens de l'Union européenne possèdent le même passeport, de couleur bordeaux. Sur la couverture, on peut lire "communauté européenne" et en-dessous le nom de son pays d'origine. Il est utile pour circuler dans le monde entier. En revanche, la carte d'identité suffit pour se rendre dans l'un des pays de l'Union, pour y rester moins de trois mois. Au-delà, il faut demander une "carte de séjour". Elle est accordée à tous les citoyens européens, qu'ils soient travailleurs, demandeurs d'emploi, retraités ou étudiants.

Les contrôles d'identité ont été supprimés aux frontières intérieures des pays de l'espace Schengen, composé des quinze, desquels se sont exclus le Royaume-Uni et l'Irlande, et auxquels se sont ajoutées la Norvège et l'Islande. Les dix nouveaux adhérents pourront rejoindre l'espace Schengen, lorsque les conditions seront requises. La libre circulation inquiète, car elle favorise l'immigration clandestine.

##### • Les symboles européens

**Le drapeau européen** : les douze étoiles or disposées en dodécagone, sur fond bleu azur, évoquent l'union des peuples d'Europe. Le nombre douze, symbole de la plénitude et de la perfection, est immuable, quel que soit le nombre d'États adhérents à l'Union. Depuis 1986, il est l'emblème de l'Europe communautaire, puis de l'Union européenne.

**Le 9 mai, journée de l'Europe**. Elle rappelle la déclaration du 9 mai 1950. Les premières lignes de cette déclaration, rédigée conjointement par Robert Schuman, ministre français des affaires étrangères, et son conseiller et ami Jean Monnet, donnent une idée de l'ambitieuse proposition.

« La paix mondiale ne saurait être sauvegardée sans des efforts créateurs à la mesure des dangers qui la menacent... Par la mise en commun de productions de base et l'institution d'une haute Autorité nouvelle, dont les décisions lieront la France, l'Allemagne et les pays qui adhéreront, cette proposition réalisera les premières assises concrètes d'une fédération européenne indispensable à la préservation de la paix. »

**L'hymne européen** : le prélude de "L'Ode à la joie" de la Neuvième Symphonie du compositeur allemand Ludwig Von Beethoven a été choisi en 1972 par le Conseil de l'Europe, et adopté à Milan en 1985. Il est joué selon un arrangement effectué par le chef d'orchestre autrichien, Herbert Von Karajan.

**La devise** : "Unité dans la diversité". Elle a été choisie le 9 mai 2000, par un grand jury parmi des propositions faites par des jeunes de 10 à 19 ans, ressortissants des quinze pays de l'Union.

**L'euro**, la monnaie unique, a remplacé les monnaies nationales au 1<sup>er</sup> janvier 2002. Son symbole, (epsilon grec), rappelle la première lettre du nom Europe et le rôle de la civilisation grecque, berceau de la culture européenne. Les deux traits parallèles symbolisent la stabilité de la monnaie. Sur les quinze pays de l'U.E., en 2002,

trois ont dit non à l'euro : Le Royaume-Uni, le Danemark et la Suède. Les dix pays acceptés dans l'Union en 2004 pourront rejoindre la zone euro, une fois atteintes les conditions requises. Les pays de la zone euro ont tous les mêmes billets, tandis que les pièces conservent, côté face, un symbole national. La France a choisi Marianne, la semeuse et l'arbre de vie.

## **b/ Les politiques européennes : solidarités et coopération**

### **b1.- Les politiques de renforcement des liens entre les pays de l'U.E.**

Elles touchent à toutes sortes de domaines, au-delà du politique et de l'économique.

- La Charte européenne ou *charte des droits fondamentaux des citoyens européens* : Elle rassemble les libertés et les droits fondamentaux des citoyens européens. Elle ressemble au préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Elle a été signée à Nice en décembre 2003.

- L'Autorité alimentaire a été créée pour assurer la sécurité alimentaire. Elle est opérationnelle depuis le début 2002. C'est une conséquence des différents scandales alimentaires, dont celui de la "vache folle", qui a marqué un tournant.

- Dans le domaine de la sécurité maritime, une directive européenne demande que le contrôle des navires soit assuré par les États des ports concernés, pour éviter les risques de naufrage entraînant les graves pollutions littorales.

- L'Agenda social est un plan d'action pour renforcer et moderniser "le modèle social européen". L'objectif est de faciliter la recherche d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité, la sécurité pour les travailleurs, la lutte contre la pauvreté et les discriminations, la modernisation de la protection sociale et l'égalité hommes-femmes.

- Les coopérations scientifiques réunissent des chercheurs européens sur les mêmes thèmes, par exemple la fusée Ariane, l'avion Airbus, le guidage par satellite.

Depuis plusieurs dizaines d'années, la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Espagne fabriquent ensemble les avions Airbus. Chaque pays construit plusieurs pièces qui sont ensuite assemblées, à Toulouse ou à Hambourg, comme un gigantesque jeu de construction.

Les Européens ont décidé de développer leur propre système de guidage par satellite, *Galileo*, pour ne plus dépendre exclusivement du système G.P.S. américain. *Galileo* fonctionnera à partir de 2008, grâce à une trentaine de satellites équipés d'horloges atomiques, pour guider avions, bateaux, voitures.

- La protection de l'environnement, depuis 1970, a produit plus de deux cents textes de loi, qui ont été adoptés. Par exemple, l'Union oblige les constructeurs automobiles à équiper toutes les voitures neuves de pots d'échappement catalytiques. Elle interdit aussi l'essence qui contient du plomb, pour limiter les rejets de gaz dangereux.

L'Union européenne protège les espèces animales les plus menacées, comme l'ours brun, le phoque, la baleine..., qu'il est interdit de chasser. Elle développe aussi un réseau de sites naturels protégés, appelé Natura 2000.

L'Union encourage également le tri sélectif des déchets, pour recycler davantage de déchets.

### **b2.- Les politiques d'aide au développement**

La P.A.C. (politique agricole commune) et la "politique de cohésion" sont des politiques communes.

- La P.A.C. ou l'Europe verte.

Elle est née en 1962, avec cinq objectifs : maintenir l'autosuffisance alimentaire des États membres de la C.E.E., accroître la productivité agricole, assurer un niveau de vie satisfaisant à la population agricole, stabiliser les marchés et garantir des prix raisonnables aux consommateurs.

Ces objectifs imposent un marché unique, la préférence donnée aux produits communautaires et la solidarité financière, qui fait supporter les coûts à l'ensemble des États membres.

L'Europe verte a entraîné une modernisation de l'agriculture, ce qui s'est traduit par la mécanisation, la concentration des terres, le remembrement (réunion des parcelles dispersées d'un même propriétaire en étendue de terre d'un seul tenant), une meilleure formation des agriculteurs, les transformant en "agro-managers". Ce modèle productiviste a permis une augmentation des productions rationalisées.

À partir des années 1970, les agriculteurs poursuivent leur course à la production pour profiter des prix garantis par l'intermédiaire du Fonds européen d'orientation et de garantie agricole (F.E.O.G.A.). Subventionnés, les excédents de viande, lait, céréales, vin, sucre deviennent alors trop coûteux pour la communauté et la P.A.C. est réformée en 1992.

La nouvelle P.A.C change sa logique d'assistance. Elle met un frein au productivisme pour encourager la recherche de la qualité : primes aux producteurs qui améliorent leurs produits, gel des terres ou jachère pour maîtriser la production, quotas sur les productions animales, protection de l'environnement. Toutefois, si la nouvelle P.A.C. a permis la réduction des excédents et des dépenses communautaires agricoles, elle n'a pas supprimé les fortes inégalités entre gros exploitants – davantage favorisés par les aides – et petits producteurs.

Dans les années 1980, avec le premier élargissement vers les pays méditerranéens, l'Europe présentait de profondes disparités internes qu'il fallait atténuer, dans la double perspective de la construction d'un marché intérieur dynamique, d'une part, et, d'autre part, de la constitution d'une Europe la plus homogène possible. Puis les disparités internes se sont déplacées vers l'est de l'Union avec l'entrée des Pays de l'Europe centrale et orientale (P.E.C.O.) en 2004. La politique de "cohésion" a pour rôle de réduire les inégalités.

• **La politique de cohésion**

Cette politique consiste à accorder aux pays les plus en retard au plan économique une priorité dans l'attribution d'aides communautaires, afin de diminuer les inégalités structurelles subsistant à l'intérieur de l'Union européenne : équipements, infrastructures, problèmes de formation. Elle est, en quelque sorte, une politique d'aménagement du territoire européen. Les aides ont permis à certains pays, comme l'Irlande, le Portugal, l'Espagne, de franchir un seuil critique et de rejoindre le niveau de vie des autres pays de l'U.E.

La Commission Européenne a découpé l'Europe en deux "objectifs géographiques" pour la période 2000-2006. L'objectif 1 désigne les régions dont le P.I.B. n'atteint pas 75 % du P.I.B. moyen de l'Europe. Ces régions reçoivent le tiers du budget communautaire, à travers les fonds structurels (F.S.E., F.E.O.G.A., F.E.D.E.R.)<sup>26</sup>.

L'objectif 2 concerne les régions en difficulté. Leurs problèmes proviennent des restructurations industrielles ou des régions rurales défavorisées. Un soutien transitoire est accordé aux régions qui ne doivent plus recevoir d'aides relatives aux deux objectifs.

Cette politique au demeurant, et c'était le vœu de ses fondateurs comme des opinions publiques, a permis à la démocratie de gagner et de progresser partout en Europe. Mais quelles sont les perspectives de la politique de cohésion dans l'Europe à vingt-cinq ? Le cadre de la redistribution des aides se trouve modifié, par la nécessité de soutenir les pays adhérents les moins riches.

✓ **L'enjeu**

La charte des droits fondamentaux des citoyens européens énumère les droits et libertés de chaque citoyen européen. Elle s'inspire des grands textes qui définissent les libertés, la *Déclaration universelle des Droits de l'homme* de 1948, la *Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989. Il est important que les enfants se construisent en tant que citoyens européens responsables, en connaissant leurs droits et devoirs.

La reconnaissance des symboles de l'Union européenne apporte aux enfants des repères concrets qui donnent une lisibilité à la citoyenneté européenne.

✓ **Des démarches pédagogiques possibles**

**a/ Objectifs**

- Cycles 2 et 3 : – Percevoir une image identitaire de l'Union européenne à travers ses symboles, et les comparer aux symboles de la République française.
- Percevoir la diversité des pays de l'Union, en les repérant par leurs drapeaux.
- Cycle 3 : – Comprendre que la citoyenneté européenne s'ajoute à la citoyenneté nationale, sans amoindrir cette dernière.
- Connaître la charte des droits fondamentaux des citoyens européens et lui donner du sens.

**b/ Déroulements**

**b1.– Une séquence pour percevoir une image identitaire de l'Union européenne à travers ses symboles (cycles 2 et 3)**

**LES SYMBOLES DE LA RÉPUBLIQUE FRANCAISE ET DE L'UNION EUROPÉENNE**

Les symboles	La République française	L'Union européenne
L'hymne	La Marseillaise	L'Ode à la joie
Le drapeau	Le drapeau bleu-blanc-rouge	Le drapeau à douze étoiles or sur fond bleu azur
L'image de la République	La Marianne	
La devise	Liberté, Égalité, Fraternité	Unité dans la diversité
La journée de fête	Le 14 juillet	Le 9 mai
La monnaie	L'euro	L'euro

<sup>26</sup> F.S.E. : Fonds social européen, créé en 1960, pour soutenir l'emploi dans la C.E.E. Il participe au financement des politiques sociales et de formation dans les pays de l' U.E., et en priorité celles des régions défavorisées.

F.E.O.G.A. : Fonds européen d'orientation et de garantie agricole, créé en 1962 pour financer la P.A.C. Son volet "orientation" aide les agriculteurs en difficulté, et le volet "garantie" soutient le cours des produits agricoles.

F.E.D.E.R. : Fonds européen de développement régional., créé en 1975 pour corriger les déséquilibres économiques régionaux au sein de l'Europe communautaire. Il participe directement au développement des régions les moins favorisées en y finançant la construction d'infrastructures et d'équipements.

## Activités en classe pour connaître et donner du sens aux symboles

- 1) Trouver des exemples dans la vie quotidienne où l'on peut entendre, voir ces symboles... (cérémonies, lieux publics, documents officiels...)
- 2) Rechercher leurs origines....
- 3) Réfléchir aux valeurs en jeu, pour chacun des symboles....
- 4) Regarder dans les porte-monnaie, quels sont les symboles adoptés par les pays de la zone euro, pour les faces nationales de leurs pièces, toutes différentes.
- 5) Comparer les symboles européens avec d'autres symboles, dont ceux de la République française.

### b2.- Une séquence sur la perception de la diversité des pays de l'Union, en les repérant par leurs drapeaux (cycles 2 et 3)

Les enfants sont très attirés par les drapeaux, colorés et concrets pour eux. Il est possible de profiter de cet intérêt pour leur proposer une planche des silhouettes des drapeaux des pays européens à colorier, pour apprendre à mieux les identifier.

*Consigne* : Colorier les 25 drapeaux des pays de l'Union européenne et situer chaque pays correspondant sur la carte de l'Europe. (Doc 7)

### b3.- Une séquence sur la connaissance de la Charte des droits fondamentaux des citoyens européens

Le travail avec les enfants sur la *Charte des droits fondamentaux des citoyens européens* peut se découper par chapitre sur plusieurs séances, ou en groupes de travail avec restitutions collectives constituant des supports de débat, selon les objectifs d'approfondissement choisis. Il s'agit, dans tous les cas, d'une réflexion sur le sens et la portée des notions simplifiées des articles présentés dans six chapitres.

---

## La charte des droits fondamentaux des citoyens européens (extraits<sup>27</sup>)

### Chapitre I. DIGNITÉ

Nul ne peut être condamné à la peine de mort, ni exécuté (art. 2).

L'interdiction du clonage reproductif des êtres humains doit être respectée [...], dans le cadre de la médecine et de la biologie (art. 3).

Nul ne peut être soumis à la torture, ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants (art. 4).

Nul ne peut être tenu en esclavage ni en servitude (art. 5).

### Chapitre II. LIBERTÉS

Toute personne a droit à la liberté et à la sûreté (art. 6).

Toute personne a droit à la liberté de penser, de conscience et de religion (art. 10).

Toute personne a droit à la liberté d'expression (art. 11).

Toute personne a droit à l'éducation [...] (art. 14).

Tout citoyen ou citoyenne de l'Union a la liberté de chercher un emploi, de travailler, de s'établir ou de fournir des services dans tout État membre (art. 15).

### Chapitre III. ÉGALITÉ

Toutes les personnes sont égales en droit (art. 20).

Est interdite toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales [...] (art. 21).

L'égalité entre les hommes et les femmes doit être assurée dans tous les domaines [...] (art. 24).

Tout enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt (art. 24).

### Chapitre IV. SOLIDARITÉ

Tout travailleur a droit à des conditions de travail qui respectent sa santé, sa sécurité et sa dignité (art. 31).

Le travail des enfants est interdit (art. 32).

<sup>27</sup> Le texte intégral de la Charte de Nice se trouve sur le site du C.R.D.P. de l'Académie de Nice : [www.crdp-nice.fr,espace éditions](http://www.crdp-nice.fr,espace%20%C3%A9ditions), suppléments en ligne

## Chapitre V. CITOYENNETÉ

Tout citoyen ou citoyenne de l'Union a le droit de vote et d'éligibilité aux élections du Parlement européen (art. 39), aux élections municipales (art. 40), dans l'État membre où il ou elle réside [...]

Tout citoyen ou citoyenne de l'Union [...] a un droit d'accès aux documents du Parlement européen, du Conseil européen et de la Commission européenne (art. 42).

Tout citoyen ou citoyenne de l'Union a le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres (art. 45).

## Chapitre VI. JUSTICE

Tout accusé est présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie (art. 48).

**Consigne :** afin de comprendre ce qui compose la citoyenneté européenne, tu lis attentivement chaque article de la Charte et tu réponds aux questions suivantes.

### Chapitre I. DIGNITÉ

1) Que signifient les notions : dignité, peine de mort, clonage, traitement dégradant, esclavage ?

2) Connais-tu des exemples de pays ou de situations particulières où la dignité n'est pas respectée ?

**Exemples :** la peine de mort existe pour les enfants (celui qui a moins de 18 ans) aux États-Unis dans l'État du Texas. L'esclavage moderne subsiste dans certaines parties du monde et même dans les pays développés (utiliser les cas qui nous sont présentés dans l'actualité épisodique par la presse).

### Chapitre II. LIBERTÉS

1) Quelles sont les libertés individuelles fondamentales ? La pensée, la religion, l'expression...

2) Quels sont les exemples de situations qui montrent que ces libertés bien comprises apportent la paix ? Dans la classe, dans l'école, dans le quartier... ?

3) Qu'appelle-t-on le droit à l'éducation ? Comment pourrait être la vie d'un enfant qui n'aurait pas d'éducation ?

### Chapitre III. ÉGALITÉ et Chapitre IV. SOLIDARITÉ

1) Que signifie : "Toutes les personnes sont égales en droit" ?

Quelles sont les ressemblances avec l'article 1 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : "Tous les hommes naissent libres et égaux en droit" ?

2) Quelles sont les catégories de personnes dont l'égalité doit être particulièrement préservée ?

Enfants, Femmes/Hommes, Noirs/Blancs, Non-Européens/Européens, Mères/Pères...

3) Quels sont les exemples de travaux trop durs pour la santé des hommes ?

4) Est-il possible pour un enfant de travailler et d'aller à l'école en même temps ? Tu justifies ta réponse.

### Chapitre V. CITOYENNETÉ et Chapitre VI. JUSTICE

1) Par quels moyens un citoyen peut-il donner son avis sur ce qui le concerne ? Par le droit de vote ; dans quelles instances ? (Faire le lien avec les institutions européennes, voir 3. 1 la construction européenne).

2) Un Européen ou un étranger à l'Europe peut-il voyager et séjourner librement dans n'importe quel pays de l'Union ? (Faire le lien avec l'espace Schengen ; fournir aux enfants la carte de l'espace Schengen).

3) Est-ce qu'une personne accusée est forcément coupable ? Qu'est-ce qu'une preuve ?

### c/ Prolongements

Dans la même recherche qui utilise des images concrètes, il est possible d'introduire des logos qui ont une portée éducative, par exemple celui du label écologique. C'est une contribution à l'éducation du consommateur.

Dessiner l'éco-label européen

Le label écologique européen, créé en 1993, récompense certains produits qui n'abîment pas l'environnement. Plus de trois cents produits sont concernés : lessives, papier toilette, ampoules, ordinateurs, réfrigérateurs...

**Consignes :** – Rechercher des emballages de produits comportant le label.

– Classer ces produits selon différents critères : produits alimentaires, produits de nettoyage, produits culturels, appareils ménagers...

– Formuler des hypothèses sur leurs avantages écologiques.

### ✓ Mots-clefs

Symboles européens – Charte européenne – Autorité alimentaire – Agenda social – P.A.C. – Politique de cohésion – Éco-label

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

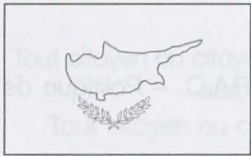
- FRANCK, Robert. *Les identités européennes au XX<sup>e</sup> siècle. Diversité, convergences et solidarités*. Paris : Publications de la Sorbonne, 2004.
- GIRAULT, René. *Identités et conscience européennes au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Hachette, 1994.

#### • Lectures utiles pour les enfants

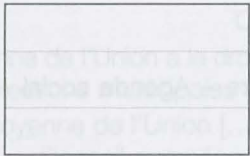
- CLAUSENER-PETIT, Magali. *Tous, citoyens de l'Europe*. Toulouse : Milan, 2002. Les essentiels, Milan Junior.
- DURAND, Jean-Benoît. *L'Europe à petits pas*. Actes Sud junior, 2004. Collection "À petits pas".
- LE DUC, Michel et TORDJMAN, Nathalie. *L'argent et l'euro à petits pas*. Actes Sud junior, 2001. Collection "À petits pas".

#### • Sites internet

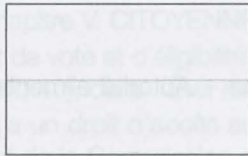
- Parlement européen des jeunes : <http://.pejfrance.org>
- Objectif Europe : <http://www.objectif-europe.com>
- Convention européenne : <http://european-convention.eu.int>
- Centre de ressources Internet pour des échanges scolaires : <http://www.europpschool.net>



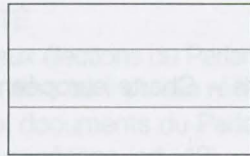
Chypre



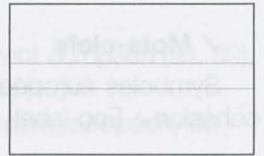
Hongrie



Pologne



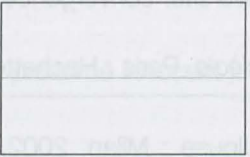
Estonie



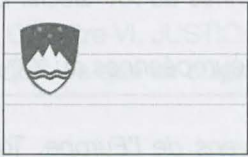
Lettonie



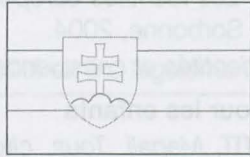
Malte



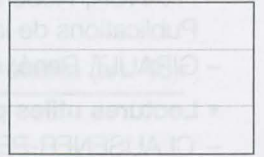
République Tchèque



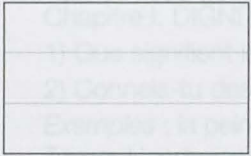
Slovénie



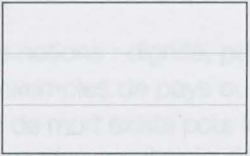
Slovaquie



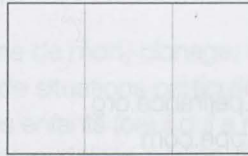
Lituanie



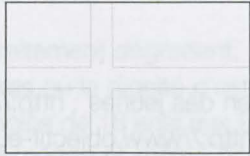
Allemagne



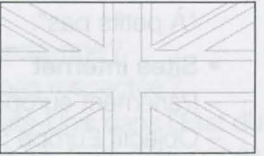
Autriche



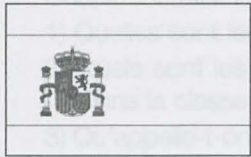
Belgique



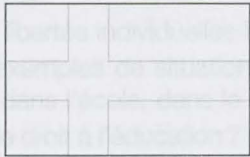
Danemark



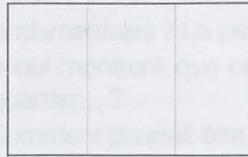
Royaume-Uni



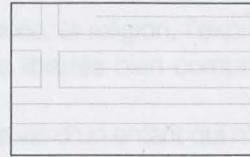
Espagne



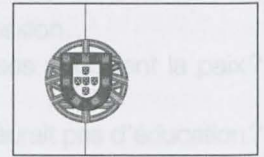
Finlande



France



Grèce



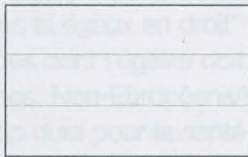
Portugal



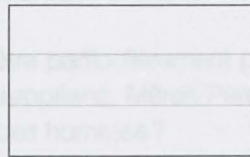
Irlande



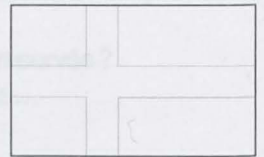
Italie



Luxembourg



Pays-Bas



Suède



Union Européenne

### 3. LA FRANCOPHONIE

#### ✓ Le point des programmes

##### Cycle 2

##### *Vivre ensemble : dépasser l'horizon de l'école*

« Montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité. »

##### Cycle 3

##### *Éducation civique*

« L'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et de cultures, la francophonie, qui constitue un pont entre le territoire national et le monde. »

##### *Géographie*

« La situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique). »

#### ✓ Les apports pour l'enseignant

Le rayonnement de la culture française est fondé, d'une part, sur la diffusion de la langue française, et d'autre part sur la création renouvelée de ses artistes et de ses intellectuels.

##### *a/ La citoyenneté européenne*

La francophonie est l'ensemble des pays et des personnes s'exprimant en français en tant que langue maternelle ou langue seconde (langue familière). Le français a été diffusé aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, langue des lettrés et des diplomates, langue d'enseignement dans l'empire colonial. Cet héritage colonial explique le maintien du français au Québec, au Vietnam, au Maghreb. Dans certains pays d'Afrique noire, la multiplication des dialectes a fait du français une langue commune.

Mais la régression du français est inéluctable, largement concurrencée par l'anglais et les autres langues comme l'espagnol ; il est tout de même parlé par 150 millions de personnes environ, le plaçant au 11<sup>e</sup> rang des langues les plus parlées dans le monde. Le rayonnement du français s'illustre par son statut de langue officielle, à côté de l'anglais, à l'O.N.U. et aux Jeux olympiques.

Les pays francophones se sont associés dans l'Organisation internationale de la francophonie (O.I.F.) pour défendre leur identité culturelle. L'O.I.F. regroupe les pays de l'espace francophone, ainsi que d'autres États qui portent un intérêt au français, le Canada, l'Égypte, la Macédoine, la Roumanie, la Bulgarie, le Vietnam... : 51 pays en tout.

Le Québec considère l'utilisation du français comme un véritable enjeu identitaire, face à l'hégémonie de l'anglo-américain. Pour défendre sa langue, le pays s'est construit des moyens dont on peut mesurer l'efficacité aujourd'hui. La Charte de la langue française créée en 1977, ou loi 101, a contribué à cette œuvre. La francisation des entreprises du Québec et la scolarisation obligatoire en français de tous les écoliers, dont les enfants immigrés, ont eu des effets spectaculaires.

##### *b/ La culture française*

Le creuset français, en assimilant les populations immigrées au fur et à mesure, est resté une réalité jusqu'à nos jours. La France s'est toujours efforcée de donner une culture commune aux populations d'origines variées vivant sur son sol. L'école a joué un grand rôle dans l'intégration "à la française".

La France promeut sa langue et sa culture par l'intermédiaire des services culturels des ambassades, des lycées français à l'étranger et aussi par des organismes privés comme les alliances culturelles. Paris est le siège de l'U.N.E.S.C.O., l'organisation culturelle de l'O.N.U.

La France attire les visiteurs étrangers sur son sol. La diversité des attraits touristiques de la France, attraits paysagers, culturels, et artistiques, fait de la France la première destination touristique. Les touristes viennent essentiellement des autres pays européens, des États-Unis et du Japon. Les industries du luxe (mode, accessoires, parfum) et la gastronomie participent avec force à une certaine image de la France à l'étranger.

Le monde reconnaît à la France la très grande richesse de son patrimoine culturel. Les succès de la littérature française, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, ont témoigné de ce que la France peut apporter au reste du monde. Chaque année, plus de trois cents livres d'auteurs français sont publiés dans vingt langues étrangères. La musique française, le rap et la techno notamment, est appréciée à l'étranger. Le succès du cinéma français des dernières années repose sur l'esprit français, qui a su développer une vision ambitieuse du cinéma grand public, alliance du cinéma d'auteur et du cinéma commercial. Le futur n'en est pas pour autant assuré ; la France est classée au cinquième rang mondial pour la production cinématographique, après l'Inde, les États-Unis, le Japon et les Philippines.

La crainte d'une américanisation de la culture dans l'ensemble des pays du monde est souvent exprimée. L'emprise de la langue anglaise et la toute puissance des États-Unis sur les réseaux de communication et les médias électroniques expliquent que le "modèle" américain soit prégnant. La majorité des informations transmittant par internet sont émises en langue anglaise, peu le sont exclusivement en langue française. En réalité, beaucoup de sites français sont bilingues.

La France, au sein de la communauté européenne, a réussi à faire émerger la notion d'*exception culturelle* dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (O.M.C.), en opposition au principe de libéralisation internationale de tous les échanges. L'*exception culturelle* revient à refuser l'application des principes du libre-échange aux œuvres audiovisuelles, toujours porteuses d'une identité culturelle. Les œuvres audiovisuelles en général, et le cinéma en particulier, ne sont pas des marchandises ou des services comme les autres.

La France défend sa langue et son patrimoine, par sa présence plus ou moins ancienne et ancrée sur tous les continents. Elle existe par son ouverture au monde.

### ✓ L'enjeu

La langue est le véhicule de la culture. La langue existe par sa culture et vice-versa. L'éclat de la culture française n'est plus celui des siècles passés, mais le français demeure une langue transnationale à travers l'espace francophone.

L'usage de la langue française est concurrencé par l'anglo-américain. Cependant, grâce à la francophonie, la culture française reste vivante à travers le monde, et la géographie est un moyen de le faire percevoir aux élèves de l'école élémentaire.

### ✓ Une démarche pédagogique possible

#### a/ Objectifs à partir du C.E.1

- Faire prendre conscience aux enfants du rayonnement de la langue française à travers le monde.
- Localiser sur la carte du monde les pays francophones.
- Se familiariser avec des images de paysages de pays francophones.
- Comprendre l'évolution du français d'ailleurs et comparer avec le créole.

#### b/ Déroulement

##### 1.- Une séance à partir de la carte "Le français dans le monde"<sup>28</sup> (doc 8)

###### • Les informations fournies par la carte

La carte du monde expose le rayonnement mondial de la France à travers la diffusion de la langue.

La carte montre que le français est langue maternelle dans son berceau d'origine, en France, Belgique, Suisse et Val d'Aoste, mais aussi dans les départements et territoires d'outre-mer, ainsi que dans le cas particulier de la province du Québec, dans l'État du Canada. Le français est langue d'enseignement dans les ex-colonies françaises d'Afrique Occidentale Française (A.O.F.), d'Afrique équatoriale Française (A.E.F.) et de Madagascar. Le français constitue la langue d'échange entre des populations aux dialectes différents en Afrique, et cette fonction contribue à son maintien. L'ensemble des pays où le français est langue officielle (maternelle et/ou d'enseignement) constitue la francophonie.

###### • Les activités proposées aux enfants à partir du C.E.1

Les enfants apprennent à situer les pays où l'on parle français, en liaison avec leur continent d'appartenance. Ils se familiarisent avec les noms des départements et territoires francophones.

Les activités proposées mettent en œuvre les compétences de repérage sur les cartes. Ces dernières doivent permettre aux enfants de construire les connaissances reprises dans le résumé, en fin d'activité.

Les enfants de cycle 3 peuvent rechercher des exemples à situer sur la carte, où langues maternelle et officielle sont une seule et même langue, et aussi des exemples où la langue maternelle est différente de la langue officielle. (Dans la majorité de l'espace francophone, règne le plurilinguisme).

##### 2.- Une séance sur les images de l'univers francophone

Pour lancer une recherche documentaire dans une classe de cycle 3, il est possible de proposer initialement des images, supports d'analyse qui permettront de construire un savoir sur la diversité géographique, économique et culturelle de l'univers francophone.

- Des images de paysages de territoires francophones : des paysages urbains, comportant des enseignes de magasins, des publicités en français, au Québec, en Afrique noire, à Haïti....

<sup>28</sup> Extrait du cahier d'activités *L'espace et le temps au CE1*. Hachette/éducation, 2000. Collection Porte ouverte.

– Des images de vie quotidienne dans des territoires francophones : des photographies de salles de classe, avec des affichages pédagogiques en français, ainsi que des écrits sur le tableau noir, au Québec, en Afrique francophone.

Des images très porteuses de sens se trouvent notamment dans les numéros de *La documentation par l'image*, cités plus bas (lectures utiles pour les enseignants).

### 3.- Une séance de comparaison de mots français et de mots créoles

Les parlars créoles prennent des formes différentes selon les terres d'outre-mer où ils sont pratiqués. Il est possible de consulter des sites internet<sup>39</sup> de dictionnaires créoles.

À titre d'exemple, on peut proposer à la classe un exercice fléché dont le but est de faire prendre conscience des ressemblances qui permettent de reconnaître les mots.

Consigne : Relier ce qui va ensemble.

les mots créole antillais

et

les mots français

- Une gramoune
- Un zoizo
- Un zoreille
- Un marmaille
- Le mal-caduc
- La macaquerie
- Amblouser
- Le quimboiseur

- L'entourloupe
- Le jeteur de sort
- Tromper quelqu'un
- Une grand-mère
- Le malaise
- Un oiseau
- Un blanc
- Un enfant

### c/ Prolongements

Utiliser des enregistrements vidéo de reportages sur les Jeux Olympiques, où les discours, les présentations des épreuves, les proclamations de résultats sont en français.

Comparer des œuvres filmiques, dessins animés en français et en version originale.

Comparer des B.D. françaises, comme Astérix, Tintin, Lucky Luke : le langage des images est-il universel ?

### ✓ Mots-clefs

Francophonie – O.I.F. – Exception culturelle – O.M.C. – Créole

### ✓ Pour aller plus loin

#### • Lectures utiles pour les enseignants

– “La francophonie”, in *La documentation par l'image*. Paris : Nathan, avril 1997. N° 71.

– “Les DOM-TOM”, in *La documentation par l'image*. Paris : Nathan, mars 2000. N° 115.

#### • Lectures utiles pour les enfants

– FINIFTER, Germaine. *Nous venons des Antilles*. Paris : éditions Syros Jeunesse, 1993. Collection “Les copains de la classe”.

– (Collectif). *Une enfance outre-mer*. Paris : Seuil, 2001. Collection “Points virgule”

#### • Sites internet

– Auteurs français d'outre-mer :

<http://www.France.diplomatie.fr/culture/France/biblio/folio/ouremer/index.html>

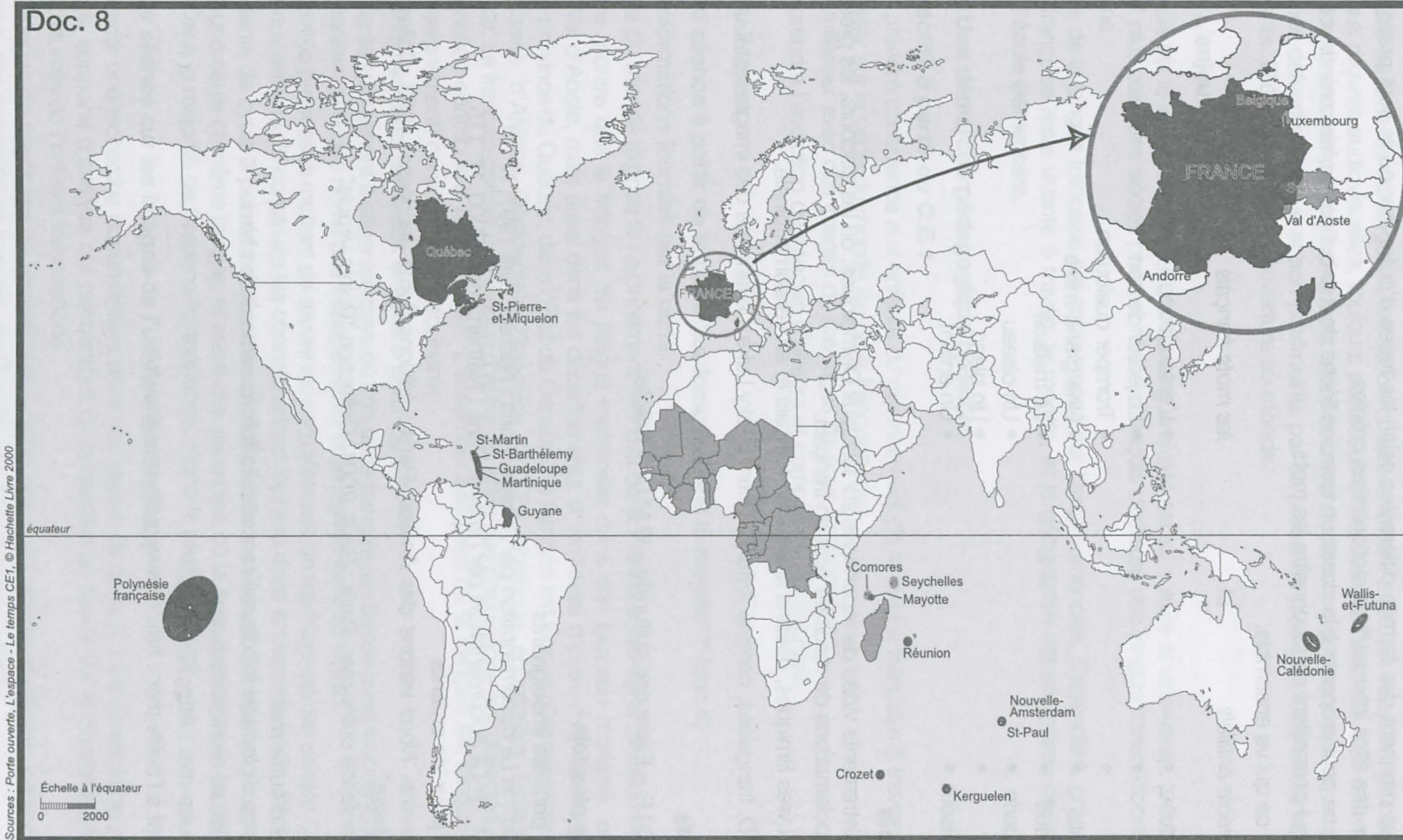
<http://www.litterature-reunionnaise.org/>

– Radio-France outre-mer : <http://www.rfo.fr/>

– Secrétariat d'État à l'outre-mer : <http://www.outre-mer.gouv.fr/>

# Le français dans le monde

Doc. 8



Le français est langue maternelle et officielle

Le français est langue officielle et langue d'enseignement

- Quel est le continent où on parle le plus le français ? .....
- Dans quel continent se trouve le Québec ? .....
- Cite deux autres pays francophones\* .....

\* La francophonie est l'ensemble des pays où on parle le français.

• Observe la carte et réponds aux questions

## 4. ÊTRE "CITOYEN DU MONDE"

### ✓ Le point des programmes

#### Cycle 2

#### *Vivre ensemble : dépasser l'horizon de l'école*

« Le domaine "Découvrir le monde" géographique, l'apprentissage de langues étrangères, [...] la lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe. »

#### Cycle 3

#### *Éducation civique : s'ouvrir au monde*

« À travers la géographie, l'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires. Il découvre que la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. »

### ✓ Les apports pour l'enseignant

L'humanité, un ensemble de plus de six milliards d'hommes dans près de deux cents pays de toute taille, occupe aujourd'hui une planète d'une grande diversité, et présente de grands contrastes de genres de vie dans un monde de riches et de pauvres.

#### *a/ Les genres de vie*

Les hommes, grâce à leur inventivité, se sont adaptés aux différents milieux en transformant leurs modes d'existence. Les techniques modernes peuvent libérer l'homme des contingences physiques. Les révolutions industrielles au XIX<sup>e</sup> siècle ont modifié profondément les genres de vie de l'Europe occidentale, et ensuite des autres pays par le vecteur de la colonisation, de la coopération et des échanges interplanétaires. Elles ont créé la division du travail, qui est encore renforcée par la révolution de l'informatique et des communications dans ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. La différenciation professionnelle multiplie les genres de vie.

La différenciation sociale se superpose à la différenciation professionnelle. Le genre de vie contemporain se définit aussi par l'utilisation des loisirs et la notion de niveau de vie qui est associée à celle du revenu pécuniaire. La différenciation des genres de vie à l'intérieur d'une société est donc autant d'origine sociale que professionnelle.

L'extension de la même organisation économique et sociale à de vastes espaces, la multiplication des échanges et des contacts humains entre les espaces, comme la circulation des informations en temps réel sur la planète grâce aux médias modernes et internet, uniformisent les éléments des genres de vie. Dans bien des sociétés contemporaines, l'habitant de la ville et celui de la campagne acquièrent des genres de vie semblables, hors du temps de travail. Ils vivent dans un confort comparable, regardent les mêmes émissions à la télévision, s'intéressent aux mêmes informations, ont des loisirs communs... C'est le niveau de revenu, correspondant au niveau de vie, qui les différencie.

#### *b/ La richesse et la pauvreté différencient les genres de vie*

Le développement économique ne profite réellement qu'à une partie de la population.

Les différences de niveau de vie opposent surtout les pays riches ou pays développés, les "Nords économiques", aux pays pauvres ou pays en développement, les "Suds économiques".

Le problème crucial des pays pauvres reste la malnutrition. Cependant, dans le cadre de l'O.N.U., les experts de la F.A.O.<sup>29</sup> notent des progrès en matière d'alimentation. Si la population des pays en développement a presque doublé, la part des sous-alimentés dans ces pays a été réduite de moitié. La population de la Terre est mieux nourrie, mais le continent africain reste particulièrement défavorisé.

#### **La sous-alimentation : pourcentage de la population souffrant de malnutrition**

Afrique		Ailleurs	
Afrique subsaharienne	34 %	Asie, Pacifique	20 %
Afrique centrale	51 %	Amérique latine, Caraïbes	11 %
Afrique de l'Est	43 %	Proche-Orient, Afrique du Nord	9 %
Afrique du Sud	43 %		
Afrique de l'Ouest	15 %		

Source : O.N.U., Division de la population.

<sup>29</sup> La F.A.O. : Food and Agriculture Organization ou Organisation pour l'alimentation et l'agriculture

Des inégalités de niveau de vie coexistent au sein même des pays. Les pays riches ont tous leurs pauvres et miséreux laissés sur le bord de la route de la croissance. L'extrême pauvreté constitue le quart-monde. Aujourd'hui, le nombre de personnes vivant dans la très grande misère dépasse deux millions de personnes en France. L'extrême pauvreté est encore plus criante aux États-Unis.

Ces inégalités sociales apparaissent avec netteté dans les paysages urbains. Les quartiers centraux et quartiers d'affaires sont des vitrines de luxe des villes à fort pouvoir de commandement. Ils s'opposent à des quartiers laissés à l'abandon (les bidonvilles du tiers-monde). Les banlieues riches, aux villas spacieuses nichées dans la verdure, s'opposent aux quartiers dégradés des banlieues défavorisées. Les paysages urbains sont particulièrement contrastés.

Les inégalités de niveau de vie sont visibles dans les paysages à l'échelle mondiale. Ceux-ci sont marqués par la présence ou l'absence des équipements et infrastructures d'aménagement de l'espace géographique, de même qu'ils sont marqués positivement ou négativement par les transformations de l'environnement. Le développement industriel, quand il n'est pas encadré par une volonté de protection de l'environnement, provoque des atteintes graves à ce dernier.

La volonté de préserver l'environnement est discutée dans des conférences internationales, comme celle de Kyoto (Japon) en 1997, ou celle de Johannesburg (Afrique du Sud) en 2002. Le forum social mondial de Porto Alegre (Brésil) en 2001 a occasionné des discussions sur la démocratisation des échanges, une meilleure redistribution des richesses. Un grand nombre de pays se préoccupent d'un développement plus harmonieux.

Malgré le progrès des techniques et la croissance économique, une large partie de l'humanité souffre toujours de la misère. Le bilan du monde aujourd'hui est effrayant :

**1,2 milliard de pauvres**

**850 millions d'analphabètes**

**800 millions de mal nourris**

**100 millions d'enfants exploités**

**33,6 millions malades du sida**

### **c/ Les solidarités nécessaires**

L'humanitaire est apparu sur la scène internationale à la fin des années 1960. La guerre du Biafra (1968-1970), très médiatisée, a marqué la volonté de rompre avec l'ancien cynisme. Les *French doctors* ne feraient plus le tri entre les bons morts et les mauvais morts. Cette idée n'était pas tout à fait neuve, puisque la *Croix-Rouge* l'avait déjà faite sienne, auparavant.

Dans les années 1970, les organisations non gouvernementales ou O.N.G. se développent et deviennent plus efficaces. Les plus connues, *Amnesty International*, *Médecins sans frontières* (MSF), *Médecins du Monde*, sont devenus de gros organismes, présents sur les lieux de catastrophes militaires et naturelles dans le monde entier. Beaucoup d'autres O.N.G. se sont fondées sur ce modèle, dans toutes sortes de spécialités : *Journalistes sans frontières*, *Pharmaciens sans frontières*, *Reporters sans frontières*...

Dans les années 1980, l'humanitaire devient adulte, c'est-à-dire plus ambigu. Les O.N.G. temporisent, marchandent avec les chefs locaux, dans le seul but de sauver, de soigner les victimes.

Aujourd'hui, les O.N.G. sont débordées, parfois en concurrence entre elles. On a pu assister parfois à des batailles d'images télévisées lors des grands drames humanitaires de ces dernières années. Les associations caritatives emploient des techniques de marketing direct, qui utilisent les mêmes agences de publicité que les entreprises commerciales. L'impact est important, puisque les associations comme M.S.F., Médecins du Monde, Action contre la faim, Handicap international, le Secours catholique et le Secours populaire français ont vu leurs recettes augmenter de 20 à 40 %, ces dernières années. Les Français donnent d'autant plus généreusement aux O.N.G. et associations caritatives que la réduction d'impôt afférente varie entre 50 et 60 %...

Quand les affaires d'un seul État concernent les Droits de l'Homme, elles sont le fait de tous les autres. Les O.N.G. ont certes leur rôle à jouer, mais toute la communauté internationale est touchée. Le citoyen du monde a conscience des inégalités dans le monde et se sent concerné, surtout quand les enfants sont victimes de ces inégalités.

### **d/ Le travail des enfants dans le monde**

L'article 32 de la Convention internationale des Droits de l'enfant (voir texte intégral sur le site du C.R.D.P. de Nice) interdit l'exploitation des enfants par le travail dur.

Les statistiques des enfants au travail dans le monde sont difficiles à établir. Il est impossible de compter le nombre exact des enfants qui travaillent à plein temps pour aider aux tâches ménagères de la maison, dans les champs en Chine, dans la récupération de déchets sur les décharges de Manille aux Philippines... Personne ne peut savoir combien d'enfants sont employés dans des ateliers clandestins, et de plus il est parfois facile de tricher avec l'âge des enfants.

Malgré cette imprécision, le Bureau International du travail (B.I.T.) estime que les enfants au travail sont près de 250 millions dans le monde, comprenant ceux qui passent leur journée à travailler au lieu d'aller à l'école et ceux qui ajoutent un temps de travail au temps passé à l'école.

### ✓ L'enjeu

Pour "dépasser l'horizon de l'école" au cycle 2 et "s'ouvrir au monde" au cycle 3, les enfants doivent prendre conscience de la diversité du monde, et de ses contrastes de richesse et de pauvreté. Contribue à construire cette diversité la multiplicité des supports pédagogiques, tant la littérature de jeunesse que les documents géographiques spécifiques, comme les cartes mettant en valeur les contrastes de la planète. Le but est de montrer la diversité des cultures en même temps que l'unité de l'humanité, pour éduquer le jeune citoyen du monde.

### ✓ Une démarche pédagogique possible

#### a/ Objectifs

**Cycle 2 :** – Connaître le monde grâce à la littérature de jeunesse, documentaire et fictionnelle.  
– Construire des projets lecture et projets d'écriture à partir d'albums.

**Cycle 3 :** – Analyser des répartitions spatiales sur une carte.  
– Établir des corrélations entre des planisphères thématiques présentant des phénomènes de nature différente.  
– Comprendre que la condition des enfants est liée à la richesse ou à la pauvreté des pays.

#### b/ Déroulement

##### • Cycle 2 : le projet lecture-écriture à partir d'albums

Il est essentiel d'utiliser des albums de fiction et documentaires, particulièrement bien illustrés. Dans le cas de l'album de fiction, l'enseignant choisit une histoire qui intéresse les enfants, mais qui se déroule dans un milieu géographique et social réaliste, pour construire des connaissances sur les cultures du monde. Certains albums documentaires sont d'ailleurs centrés autour d'un enfant.

La démarche du projet lecture associe des images documentaires à l'album de fiction. Lors de la lecture du récit de l'aventure, l'enfant reçoit des informations concernant le milieu géographique dans lequel vit le héros (la campagne, la ville, la forêt, le Pôle Nord...), son pays (la Chine, l'Italie...), son cadre de vie (l'école, la ferme, la rue...). Le projet consiste à vérifier ces informations en les croisant avec d'autres, et donc d'ouvrir sur d'autres recherches.

Le projet écriture s'inscrit dans une démarche inverse. Il faut d'abord lire pour se documenter, rechercher des informations pour alimenter la production d'écrit : récit, nouvelle, dialogue de théâtre.

La liste d'albums ci-dessous donne des exemples, qui permettent d'ouvrir la curiosité des enfants de cycle 2 à la diversité des cultures du monde.

#### ALBUMS pour découvrir la diversité des cultures du monde au cycle 2

titre	auteur	éditeur	année	p.	observations
<i>Apoutsiak le petit flocon de neige</i>	Paul-Émile Victor	Flammarion Père Castor	1948	63	L'apprentissage de la rude vie des esquimaux
<i>Himalaya, l'enfance d'un chef</i>	Tenzing Norbu Lama	Milan éditions	2000	32	D'après le scénario du film
<i>L'enfant du toit du monde</i>	F. Guillaumond	Magnard Que d'histoires !	2001	47	Le voyage de 2 enfants au Tibet
<i>ZOU sur le Toit du monde</i>	Philippe Petit-Roulet	Mango	1992	30	Voyage initiatique d'un jeune tibétain.
<i>Un pays loin d'ici</i>	Nigel Gray, Philippe Dupasquier	Gallimard Folio Benjamin	1997	25	Echanges entre un enfant africain et un autre européen
<i>La planète de A à Zèbre</i>	Gilles Eduar	Albin Michel jeunesse	2002	20 X 2	Un voyage à travers les continents, des pays, des milieux géographiques
<i>Yapa, le petit aborigène d'Australie</i>	Chrystel Proupuech	Mila	2000		Culture et graphisme aborigène

titre	auteur	éditeur	année	observations
<i>Chan au Cambodge</i>	Pascale de Bourgoing Claude Lapointe	Calligram	2004	
<i>Tsao, le petit chinois</i>	Pascale de Bourgoing Claude Lapointe	Calligram	2001	
<i>Kobé, le petit Ndébélé</i>	Chrystel Proupuech	Mila	2000	Un enfant d'Afrique du sud
<i>Radhika</i>	Chrystel Proupuech	Mila	2001	Une enfant en Inde
<i>Lo-Fou</i>	Anne Buguet	Lo país d'enfance Éd. du Rocher	2003	Une fillette en Chine. Belles illustrations poétiques.

#### Documentaires + aventures imaginaires

<i>Sur les bords de l'Amazonie</i> <i>Le toit du monde</i> <i>Les terres de glace</i>		Nathan Collection Baluchon	2003	Trois albums pour découvrir trois peuples de l'espace géographique concerné
---	--	----------------------------------	------	---

#### • **Cycle 3** : une séance à partir de la carte du travail des enfants dans le monde (voir carte doc 9, p. 190)<sup>30</sup>

##### • *Analyser la carte*

– Repérer les pays où le travail des enfants est dur et fréquent et poser la question des caractéristiques de leur localisation : ils sont surtout au sud du trentième parallèle de latitude nord, comprenant toute la zone inter-tropicale et quasiment l'ensemble de l'hémisphère sud. Le continent le plus touché est l'Afrique, puis une partie de l'Asie avec le Proche et Moyen-Orient et l'Asie du sud-est et enfin l'Amérique latine.

– Repérer les pays où le travail des enfants est réglementé. Il s'agit de quelques pays d'Europe : l'Europe scandinave, la France, l'Irlande, la Pologne, la République Tchèque et le Portugal. S'y ajoutent l'Australie et le Canada.

##### • *Chercher des explications de ces différences de situations des enfants au travail.*

Le phénomène du travail des enfants est lié à celui de la pauvreté. Il est possible de mettre en relation la carte du travail des enfants dans le monde avec une carte de l'indice de développement humain ou carte de la richesse qui se trouve dans les manuels actuels de géographie de cycle 3. Les enfants verront alors que les pays les plus pauvres sont ceux où le travail des enfants est dur et fréquent.

• *Réfléchir sur les causes multiples du travail des enfants* : la pauvreté, mais aussi les lacunes du système éducatif, le poids des traditions et la moindre capacité de résistance des enfants à l'exploitation.

• *Comparer la condition des enfants français à celle des enfants des pays en développement.* Occasion de faire émerger la nécessité de la solidarité internationale.

##### • *Réfléchir à différentes solutions pour combattre l'exploitation des enfants* – Exemples :

- Interdire immédiatement toute forme d'exploitation et de travail dangereux pour la santé physique et mentale.
- Contrôler l'application des lois de protection de l'enfance, notamment en rendant les états-civils des enfants fiables, afin de connaître leur âge.
- Établir partout l'éducation primaire gratuite et obligatoire.
- Adopter des codes de conduite et des politiques d'achat, comme celle d'inviter les établissements scolaires à ne plus acheter de fournitures fabriquées par des enfants (proposition d'une classe de C.M.2 de Sarcelles, le 16 mai 1998, adoptée par le Parlement – cf. p. 167).

#### **c/ Prolongements**

Il est possible de s'intéresser à des projets humanitaires avec la classe, et même de participer à certains d'entre eux, notamment ceux qui concernent la scolarisation des enfants des pays défavorisés, par des correspondances et rassemblement de matériel pédagogique...

La prise de conscience est un premier pas. Plusieurs sites internet donnent des informations sur le travail des enfants, par exemple : <http://www.unicef.org/voy/fr/meeting/lab/labhome.html>.

Il est aussi important de ne pas oublier la détresse à l'intérieur de la France même. Des parcours pédagogiques peuvent être consultés sur internet, en liaison avec *le Monde de l'éducation* et *A.T.D.-quart-monde*<sup>31</sup>: <http://www.cidem.org/cidem/index.html>.

<sup>30</sup> Carte en couleur sur le site <http://www.droitsenfant.com/tabletravail.htm>

<sup>31</sup> A T D Quart Monde : aide à toute détresse. Association créé par le père Joseph Wrésinski

## ✓ Mots-clés

Genre de vie – Solidarité – O.N.G.

## ✓ Pour aller plus loin

### • Lectures utiles pour les enseignants

- MANIER, Bénédicte. *Le travail des enfants dans le monde*. Paris : La Découverte, 2003. Collection "Repères".
- MENS, Yann. "La crise de croissance de l'action humanitaire" in Dossiers de l'actualité n° 46, juin 2002.
- COMBESQUE, Agnès. *Introduction aux Droits de l'homme*. Paris : Syros jeunesse, 2003. Collection "J'accuse".

### • Lectures utiles pour les enfants

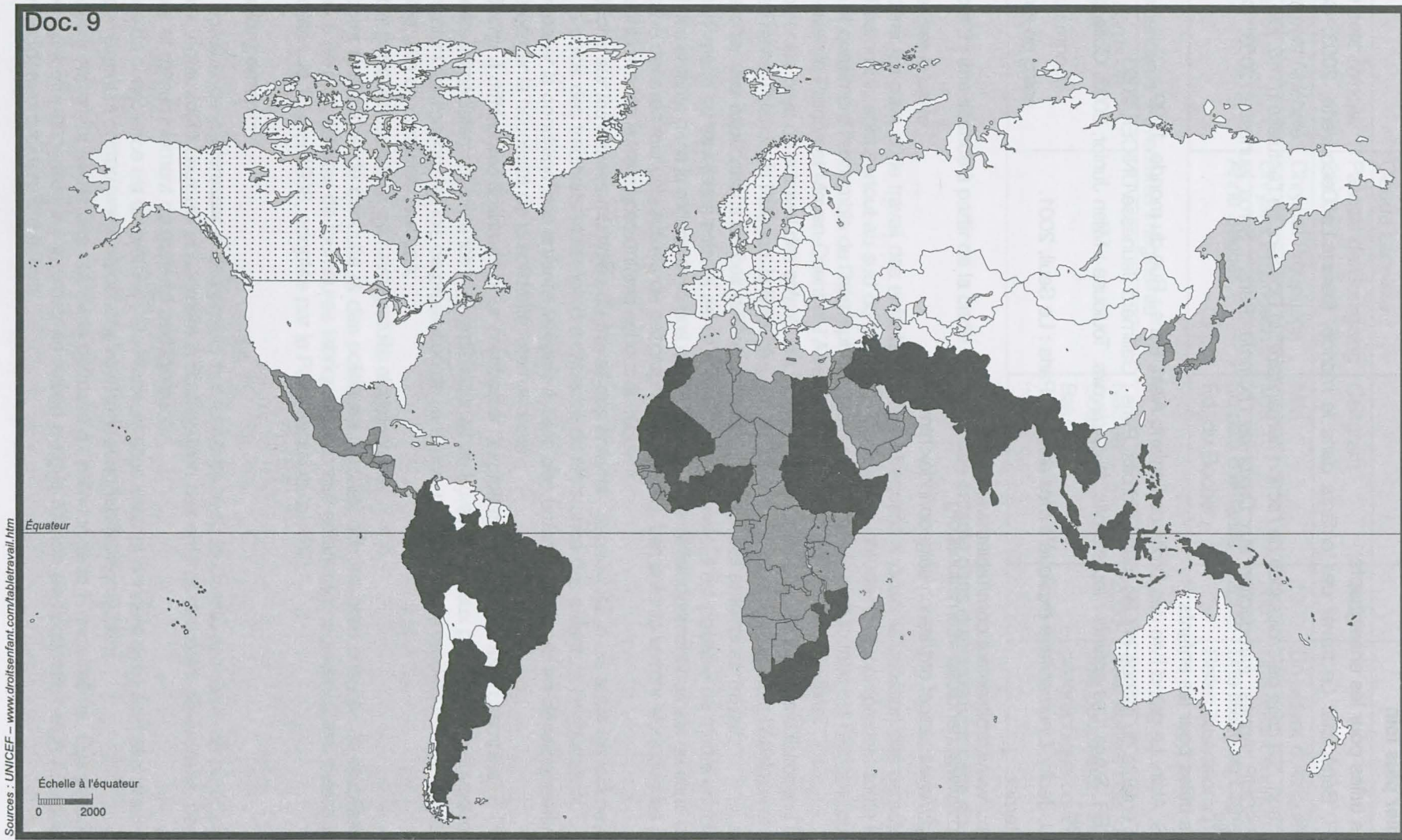
- SERRES, Alain. *Le grand livre des Droits de l'enfant*, Alain, Paris : Rue du monde, 1999.
- Tous les enfants du monde ont les mêmes droits, Paris : Gallimard Jeunesse/UNICEF, 2003.
- BAUSSIER, Sylvie. *Les enfants : leurs droits, leurs devoirs*. Toulouse : Milan Junior, 2003. Collection "Les Essentiels".
- MAMOU, Jacky. *L'humanitaire expliqué à mes enfants*. Paris : Le Seuil, 2001.





### • Sites internet

- <http://www.droitsenfant.com/tabletravail.htm>
- <http://www..handicap-international.org>
- <http://www..unicef.org/french/salgado/index.html>

# Travail des enfants : 246 millions d'enfants travaillent dans le monde !

Doc. 9



-  Pays où le travail des enfants est dur et fréquent
-  Pays où le travail des enfants est assez fréquent
-  Pays où le travail des enfants est peu fréquent
-  Pays où le travail des enfants est réglementé

# Annexe 1

# Le vocabulaire du « vivre ensemble »

Sources : Larousse-Bordas, 1998 et Lexique de termes juridiques. Dalloz, 1985

**Citoyen** : – Droit constitutionnel – Individu jouissant, sur le territoire de l'État dont il relève, des droits civils et politiques.

**Collectivités locales (ou territoriales)** : – Droit administratif – Expression générique désignant les groupements humains géographiquement localisés sur une portion déterminée du territoire national, auxquels l'État a conféré la personnalité juridique et le pouvoir de s'administrer par des autorités élues : communes, départements, départements d'Outre-mer, territoire d'Outre-mer, régions.

**Code** : 1. Ensemble des lois et dispositions réglementaires qui régissent une matière déterminée ; recueil de ces lois. *Code pénal. Code général des impôts.* – 2. Ensemble de préceptes qui font loi dans un domaine (morale, goût, art, etc.). – 3. Système conventionnel, rigoureusement structuré, de symboles ou de signes et de règles combinatoires intégré dans le processus de la communication. *Code de la langue.*

**Convention** : 1. Accord officiel passé entre des individus, des groupes sociaux ou politiques, des États ; écrit qui témoigne de la réalité de cet accord. – (2. Règle résultant d'un commun accord, tacite ou explicite. *La langue est un système de conventions.*) – 3. Assemblée réunie pour réviser, élaborer ou adopter une Constitution.

**Constitution** : – Droit constitutionnel

1° Au sens formel : document relatif aux institutions politiques, dont l'élaboration et la modification obéissent à une procédure différente de la procédure législative ordinaire (ex. assemblée constituante, majorité qualifiée). Ce formalisme que traduit l'expression de *constitution rigide*, confère donc aux règles qui en bénéficient une force juridique qui les situe à la première place dans la hiérarchie des règles de Droit. Par opposition, une constitution est dite *souple* quand, ne se distinguant pas par sa forme des lois ordinaires, elle occupe le même rang qu'elles dans la hiérarchie des règles juridiques et peut être modifiée par elles.

2° Au sens matériel : ensemble des règles écrites ou coutumières qui déterminent la forme de l'État (unitaire ou fédéral), la dévolution et l'exercice du pouvoir.

**Démocratie** : 1. Régime politique dans lequel le peuple exerce sa souveraineté lui-même, sans l'intermédiaire d'un organe représentatif (démocratie directe) ou par représentants interposés (démocratie représentative).

Droit constitutionnel – Étymologiquement, gouvernement du peuple par le peuple, ce qui suppose en théorie l'identification des gouvernants et des gouvernés.

Plus concrètement, régime dans lequel tous les citoyens possèdent à l'égard du pouvoir un droit de participation (vote) et un droit de contestation (liberté d'opposition). Cependant la liberté d'opposition n'est reconnue que dans la démocratie libérale, mais non dans la démocratie autoritaire.

**Démocratie autoritaire** : – Droit constitutionnel – Démocratie qui entend résoudre l'antagonisme entre le pouvoir et la liberté en supprimant la source même de cet antagonisme par l'instauration d'une société humaine où, le pouvoir étant réellement celui du peuple, l'opposition n'a plus de sens et n'est donc pas admise : rejet du pluralisme et monopole du parti unique, répudiation de la séparation des pouvoirs au profit de l'unité du pouvoir d'État.

**Démocratie libérale** : – Droit constitutionnel – Démocratie qui cherche à résoudre l'antagonisme entre le pouvoir et la liberté (antagonisme tenant à l'existence d'une majorité s'imposant à la minorité) au moyen de procédés divers de conciliation et d'équilibre : reconnaissance aux individus de droits opposables à l'État (notamment liberté d'opposition), aménagement de la structure de l'État de manière à limiter le pouvoir politique (principe de constitutionnalité, séparation des pouvoirs, indépendance du pouvoir judiciaire...).

**Droit** :

– objectif : ensemble des règles régissant la vie en société et sanctionnées par la puissance publique.

– subjectif : prérogative attribuée à un individu dans son intérêt lui permettant de jouir d'une chose, d'une valeur ou d'exiger d'autrui une prestation.

**Égalité** : 2. Rapport entre individus, citoyens égaux en droits et soumis aux mêmes obligations. Égalité civile, politique, sociale.

**Équité** : (lat. *aequitas*, égalité) – 1. Vertu de celui qui possède un sens naturel de la justice, respecte les droits de chacun. *Décider en toute équité.* – 2. Justice naturelle ou morale, considérée indépendamment du droit en vigueur. *Équité d'un partage.*

**Fraternité** : 2. Lien de solidarité et d'amitié entre des êtres humains, entre les membres d'une société.

**Honnêteté** → **honnête** : 1. Qui est conforme ou qui se conforme aux règles de la morale, de la probité, de la loyauté. *Un homme honnête. Un marché honnête.*

**Intégrité** → **intègre** : D'une probité absolue. *Juge intègre.*

**Justice** : 1. Principe moral qui exige le respect du droit et de l'équité. – 2. Vertu, qualité morale qui consiste à être juste, à respecter les droits d'autrui. – 4. Pouvoir de rendre le droit à chacun; exercice de ce pouvoir.

**Laïcité** : 1. Système qui exclut les Églises de l'exercice du pouvoir politique ou administratif et, particulièrement, de l'organisation de l'enseignement public. – 2. Caractère de ce qui est laïque, indépendant des conceptions religieuses ou partisans.

**Liberté** : 1. État d'une personne qui n'est pas soumise à la servitude. – 2. État d'un pays qui se gouverne en pleine souveraineté. – 4. Possibilité d'agir, de penser, de s'exprimer selon ses propres choix; absence de contrainte.

**Liberté civile** : – Droit civil – La liberté juridique ou civile consiste dans le droit de faire tout ce qui n'est pas défendu par la loi. Elle se présente comme une prérogative ouvrant à son bénéficiaire, lorsqu'il le désire, un accès inconditionné aux situations juridiques qui se situent dans le cadre de cette liberté. Une liberté est en principe non définie ni causée (susceptible non pas d'abus, mais d'excès); elle est également, en principe, inconditionnée (ainsi se marier ou non, contracter ou non, acquérir ou aliéner, tester, faire concurrence à d'autres commerçants).

**Libertés publiques** : – Droit public – Droits de l'homme reconnus, définis et protégés juridiquement. On peut les classer en trois catégories :

1° Droits individuels, qui assurent à l'individu une certaine autonomie en face du pouvoir dans les domaines de l'activité physique (sûreté personnelle, liberté d'aller et venir, liberté et inviolabilité du domicile), de l'activité intellectuelle et spirituelle (liberté d'opinion, de conscience), de l'activité économique (droit de propriété, liberté du commerce et de l'industrie).

2° Droits politiques, qui permettent à l'individu de participer à l'exercice du pouvoir (droit de vote, éligibilité aux fonctions publiques). Les libertés de la presse, de réunion, d'association, qui débordent certes le domaine politique, peuvent être aussi des « libertés-opposition ».

3° Droits sociaux et économiques, qui sont le droit pour l'individu d'exiger de l'État certaines prestations (droit au travail, à l'instruction, à la santé) en même temps que des droits collectifs (droits syndical, droits de grève).

**Loi** : règle écrite, générale et permanente, élaborée par le Parlement.

Loi impérative : loi qui ne peut être éludée par celui auquel elle s'applique.

Loi supplétive (ou interprétative) : loi qui ne s'impose à un individu qu'à défaut de manifestation de volonté contraire de sa part.

1. Prescription établie par l'autorité souveraine de l'État, applicable à tous, et définissant les droits et les devoirs de chacun. *Selon la loi en vigueur.* – 2. Ensemble des règles juridiques, des prescriptions légales. *Nul n'est censé ignorer la loi.* – 3. Légalité. *Se mettre hors la loi.* – 5. Règle qui s'impose à un individu dans son comportement, sa vie sociale, etc. *Les lois de l'hospitalité.* – (7. Proposition générale énonçant des rapports nécessaires et constants entre des phénomènes physiques ou entre les constituants d'un ensemble. *Loi de la gravitation universelle.*) – (9. Principe fondamental; condition indispensable. *Lois de l'esthétique.*)

– **Droit**

*Loi(s) fondamentale(s)*, la Constitution ou les textes formant la Constitution d'un pays; sous l'Ancien Régime, ensemble des coutumes relatives à la transmission et à l'exercice du pouvoir.

*Loi d'habilitation*, loi autorisant le gouvernement à prendre par ordonnances des mesures qui relèvent normalement du domaine de la loi.

*Loi organique*, loi qui précise l'organisation des pouvoirs publics établis par la Constitution.

*Loi d'orientation*, loi définissant un certain nombre de principes dans un domaine donné.

*Loi de programme*, loi-programme.

*Loi de règlement*, loi qui a pour objet de clore les dépenses et les recettes d'un exercice budgétaire.

– Philosophie

*Loi morale*, principe universel de détermination d'une volonté libre en vue d'une action.

*Loi naturelle*, ensemble des règles de conduite fondées sur la nature de l'homme.

**Paix** : 1. Situation d'un pays qui n'est pas en guerre : *maintenir la paix*. – 2. Cessation des hostilités ; traité mettant fin à l'état de guerre : Signer, ratifier la paix. – 3. État de concorde, d'accord entre les membres d'un groupe, d'une nation. *Vivre en paix avec ses voisins*. – 4. Tranquillité, sérénité de l'esprit. *Avoir la conscience en paix*.

**Punition** : 1. Action de punir. [1. Châtier quelqu'un pour un acte délictueux, pour une faute ; infliger une peine.] – 2. Châtiment [peine, sanction sévère frappant un coupable ou punissant une faute grave] infligé ; peine, pénalité, sanction.

**Règle** : 2. Prescription qui s'impose à quelqu'un dans un cas donné ; principe de conduite, loi. *Les règles de la politesse*. – 3. Principe qui dirige l'enseignement d'une science, d'une technique ; convention. *Règles de grammaire*. *Les règles du jeu*.

**Règlement** : 2. Action de déterminer des règles relatives à un domaine ; ensemble des prescriptions, des dispositions auxquelles on doit se conformer. – 4. *Règlement administratif*, acte de portée générale et impersonnelle édicté par le pouvoir exécutif et les autorités administratives pour assurer l'exécution d'une loi ou pour régler des matières autres que celles réservées à la loi. – *Règlement intérieur*, écrit fixant les conditions du travail et de la discipline dans une entreprise ; ensemble des règles d'organisation et de fonctionnement d'une assemblée délibérante. – *Règlement judiciaire*, procédure appliquée à un commerçant, une entreprise en état de cessation de paiement, et remplacée en 1985 par la procédure du redressement judiciaire.

**République** : – Droit constitutionnel – Régime politique où le pouvoir est chose publique (res publica), ce qui implique que ses détenteurs l'exercent non en vertu d'un droit propre (droit divin, hérédité), mais en vertu d'un mandat conféré par le corps social. Ainsi définie, la République s'oppose à la Monarchie ou Royauté, mais elle ne se confond pas avec la Démocratie : une Monarchie peut être démocratique (Ex : Grande-Bretagne), une République peut ne pas l'être (Ex : Grèce « des colonels ») ; en fait, les mots République et Démocratie sont souvent employés indifféremment.

**Respect** : Sentiment qui porte à traiter quelqu'un ou quelque chose avec de grands égards, à ne pas porter atteinte à (quelque chose) : *respect filial*. *Respect des lois*.

**Tolérance** : 1. Respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser, d'agir, de ses opinions politiques et religieuses. – 2. Liberté limitée accordée à quelqu'un en certaines circonstances. *Ce n'est pas un droit, c'est une tolérance*.

**Non-violence** : 1. Principe de conduite en vertu duquel on renonce à la violence comme moyen d'action politique. – 2. Abstention de toute violence, dans quelque domaine que ce soit.

**Sanction** : 2. Conséquence, bonne ou mauvaise, d'un acte : *l'échec a été la sanction de son imprudence*. – 3. Mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi. – 4. Peine prévue par la loi et appliquée aux personnes ayant commis une infraction.

**Solidarité** : 2. Sentiment qui pousse les hommes à s'accorder une aide mutuelle. – 3. En droit, modalité d'une obligation faisant obstacle à sa division.

**Valeur** : 6. Ce qui est posé comme vrai, beau, bien, selon des critères personnels ou sociaux, et sert de référence, de principe moral.

## Annexe 2

## Quelques textes de référence

Se reporter au site du C.R.D.P. :

[www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace éditions, suppléments en ligne

- 1- Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen
- 2- Déclaration universelle des Droits de l'homme
- 3- Préambule de la Constitution de 1946
- 4- Constitution de la V<sup>e</sup> République
- 5- Convention internationale des Droits de l'enfant
- 6- Traité instituant une constitution pour l'Europe

## Annexe 3

## Bibliographies et sites internet

### Pour les enseignants

#### • Égalité filles/garçons

##### Livres

- DAVISSE, Annick ; LOUVEAU, Catherine. *Sports, école et mixité : la différence des sexes ; féminin/masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- DUBY, Georges ; PERROT, Michelle. *Histoire des femmes*. Paris : Plon, 1990-1992. 5 volumes.
- MANASSEIN (de), Michel (dir.). *De l'égalité des sexes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.), 1995, 317 p.
- PERROT, Michelle. *Les Femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion, 1999.
- VOUILLOT, Françoise (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Autrement dit. Paris, C.N.D.P., 2000.
  - . DAVISSE, Annick : *Éducation physique et sportive : réussite des filles et mixité*.
  - . JARLEGAN, Annette : *Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques*.
  - . MOSCONI, Nicole : *La société, l'école et la division socio-sexuée des savoirs*.
- ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.

##### Revue

- *Clio*, revue francophone d'histoire des femmes.
- DURU-BELLAT, Marie. *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales*. Revue française de pédagogie, n° 109 et n° 110, 1994 et 1995.
- FENRICH C. "Les bienfaits de la mixité", in *Filles et femmes à l'école*. Les Cahiers pédagogiques n° 372, mars 1999.
- Textes et documents pour la classe (T.D.C.), n° 823 : *Filles et garçons dans la littérature de jeunesse*. S.C.É.R.É.N. (C.N.D.P.), du 1er au 15 novembre 2001.
- Textes et documents pour la classe (T.D.C.) : *Femmes-hommes, quelle égalité ?* S.C.É.R.É.N. (C.N.D.P.), 2003.

##### Vidéos

- Association "Du côté des filles". *C'est une maman*. Paris : M.E.N.E.S.R., sept. 2003.  
(Analyse des images sexistes dans les albums pour enfants).
- *Le métier que j'aime*. Éditions Lunes, mars 2003.  
(Mixité des métiers – du C.M.2 à la 5e).
- *Au fait... les filles!* Rectorat de Dijon.  
(Outil de formation).

##### Sites internet

<http://clio.revues.org>

<http://bu.univ-angers.fr/ARCHFEM/bardusages.htm>

#### • Différence ; handicap ; difficultés scolaires

- BONJOUR, Pierre ; LAPEYRE Michèle. *Intégration scolaire : des intentions aux réalités*. Toulouse : Érès, 1999. Collection Connaissances de l'éducation.
- CASANOVA, Rémi. *La classe spécialisée (Une classe ordinaire ?)*. Paris : E.S.F., 1999. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- COURTEIX, Marie-Claude. *Adaptation et intégration scolaires* (Textes fondamentaux). Suresnes : C.N.E.F.E.I., 1998.
- DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F., 1996. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- DUVAL-HÉRAUDET, Jeannine. *Une difficulté si ordinaire (Les écouter pour qu'ils apprennent)*. Paris : E.A.P., 2001. Collection Enfance plurielle.
- GABERAN, Philippe. *Éduquer les enfants sans repères* (Enquête sur une politique de l'éducation). Paris : E.S.F., 1996. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

- GARREL, Hélène; CALIN, Daniel. *L'enfant à l'ordinateur (Une pratique d'aide aux enfants en difficulté : observations et réflexions)*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- GILLIG, Jean-Marie. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod, 1996.
- MEIRIEU, Philippe; GUIRAUD, Marc. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 1997.
- POJE-CRETIEN, Joëlle; ALVES, Christian. *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues : L'Ortho-Édition, 1992.

#### • Accompagnement scolaire

- CASTELLANI, Gérard. *Accompagner la scolarité des enfants*. Arles : Actes Sud, 2000. Collection Actes Sud Junior Éducation.
- DEVELAY, Michel. *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris : E.S.F., 1998. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- GILLIG, Jean-Marie. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod, 1998.
- ROCHEX, Jean-Yves : "Soutien scolaire et rapport au savoir", in BOUVEAU, Patrick; ROCHEX, Jean-Yves. *Les ZEP entre école et société*. Paris : C.N.D.P. – Hachette Éducation, 1997.

#### • Approches pédagogiques, psychologiques, relationnelles

- ASTOLFI, Jean-Pierre; PETERFALVI, Brigitte; VERIN, Anne. *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz, 1998.
- BARUK, Stella. *Comptes pour petits et grands. Volume 2. Pour un apprentissage des opérations, des calculs et des problèmes, fondé sur la langue et le sens*. Paris : Magnard, 2003.
- BRISSIAUD, Rémi. *Comment les enfants apprennent à calculer : le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres*. Nouvelle édition. Paris : Retz, 2003.
- BRUNER, Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 1996.
- CASTELLANI, Gérard. *Les causes scolaires de l'échec scolaire*. Lyon : Voies Livres, 1995. (Se former + Pratiques et apprentissages de l'éducation ; S50)
- COLLOT, Bernard. *Une école du 3<sup>e</sup> type ou la pédagogie de la mouche*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- DONNET, Sylvie. *L'éducation psychomotrice de l'enfant*. Toulouse : Privat, 1993.
- GIORDAN, André. *Une autre école pour nos enfants ?* Paris : Delagrave, 2002.
- GUICHARD, Jacky (Dir.); DEUNFF, Jeannine (Dir.). *Comprendre le vivant : la biologie à l'école*. Paris : Hachette, 2001.
- SALOMÉ, Jacques. *Charte de vie relationnelle à l'école*. Paris : Albin Michel, 1995.

#### Sites internet

- <http://perso.wanadoo.fr/b.collot/b.collot/>(« Vers une école et une société du troisième type »)
- <http://www.csdeschenes.qc.ca/>(« Il faut tout un village pour éduquer un enfant », site québécois)
- <http://www.freinet.org/>(site de la pédagogie Freinet).

#### • Droits des enfants

##### Livres

- DUBET, François. "Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire". In Édition D. Meuret. *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck, pp. 177-193.
- MERLE, Pierre. *Les droits des élèves*. In Revue Française de Sociologie, 42-1, 81-115, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable » in *Éducatifs*, n° 1, décembre 1994-janvier 1995.

##### Sites internet

- *Code de l'éducation*, Journal Officiel Numéro 143 du 22 juin 2000, mis en ligne par Daniel Calin : [http://daniel.calin.free.fr/textoff/code\\_education.html](http://daniel.calin.free.fr/textoff/code_education.html)
- Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble : <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/droitel.html>
- Extraits du site internet de l'Inspection académique du Val de Marne, rubrique *Être élève, le droit de réussir* (<http://www.ac-creteil.fr/ia94>) :  
« "Être un élève", "Apprendre", c'est pouvoir se fixer des objectifs à atteindre, s'imposer des limites et être

capable d'évaluer sa progression. On peut faire émerger un certain nombre de "droits" pour les élèves, des points de repère [...] – La sécurité : le droit de vivre en paix dans l'établissement scolaire [...] – La tolérance : le droit à la différence [...] – La solidarité : le droit d'aider les autres à progresser [...] »

- *Copain du monde* (Secours populaire français) – Rendre les enfants eux-mêmes acteurs de la solidarité : <http://www.copaindumonde.org/>
- *L'Enfant bleu* – Association Enfance maltraitée : <http://www.enfantbleu.org/>
- *Les droits de l'enfant* – Site de ressources : <http://www.droitsenfant.com/>
- *Le site des droits des jeunes* avec plus de 1500 fiches téléchargeables, concrètes, répondant aux questions pratiques : <http://www.droitsdesjeunes.gouv.fr/>
- *Le site du Défenseur des enfants* – Législation sur les droits de l'enfant, information sur les institutions en France et en Europe, actualité... : <http://www.defenseurdesenfants.fr/>
- UNICEF – Fonds des Nations Unies pour l'enfance : <http://www.unicef.fr/>

#### • Droit à l'information

##### Sites internet

- *EduScol* – Site pédagogique du Ministère de l'Éducation nationale
- *Eureka* – Sur de nombreux sujets, des réponses adaptées aux enfants, aux adolescents (et aux adultes) : <http://eureka.povlab.org/>
- *Le JDE – Le journal des enfants* : <http://www.jde.fr/jde/>
- *Les Clés Junior* (8-12 ans), Les clés de l'actualité, Milan presse : <http://www.lesclesjunior.com/>
- *Mômes.net* – Site francophone : <http://www.momes.net/>
- *Recherche d'information sur internet* – Apprendre à rechercher de l'information sur la Toile : <http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/index.htm>

#### • Violence et paix à l'école

- BOUMARD, Patrick et MARCHAT, Jean-François. *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin, 1993. Collection Formation des enseignants/Enseigner.
- (Collectif NON-VIOLENCE ACTUALITÉ). *Conflit : mettre hors-jeu la violence*. Lyon : Chronique Sociale, 1997.
- DEBARDIEUX, Éric. *La violence dans la classe*. Paris : E.S.F., 1990. Collection Sciences de l'éducation.
- DEFRANCE, Bernard. *La violence à l'école*. Paris : Syros Alternatives, 1988. Collection L'école des parents.
- DEFRANCE, Bernard. *Sanctions et discipline*. Paris : Syros Alternatives, 1993. Collection L'école des parents.
- FORTAT, Richard et LINTANF, Laurent. *Pour une éducation à la paix* (vol. 1) *et aux droits de l'homme* (vol. 2). Lyon : Chronique Sociale, 1989. Collection L'Essentiel. 149 p.  
Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans.
- LAPASSADE, Georges. *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin, 1993. Collection Formation des enseignants/Enseigner.
- LASCOUX, Jean-Louis. *Pratique de la médiation, une alternative à la résolution des conflits*. Paris : E.S.F., 2001. Collection Formation permanente.
- MULLER, Jean-Marie. *Vers une culture non-violente*. Paris : Dangles, 2000.
- NIZET, Jean et HIERNAUX Jean-Pierre. *Violence et ennui*. Paris : Puf, 1984. Collection L'éducateur.
- THIRION, Jean-François. *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris : Les éditions d'organisation, 1992. Collection Les guides du métier d'enseignant.

#### • Pédagogie institutionnelle

- COLOMBIER, Claire ; MANGEL, Gilbert ; PERDIAULT, Marguerite. *Collèges : faire face à la violence*. Paris : Syros, 1984.
- IMBERT, Francis. *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratique de la Pédagogie Institutionnelle*. Paris : ESF, 1994.
- JONLET, Dominique et LANNOYE, Christian (ouvrage collectif coordonné par). *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*. Genève : éditions Labor, 1995.
- *La démocratie à l'école*, Cahiers pédagogiques n° 319 – 1993.
- LAFITTE, René. *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros, 1985.
- POCHET, Catherine et OURY, Fernand. *Qui c'est l'conseil ?* Paris : François Maspero, 1979.
- RUEFF-ESCOUBES, Claire et MOREAU, Jean-François. *La démocratie à l'école*. Paris : Syros, 1987.

### • Relations avec les familles

- DUBET, François (dir.). *École, famille : le malentendu*. Paris : Textuel, 1997.
- *Échec à l'échec* n° 87 et 88. Articles de DESMET, Noëlle. CGE, 1992.
- *École et parents d'élèves en ZEP*. Université d'été. CRDP de Versailles, 1994.
- "Les familles et l'école : une relation difficile", in *Ville - école - intégration* n° 114, septembre 1998.

### • Valeurs, droit des personnes

- ARDANT, Philippe. *Les textes sur les droits de l'homme*. Paris : P.U.F., 1990. (Collection Que sais-je?). 128 p.
- LE GAL, Jean. *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Belin, 2002. (Comprendre). 214 p.  
Présentation du cheminement qui mène l'enfant soumis à l'enfant citoyen disposant de libertés publiques fondamentales conformément à la C.I.D.E. Excellent outil pour mettre en place une éducation civique par la participation active et responsable des enfants.
- LELEUX, Claudine. *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck, 2000. (Outils pour enseigner). 207 p.  
Des compétences transversales interdépendantes, cognitives et participatives pour une éducation morale et civique. Une démarche illustrée par une trentaine de situations pédagogiques réparties entre la maternelle et la sixième.
- MARTINETTI, Françoise. *Droits de l'enfant*. Paris : Flammarion - Libro, 2002. (Collection Texte intégral). 93 p.  
C.I.D.E. et texte simplifié élaboré par l'U.N.I.C.E.F., accompagnés d'une analyse fine de la situation des enfants dans le monde.
- MORANGE, Jean. *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. 1<sup>re</sup> édition*. Paris : P.U.F., 1988. (Collection Que sais-je?). 128 p.
- MOURGEON, Jacques. *Les droits de l'homme*. Paris : P.U.F., 1990. (Collection Que sais-je?). 128 p.
- RIALS, Stéphane. *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. Paris : Hachette, 1988.

### Sites internet

Site de Pascal Nicollier sur la D.D.H.C : <http://www.liberte.ch/histoire/ddhc>  
*Histoire de la presse française*, collection, échanges, l'empire Renaudot : <http://site.voila.fr/SAGAPRESSE1>  
<http://www.droitsenfant.com>

### • Démocratie participative

- A.É.R.É. *Éduquer à la responsabilité*. Documents et fiches d'activités. Lyon : Chronique Sociale, 1997.  
Excellent outil élaboré par l'Association pour un Éveil à la Responsabilité à l'École : réflexions théoriques, méthodologiques et pédagogiques précèdent des témoignages vécus dans les classes.
- *Civilité - Citoyenneté 2003*, catalogue publié par le Scéren et le CIDEM, mars 2003.
- *Coopération et apprentissage*. Le nouvel éducateur, octobre 2001, n° 132.
- *Guide du Citoyen*. Toulouse : Milan Presse, 2004. Les Clés de l'actualité. 116 p.  
Véritable outil de référence conçu pour aider les jeunes à vivre leur citoyenneté dès l'âge de 18 ans : informations pratiques, témoignages et pistes pour participer à la vie politique et agir avec les autres.
- *La citoyenneté en pratiques* (1). Le nouvel éducateur, décembre 2000, n° 124.
- *La citoyenneté en pratiques* (2). Le nouvel éducateur, janvier 2001, n° 125.
- *L'école du citoyen*. Revue des IREGH, automne 1999, n° 7. 201 p.
- *Retour sur... l'éducation à la citoyenneté*. Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1998, supplément n° 4. 47 p.
- LE GAL, Jean. *Coopérer pour développer la citoyenneté*. Paris : Hatier, 1999. Questions d'école; 10. 79 p.  
En se fondant sur les principes de la classe coopérative, des réponses précises aux questions que pose la demande sociale d'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'école.
- LELEUX, Claudine. *Repenser l'éducation civique : autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf, 1997. (Humanités). 120 p.  
L'école doit éduquer à une nouvelle forme de citoyenneté dont les grands axes seraient un apprentissage à l'autonomie individuelle, à la coopération sociale et à la participation publique.
- PHILIBERT, Christian, WIEL, Gérard. *Faire de la classe un lieu de vie : socialisation, apprentissage, accompagnement*. Lyon : Chronique sociale, 2001. (L'essentiel; Pédagogie, formation). 160 p.  
La classe comme lieu de vie sociale dans une réelle éducation à la citoyenneté, lieu de vie intellectuelle et culturelle par l'ensemble des apprentissages proposés, lieu de vie personnelle dans l'accompagnement du projet de vie de chaque adolescent.

- POCHET, Catherine, OURY, Fernand. *Qui c'est le conseil ? : la loi dans la classe*. Vigneux : Matrice, 1997. (Textes à l'appui). 428 p.  
Dans la "classe institutionnelle", le conseil de coopérative est la loi. La classe est une société démocratique qui se construit.

## Pour les enfants

### • Égalité filles/garçons

- BÈGUE, Brigitte; THOMAZEAU, Anne-Marie; SERRES, Alain. *Le grand livre des filles et des garçons*. Paris : Rue du monde, 2000. 96 p.  
Repères pluriels (biologie, histoire, géopolitique...) pour aider à comprendre l'autre, à savoir qui l'on est.
- BINET, Laurence. *Nakusha, l'indésirable – Femmes d'Asie opprimées*. Paris : Syros, 1997. 105 p. (collection J'accuse).  
À Kaboul, en Afghanistan, Latifa était infirmière avant la guerre qui a commencé en 1980. Elle se retrouve cloîtrée dans sa maison dont elle ne peut sortir que recouverte des pieds à la tête par une burka.
- HENDRY, Frances Mary. *Chandra*. Paris : Flammarion, 2001. 169 p. (collection Castor poche).  
Veuve à 11 ans, dans l'Inde d'aujourd'hui, Chandra, refuse d'être traitée comme une esclave par ses beaux-parents.
- LELIÈVRE, Claude et Françoise. *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Le Seuil, avril 2002.  
Évolutions et stéréotypes se côtoient.
- SAINT MARS Dominique de; BLOCH Serge. *Max embête les filles*. Paris : Calligram, 2000. 48 p. (collection Ainsi va la vie).

### • Différence ; handicap ; difficultés scolaires

- *À la rencontre des autres*. Paris : Syros, 1996. 165 p. (Les uns les autres).  
Documentaire collectif invitant à la rencontre des autres, à travers leur culture, leurs valeurs, leurs modes d'expression de leurs émotions.
- BURGESS, Melvin. *Billy Elliot*. Paris : Gallimard jeunesse, 2001. 190 p. (Folio junior).  
Dans l'Angleterre en crise, Billy, fils de mineur préfère la danse à la boxe.
- DAMON, Emma. *Tous différents !* Paris : Bayard, 1996. (Les livres animés). 12 p.  
Album utilisable dès l'école maternelle.
- DAUFRESNE, Michelle. *Les contes du poulailler*, Paris : Syros jeunesse, 2000. 48 p.  
Album de trois contes sur le thème de la tolérance utilisable dès l'école maternelle.
- DIDIER, Jean et Zade. *Deux mains pour le dire*. Paris : Syros, 1999. (Les uns et les autres).  
Jonathan apprend le langage des signes pour communiquer avec sa nouvelle voisine.
- DEBRY, Hervé. *Lettres à qui vous savez*. Bruxelles : Casterman, 1999. 80 p. (Romans dix et plus).  
Un enfant est séropositif. En récréation, une bagarre éclate et le sang coule...
- DUFEUTREL, Marie. *L'été Jonathan*. Paris : Rageot, 1998. 187 p. (Cascade).  
Histoire émouvante, pudique, traversée par l'humour d'un garçon sourd-muet de 10 ans, à la recherche de sa place auprès des autres enfants.
- JAFFÉ, Laura; SAINT-MARC, Laure. *Vivre ensemble les différences*. Paris : Bayard, 1999. 53 p. (Vivre ensemble)  
Trois tranches de la vie quotidienne qui amorcent la réflexion et trois jeux destinés à faire comprendre que chacun, avec ses différences, est un être unique.
- LAIRD, Élisabeth. *Mon drôle de petit frère*. Paris : Gallimard jeunesse, 1997. 224 p. (Folio junior).  
La naissance d'un petit frère handicapé va bouleverser la vie d'Anna et de ses parents, tout en apprenant à la fillette beaucoup de choses.
- LAIRD, Élisabeth. *Une amitié secrète*. Paris : Gallimard jeunesse, 1998. 77 p. (Folio junior).  
Le surnom de "chou-fleur" donnée à Rafaella, à son arrivée au collège, parce que ses oreilles sont immenses et décollées n'empêchera pas une amitié avec l'auteur de ce surnom. Mise à l'écart, Rafaella prend une décision qui aura des conséquences tragiques. La fin est un beau message d'amour, d'acceptation et de déculpabilisation.
- MAZARD, Claire. *Le redoublant*. Paris : Nathan, 2003. 88 p. (Pleine lune).  
L'enfance maltraitée. Un secret bien gardé jusqu'à ce que l'amitié fasse découvrir à Romain des traces qui lui font comprendre pourquoi Sylvestre ne voulait jamais lui parler de sa mère.
- OMMER, Uwe; VERBOUD, Pierre; FURLAUD, Sophie. *Familles du monde entier*. Paris : Seuil, 2002. 108 p.  
Une cinquantaine d'enfants du monde entier racontent leur vie quotidienne, leur famille, leurs amis.

- PELLATON, Michel; BRIZARD, Patrice. *Les droits de l'enfant expliqués aux 7/11 ans*. Mouans-Sartoux : P.E.M.F., 1999. 57 p.  
Illustration des principaux droits des enfants reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant.
- ROGER, Marie-Sabine. *Attention fragiles*. Paris : Seuil, 2004. 144 p. (Point virgule).  
Face à la violence de son compagnon Laurence part et se retrouve à la rue avec son fils. Leur maison est désormais un grand carton d'emballage, sur le quai d'une gare de triage. Ils font la connaissance d'un jeune aveugle...
- ROGER, Marie-Sabine. *Le mystère Esteban*. Paris : Hachette, 2002. 154 p. (Livre de poche jeunesse).  
L'enfance maltraitée. L'aspect d'Esteban, ses écarts de langage et de conduite ne lui permettent pas de s'intégrer. Son secret est trop lourd à porter...
- SERRES, Alain. *Le premier livre de mes droits d'enfant*. Paris : Rue du monde, 1999. 91 p. (Les premiers livres).  
Album utilisable dès l'école maternelle.
- SERRES, Alain. *Le grand livre des droits de l'enfant*. Paris : Rue du monde, 1999. 92 p. (Les premiers livres).  
Documentaire sur l'application (ou non) des droits de l'enfant dans le monde.
- SPIER, Peter. *Six milliards de visages*. Paris : L'école des loisirs, 1996. 45 p.  
Un album sur la diversité du genre humain.
- TICHIT, Laurence; PUYBARET, Éric. *Gaspard le renard et Gaston le héron*. Paris : Hachette, 2000. 28 p.  
Voisins, les deux héros pensent qu'ils sont bien trop différents pour être amis. Pourtant...  
Album contre les préjugés, utilisable dès la maternelle.

#### • Violence en milieu scolaire

- WILSON, Jacqueline. *Une amie d'enfer*. Paris : Hachette jeunesse, 2003, 185 p. (Livre de poche jeunesse).  
Un regard cru porté sur le harcèlement et la violence à l'école.

#### • Droit des personnes

- BOISTEAU, Manu et POSLANIEC, Christian. *Apprenti citoyen*. Paris : Éditions Syros, 1998.  
Quinze postures pour communiquer l'esprit de citoyenneté : savoir choisir, accepter, refuser, respecter, tolérer, résister, intervenir, alerter, se méfier des "on dit", différencier savoir et croire, participer, communiquer, s'exprimer, se contrôler, se révolter.
- Centre de vulgarisation de la connaissance. *Mini guide du citoyen*. Toulouse : Éditions MILAN, 1995.  
Collection Les essentiels.
- DAENINCKX, Didier et PEF. *Il faut désobéir*. Paris : Éditions Rue du Monde, 2003.  
Apprendre à sortir du rang et à dire non, si besoin à partir de l'histoire authentique d'un enfant juif durant la seconde guerre mondiale.
- DIMEY, Dominique et BLANPAIN, Jacques. *C'est le droit des enfants!* Actes Sud Junior, 1999. (1 livre + 1 CD audio). 48 p.  
Les différents problèmes dont souffrent certains enfants dans le monde : inégalité des chances, rivalités religieuses, ravages de la guerre, conditions des orphelins, malnutrition, solitude, etc. Le disque reproduit le texte du livre et présente une chanson, en différentes langues, sur les droits des enfants.
- FUROIS, Sylvie. *Toi, futur citoyen*. Toulouse : Éditions MILAN, 2000. Collection Essentiels junior-citoyen. 40 p.  
Connaissance du fonctionnement de l'État, de la "chose publique" et exercice de ses droits et ses responsabilités.
- *Julie apprentie citoyenne*, (ouvrage collectif). Éditions Maison de la pédagogie/cdg, 1997. Collection Citoyen en graine.  
Julie explore son environnement et prend conscience de l'organisation sociale, des services publics. Elle comprend comment sont liés droits et devoirs, liberté et responsabilité.
- LATOUR, Patricia et FREMIOT, Nicolas. *Paroles d'enfants citoyens*. Paris : Le temps des cerises, 1999.  
Témoignages incitant à réfléchir, lire, écrire, s'exprimer et surtout dialoguer.
- *Le grand livre contre le racisme*, (ouvrage collectif). Paris : Éditions Rue du Monde, 1999.  
Connaître et comprendre : la traite des Noirs, la génétique, l'histoire des frères de Geronimo, un grand-père arménien, une personne immigrée, les camps nazis. Participation de chercheurs, de poètes, d'un écrivain, d'un historien et des témoins. La centaine de dessins et photographies invite à s'ouvrir à tous les humains.



# Le jeu de l'Europe

**Matériel nécessaire :**  
Voir page 166 de  
"Pratiques de l'éducation  
civique à l'école primaire"

- Règle du jeu :**
- La partie peut se jouer à deux ou à plusieurs (prévoir autant de fiches questionnaire que de joueurs), toujours sous le contrôle d'un arbitre de jeu qui détient la carte de référence des 25 pays de l'Union européenne, pour valider ou invalider chaque opération de coloriage.
    - Le premier joueur lance le dé. Il avance sur le plateau d'autant de cases que de points indiqués sur le dé. Il colorie alors sur la carte le pays correspondant. S'il échoue, le joueur revient à la case départ. S'il réussit, pour continuer à jouer, il doit d'abord répondre à une question sur le pays concerné, posée par un autre joueur, à partir d'une fiche questionnaire. Si la réponse est exacte, le joueur relance le dé ; si la réponse est fautive, il passe son tour, et ainsi de suite.
    - Chaque fois qu'un pays est bien repéré et colorié, un point est attribué au joueur.
    - Le gagnant n'est pas celui qui termine le premier, mais celui qui a le plus de points, c'est-à-dire celui qui a colorié correctement le plus grand nombre de pays.



1 ALLEMAGNE



2 BELGIQUE



3 GRÈCE



4 DANEMARK



5 ESPAGNE



6 FRANCE



7 PORTUGAL



8 ITALIE



9 ROYAUME-UNI



10 IRLANDE



11 PAYS-BAS



12 LUXEMBOURG



13 AUTRICHE



14 FINLANDE



15 SUÈDE



16 ESTONIE



17 LETTONIE



18 LITUANIE



19 POLOGNE



20 RÉPUBLIQUE TCHÈQUE



21 SLOVAQUIE



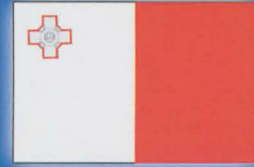
22 HONGRIE



23 SLOVÉNIE



24 MALTE



25 CHYPRE



**Cycle des apprentissages fondamentaux**  
**VIVRE ENSEMBLE**

**Cycle des approfondissements**  
**ÉDUCATION CIVIQUE**

Comment aider les élèves à franchir le délicat passage de l'espace familial à la vie en collectivité et à accepter les règles de cette vie en collectivité ?

Comment aider les enseignants à faire vivre la démocratie à l'école, à amener les élèves à débattre et à agir, à évaluer connaissances et pratiques acquises au cours de l'année ?

**Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire**, ce nouvel ouvrage de la collection « Enjeux Civiques », apporte, dans ces domaines, une contribution majeure aux besoins des enseignants de l'école élémentaire.

Il propose, en effet, des outils vivants et actuels, nourris d'une réflexion didactique et pédagogique, pour permettre à l'enseignant de mettre en œuvre, dans la classe, des thèmes d'étude envisagés dans l'esprit et dans les finalités des programmes des trois cycles de l'école élémentaire.

Ainsi, les auteurs se sont attachés à montrer la transversalité de cet enseignement et la spécificité de ses contenus et de ses démarches, centrées, depuis la création de l'école républicaine, sur l'éducation à des pratiques sociales responsables et sur la transmission des connaissances fondées sur les valeurs de la République.

Pour cela, chaque unité d'apprentissage, présentée dans les fiches d'accompagnement, donne :

- le point de vue des programmes,
- les enjeux actuels,
- des apports pour l'enseignant,
- les démarches pédagogiques possibles en termes d'objectifs, de déroulement de séquences et de supports pédagogiques.

Dans la rubrique « Pour aller plus loin », on pourra trouver des compléments documentaires et les grands textes de référence, consultables et téléchargeables sur le site du CRDP de l'académie de Nice :

[www.crdp-nice.fr](http://www.crdp-nice.fr), espace « éditions ».

Dans la même collection :

- *Éducation civique collège*, CRDP de Nice, 1999
- *Les droits de l'enfant*, CRDP de Nice, 2000
- *ECJS lycée, classe de seconde*, CRDP de Nice, 2001
- *ECJS lycée, classe de première*, CRDP de Nice, nouvelle édition 2005
- *ECJS lycée, classe de terminale*, CRDP de Nice, 2004

