L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LONG : L'EXEMPLE DE L'ECJS EN FRANCE

François GALICHET

Professeur émérite à l'IUFM d'Alsace (Philosophie)

Francois.Galichet@wanadoo.fr

Beaucoup d'études et de travaux ont été consacrés à l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : c'est que les pratiques, qu'elles soient traditionnelles ou novatrices, y sont relativement familières et expérimentées de longue date.

En revanche, au niveau du second cycle, la réflexion est beaucoup plus succincte. Deux raisons expliquent cette absence. En premier lieu, l'âge relativement élevé des élèves (15-18 ans) incline à considérer qu'il n'est plus question, à ce niveau, d'éducation, mais seulement d'enseignement. On n'aurait plus besoin de recourir à des pratiques d'initiation et de d'appropriation des valeurs de la citoyenneté démocratique par l'action : il suffirait de les exposer dans le cadre des cours traditionnels.

En second lieu, l'approche des examens, et notamment du baccalauréat, fait considérer que la priorité est désormais l'orientation, l'avenir professionnel des jeunes et non plus leur intégration dans une société républicaine.

Or ces deux raisons apparaissent pour le moins douteuses. Les difficultés récentes apparues dans les lycées en France (violences, racisme, toxicomanie, et plus récemment la question du voile islamique) montrent bien que la transmission académique de contenus est loin de régler tous les problèmes liés à l'entrée dans la citoyenneté. Par ailleurs, les examens, loin de justifier l'absence d'éducation, la rendent au contraire plus nécessaire, pour éviter que les clivages provoqués par des orientations divergentes n'aboutissent, comme c'est malheureusement le cas, à de véritables fractures sociales.

C'est pourquoi l'introduction de l'ECJS (Education civique, juridique et sociale) dans l'enseignement secondaire français, à partir de la classe de seconde, a constitué une véritable révolution qu'il vaut la peine d'analyser.

Deux traits caractérisent l'ECJS par rapport aux disciplines traditionnelles : l'approche par notions et l'organisation centrée sur le débat. Nous les étudierons successivement, en soulignant qu'elles ne sont pas indépendantes, mais au contraire s'impliquent étroitement.

1. L'APPROCHE PAR NOTIONS

L'approche par notions s'oppose à un programme qui serait constitué, comme c'est le cas habituellement, de savoirs ponctuels, de connaissances factuelles simplement ordonnées selon un point de vue logique (du simple au complexe) ou didactique (du plus facile au plus difficile). Dans le cas de l'éducation civique, il s'agit le plus souvent d'étudier, par exemple, le détail des institutions dont la connaissance est considérée comme indispensable au citoyen moderne. S'agissant plus particulièrement d'un enseignement juridique – nouveauté dans le système scolaire français, où le droit brillait par son absence – on imagine évidemment une étude plus ou moins approfondie du code civil et pénal, puisque « nul n'est censé ignorer la loi » et que seule l'école peut remédier à cette ignorance.

Or ce n'est pas du tout ainsi que l'ECJS a été conçue. L'approche par notions semble paradoxale dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté. En effet, celle-ci semble avoir un caractère essentiellement éthique et pratique plutôt que théorique. Elle vise, dit-on, à installer des attitudes, à promouvoir des valeurs - les valeurs du civisme et de la démocratie – qui seraient aux antipodes d'une réflexion théorique sur les concepts. Comment donc justifier une telle approche ?

Brith Mari Barth, dans *L'apprentissage de l'abstraction*[14], montre que l'activité de conceptualisation implique non seulement un travail d'abstraction (passage de la multiplicité éparse des faits ou des objets concrets à l'unité de l'idée abstraite) mais aussi un processus de décision par lequel certains éléments sont sélectionnés pour devenir les critères du concept. J.S Bruner, de son côté, distingue trois types de concepts :

- les *concepts conjonctifs*, définis par un ensemble d'attributs qui sont tous présents dans chaque exemple (ainsi : « rectangle », « insecte », « adjectif » ; ou dans le domaine des sciences sociales : « Etat », « bureaucratie », « mythologie »)

- les *concepts disjonctifs* définis par un ensemble d'attributs qui ne sont pas tous présents dans chaque exemple, c'est-à-dire qui se donnent selon une relation soit/soit (ainsi un verbe peut être soit une action, soit un état ; dans le domaine des sciences sociales, le concept de nationalité peut être défini soit par le fait d'être né dans un même pays, soit par le fait d'avoir été naturalisé).

- les *concepts de relation*, définis par rapport à un autre élément (ainsi le concept « petit » ou « grand » n'a de sens que par rapport à un critère, une mesure ou un objet donné en référence ; en physique, le concept de masse n'a de sens que par rapport aux concepts de poids et de volume, etc.).

L'activité de conceptualisation implique donc l'invention et la mise au point de stratégies. Ce n'est en aucune façon un processus mécanique, comme on se le représente parfois, qui se limiterait à trouver et extraire l'invariant supposé présent dans la multitude des exemples qui se présentent.

Or ces distinctions ne sont pas sans incidence sur l'éducation à la citoyenneté. En premier lieu, il convient d'admettre qu'un concept politique, juridique et/ou sociologique ne constitue pas une entité massive et monolithique, à la manière d'une idée platonicienne, qu'il suffirait de dégager de la gangue des opinions confuses et contradictoires. Pour reprendre l'exemple du concept de nationalité, le fait de se le représenter comme une telle entité conduit forcément à l'affrontement des intolérances réciproques, chacune crispée sur sa conception érigée en dogme, en évidence absolue et incontestable. Si en revanche on dépasse cette représentation fallacieuse pour reconnaître son caractère conjonctif, on passe à une autre signification de la citoyenneté, qui privilégie l'analyse, la pluralité des critères possibles, l'approche multifactorielle.

De même encore, la représentation de la justice ou de l'égalité comme des notions données dans une sorte d'intuition absolue peut et doit être dépassée si l'on reconnaît le caractère relationnel de ces concepts, qui conduit à se demander par rapport à quels objets et quels critères il peut y avoir (ou non), justice, égalité, etc.

En second lieu, l'invention de stratégies pour la construction de concepts est également une activité dont l'enseignant ne saurait se désintéresser. B.M Barth en distingue deux. Il y a d'une part la stratégie globale. « Dans cette approche, le sujet se réfère au premier exemple rencontré et suppose que le concept à apprendre correspond à cet exemple. Il fait une hypothèse initiale à partir de la somme de tous les attributs exposés par un premier exemple. Il utilise cet exemple dans sa globalité comme un guide pour déterminer, par les exemples suivants, si son hypothèse est confirmée. Si cela n'est pas le cas, il la révise en comparant

[14] Brith Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

l'hypothèse initiale au nouvel exemple et retient ce qu'ils ont en commun ».[15] Il y a d'autre part la stratégie analytique. « Dans ce type de stratégie, le sujet choisit, à partir du premier exemple, quelques attributs parmi la totalité présente. Il vérifie ensuite au prochain exemple si ces attributs reviennent ». L'une et l'autre stratégie impliquent une attitude d'ouverture, d'accueil aux nouveaux exemples qui peuvent remettre en cause les hypothèses initiales ; et même de recherche systématique de ce qui peut déstabiliser les représentations appréhendées comme provisoires.

En ce sens, l'activité de conceptualisation s'inscrit dans le cadre d'une éducation à l'autonomie, qui suppose l'aptitude à former des jugements, mais aussi à les mettre à l'épreuve du réel selon des modalités variées. Elle implique aussi la responsabilité, c'est-à-dire la capacité et l'envie de prendre des risques et de les assumer. On le voit, on n'est plus très loin ici de l'éducation civique, ou plutôt on s'y trouve en plein. L'approche de la citoyenneté à partir des concepts, loin d'être une approche « théoriciste » ou « épistémique », est au contraire ce qui définit le citoyen dans son statut primordial et essentiel. Le citoyen n'est pas en effet d'abord celui qui vote – car il peut en être empêché pour toutes sortes de raisons, et il peut aussi décider, en toute connaissance de cause, que le vote n'est pas à ses yeux pertinent pour participer à la vie politique et sociale. Le citoyen n'est pas davantage celui qui respecterait, dans sa conduite, un certain nombre de valeurs dites « civiques » : car les débats actuels autour de la « désobéissance civique », le caractère légal ou illégal, légitime ou illégitime, moral ou immoral d'actes qui sont objectivement des délits (atteinte à la propriété d'autrui, entrave à la libre circulation de ses concitoyens, à leur droit au travail, etc.) montrent que le consensus est loin d'être réalisé sur ce que sont ces valeurs.

Le citoyen est celui qui se fait une certaine conception des notions de base qui structurent la société dans laquelle il vit – démocratie, justice, nationalité, égalité, etc. – et qui détermine ses discours et sa conduite à partir et en fonction de cette conception. Or dans « conception » il y a concept : ce qui signifie que le citoyen est d'abord celui qui est capable d'élaborer, de construire et de rectifier des concepts touchant la vie politique, sociale et économique ; de s'approprier les stratégies qui permettent cette construction.

La démocratie n'est donc pas d'abord, ni principalement, le régime où le peuple gouverne, selon la définition communément reçue. C'est d'abord le régime où le peuple *pense*, ou tout au moins est invité constamment à penser, à conceptualiser, à parler et agir en fonction de notions qui structurent le débat public. Quel que soit l'objet du débat – par exemple, aujourd'hui, ceux qui tournent autour de la réforme des retraites, de la sécurité sociale, de la mondialisation, ou le mariage des homosexuels, le droit à la procréation assistée, etc. – ces débats ne sont « démocratiques » que parce que et en tant qu'ils sont structurés par des concepts (égalité, justice, solidarité, etc.) sans lesquels ils se réduiraient à des querelles de boutiquiers ou de copropriétaires soucieux de gérer au mieux leur patrimoine commun.

2. QU'EST-CE QU'UN DEBAT ?

Un groupe de recherche a tenté, dans l'Académie de Strasbourg, de préciser la façon dont les élèves de lycée se représentaient quelques notions fondamentales de philosophie politique et juridique avant qu'elles fassent l'objet d'une étude systématique et de débats.

La recherche s'est effectuée à partir de Q-sort, c'est-à-dire de listes de définitions proposées, dans lesquelles il faut désigner celles auxquelles on adhère ou qu'on rejette préférentiellement. Pourquoi le Q-sort ? Ici encore, on serait tenté de considérer que cette méthodologie est trop simpliste, trop élémentaire pour cerner toute la subtilité de notions comme la république, la justice, la nation, etc. N'est-ce pas tomber dans le travers de la « démocratie des sondages », dont les perversions ont été maintes fois dénoncées, et à juste titre ?

[15] Ibid., p. 32.

Il faut dépasser cette première impression. La définition est déjà, en elle-même, une tentative de conceptualisation : ce n'est pas la même chose de demander aux gens s'ils préfèrent tel ou tel homme politique, ou bien telle ou telle définition de la démocratie. Dans le premier cas, on est dans l'affectif, la préférence immédiate, intuitive, irréfléchie, fondée le plus souvent sur un sentiment spontané de sympathie ou d'antipathie. Dans le second cas, la réponse exige un effort minimal de compréhension et de réflexion ; et encore davantage s'il faut choisir, comme c'est le cas, entre dix ou quinze définitions. En outre le sondage reste limité au constat d'une situation à un moment donné : il est, comme on dit souvent, une photographie. Dans le cas de la recherche en revanche, le questionnaire était conçu comme le point de départ d'un travail d'approfondissement avec les élèves : la confrontation des choix débouche sur la nécessité de les justifier , donc d'argumenter, de remonter aux questions sous les réponses données – bref, ici encore, de mettre en œuvre une véritable éducation.

Ce travail fut également un moyen d'avancer vers ce qui constitue la seconde grande caractéristique de l'ECJS : le débat. Mais ici encore, il convient de préciser cette notion de débat, qui n'est pas toujours bien comprise – même des enseignants – et donne lieu à des malentendus.

Pour qu'il y ait débat, quatre conditions sont nécessaires :

1°) *Il doit y avoir expression de désaccords, soit sur des idées, soit sur des faits* (débat judiciaire). Un débat confronte des positions qui apparaissent de prime abord inconciliables, ou du moins divergentes, ce qui nécessite un approfondissement.

2°) *Il doit y avoir une distribution de la parole qui permette un véritable échange d'arguments*, une réplique immédiate à ce que l'un des protagonistes du débat vient de dire : une suite de longs monologues, fussent-ils contradictoires et de durée comparable, ne constitue pas un débat.

3°) *Il doit y avoir une égalité approximative du temps de parole* attribué à chacun, de manière à ce que tous soient placés sur un pied d'égalité : une conférence où l'orateur répond à une série de questions, même très critiques et agressives, ne constitue pas un débat.

Dans la pratique, il se peut que certains prennent la parole plus souvent et plus longtemps que d'autres : mais il n'en reste pas moins qu'en principe chacun a un *droit* égal à la parole, même s'il ne profite pas de ce droit.

4°) *D'où la quatrième caractéristique : un débat doit être arbitré par un tiers* (animateur, président) qui veille au respect des trois principes précédents. Certes, il peut arriver en pratique qu'un débat entre quelques personnes « de bonne compagnie » puisse se passer d'arbitre, chacun des protagonistes respectant spontanément les règles. Mais dès qu'on dépasse un certain nombre – ce qui est le cas pour une classe – la fonction arbitrale est indispensable.

Dans la société démocratique moderne, le débat est omniprésent : à la télévision, dans les journaux, dans les réunions électorales, mais aussi dans les entreprises, les associations, et même dans les familles ! Un « débat » peut surgir d'une simple conversation, lorsque celle-ci vient à tomber sur des sujets délicats, conflictuels : on connaît le célèbre dessin à l'époque de l'affaire Dreyfus, qui, dans la première vignette, montre une famille paisible, souriante, et dans la seconde, des empoignades féroces : « Ils en ont parlé ! ». Mais bien entendu, ce ne sont là que des caricatures de débat, puisque aucune des règles indiquées ci-dessus n'est respectée.

C'est dire que tout débat a un caractère formel, sinon solennel : il doit comporter un certain rituel ; son début doit être clairement annoncé, les fonctions de chacun (et notamment du président ou animateur) nettement précisées, les règles formulées, la durée totale ou l'heure de clôture du débat indiquée, afin que nul ne puisse se plaindre d'avoir été censuré.

Ceci étant, on peut distinguer diverses formes de débat :

1°) *Le débat médiatique* : c'est notamment le débat télévisé, qui peut avoir un caractère politique (surtout en période électorale) mais aussi porter sur des sujets de société, voire des

questions futiles (pour ou contre le piercing, les régimes amincissants, etc.). Même s'il respecte les principes énoncés plus haut, sa caractéristique essentielle est précisément qu'il est « médiatique », c'est-à-dire qu'il se déroule en présence d'un public soit réel, soit virtuel, soit les deux à la fois. Or cela change tout : se sachant écouté d'un vaste public, avec même parfois des sondages en fin d'émission permettant de désigner le « vainqueur » du débat, chaque protagoniste va parler moins en fonction de ce que lui dit son interlocuteur qu'en fonction de ce public visible ou invisible. Les arguments qu'il produit viseront moins à réfuter ceux de l'adversaire qu'à persuader et séduire les attentes supposées de ce public. Le débat médiatique est donc en réalité un débat à trois, la relation des protagonistes étant toujours médiatisée par l'auditoire silencieux qui est le personnage principal de la discussion.

2°) *Le débat judiciaire* : c'est celui qui se déroule dans un tribunal, où il s'agit de juger un accusé, de déterminer sa culpabilité ou son innocence, ou son degré de culpabilité, par un débat « contradictoire », qui fait se succéder témoins à charge et à décharge, arguments des avocats et du procureur jusqu'aux plaidoiries finales.

Ici, même s'il y a un public, il n'a pas l'importance qui est la sienne dans le débat médiatique, puisque ce n'est pas lui qui juge en dernier ressort, mais le jury (juges professionnels ou jury populaire, mais en nombre limité, et qui à l'issue du procès mènera lui-même en son sein un débat à huis-clos avant de rendre son verdict).

Le propre du débat judiciaire est qu'il porte non sur des idées générales, mais sur des faits concrets, sur des personnes singulières et des actes précis, dont il s'agit de déterminer la réalité, la gravité et la signification.

3°) *Le débat démocratique* : on le trouve chaque fois qu'il y a une décision à prendre, une loi à voter. Ainsi en France, des questions comme l'interdiction ou non du foulard islamique, de l'euthanasie, du clonage thérapeutique ou des OGM ont donné lieu à des débats dont certains se sont poursuivis et achevés au Parlement par le vote d'une loi. Deux traits caractérisent le débat démocratique :

- il doit nécessairement déboucher sur une prise de décision

- et par conséquent, dans une société ou un groupe fonctionnant démocratiquement, il se terminera par un vote à la majorité qualifiée.

4°) *Le débat scientifique* : c'est celui des congrès scientifiques, où les chercheurs échangent des arguments et confrontent des expériences en vue de valider ou d'infirmer des hypothèses. Ici, le débat vise à déboucher, non sur des décisions, mais sur des *conclusions* qui ne recueilleront pas forcément l'assentiment immédiat et unanime de la communauté des savants, mais dont certaines finiront par s'imposer de manière incontestée.

5°) *Le débat argumentatif* : Est-il nécessairement conceptualisant ? Assurément non : si je débats de l'opportunité du sport pour maigrir, ou des avantages et des inconvénients du téléphone portable, ou encore des mérites respectifs de la vie en ville ou de la vie à la campagne, je puis avancer des arguments dans un sens et dans l'autre, confronter des idées, enchaîner des raisonnements logiques : cela n'aura pour autant rien à voir avec la pratique de la réflexion conceptualisante dont nous avons parlé. Après tout, on trouve dans les journaux qui analysent les automobiles ou les produits de grande consommation des articles en forme de débat, qui recensent les arguments « pour » et « contre » tel produit.

Il n'est pas inintéressant de faire ce genre de débat en classe, notamment parce que leur caractère concret et relativement simple permet de structurer aisément les arguments et par conséquent d'apprendre aux élèves à clarifier leur pensée, à formuler avec précision leurs idées, à éviter les fautes de logique (par exemple les arguments qui se contredisent, ou qui ne portent pas vraiment sur l'objet du débat). Mais ce n'est pas là ce qui caractérise principalement le débat tel qu'il est mis en œuvre dans le cas de l'ECJS.

6°) *Le débat à visée philosophique* : On peut considérer qu'un débat est philosophique si, en plus d'obéir aux règles formelles énoncées précédemment, le sujet, le thème ou la question sur laquelle il porte présente les caractéristiques suivantes :

a) *Universalité* : Le sujet du débat doit pouvoir concerner tout homme, quels que soient son époque, son milieu, son pays. Pour reprendre l'exemple déjà cité, un débat sur les avantages et inconvénients du téléphone portable, ou de l'automobile, ne concerne que les hommes d'aujourd'hui, et parmi eux, la minorité qui a les moyens de s'en procurer : on sait que des milliards d'homme, dans le monde, ont bien d'autres soucis. En revanche, s'interroger sur ce qui est juste, ou sur l'égalité, la démocratie, la violence, c'est là un questionnement qui concerne tout homme, parce qu'il porte sur des expériences que tout homme est susceptible de vivre, qu'il soit pauvre ou riche, occidental ou africain, vivant au 20ème siècle ou à une autre période.

b) *Implication* : Mais toute question à portée universelle n'est pas forcément philosophique. Un homme peut se demander combien il y a d'étoiles dans l'univers, ou s'il y a quelque part des animaux qui ressemblent à des licornes.. Ces questions ne sont pas pour autant philosophiques, car leur réponse ne changerait rien à la vie de chacun. Elles sont purement spéculatives, ce qui veut dire qu'elles n'ont d'autre intérêt que la connaissance pure et désintéressée. En revanche, une question philosophique, par un aspect d'elle-même, touche à ma vie, à mes choix, à ma façon d'exister. C'est le cas des questions tournant autour de la définition de la justice, de la nationalité, de la citoyenneté, de la solidarité : selon la réponse que je leur donne – et que les autres donnent - mon existence n'aura pas le même sens, elle ne m'offrira pas les mêmes chances ou malchances.

c) *Irréalité* : Il faut entendre par là qu'une question philosophique, contrairement à une question empirique ou scientifique, n'est pas susceptible de vérification expérimentale. Si je demande quelle langue parlent les esquimaux, je peux trouver la réponse dans le dictionnaire ; si je demande ce que dit l'Evangile ou le Coran sur la façon de traiter son prochain, il me suffit d'ouvrir ces textes sacrés, aidé éventuellement par les travaux d'exégèse, pour savoir ce qu'il en est. En revanche, aucun traité de philosophie politique, aucune expérience probante ne peut démontrer la justesse ou la fausseté de telle définition de la justice ou de la démocratie.

d) *Totalisation* : Une question scientifique ou empirique implique qu'on commence par restreindre le champ de la recherche, par le circonscrire dans un cercle le plus étroit possible. Ainsi par exemple, lorsque Galilée veut savoir comment les corps tombent, il construit un dispositif permettant d'isoler trois variables précises (la masse du corps, le temps, l'espace parcouru) afin d'étudier leurs relations en éliminant, ou du moins en minimisant les autres jusqu'à les rendre négligeables (le frottement de l'air, le vent, etc.). Les scientifiques d'aujourd'hui, même s'ils travaillent sur des données infiniment plus complexes, ne procèdent pas autrement. De même encore, si je veux savoir la capitale du Honduras, je n'ai pas besoin pour cela d'étudier toute la géographie de l'Amérique latine ; ni, pour connaître le nombre de pattes de l'araignée, toute la biologie.

Il en va tout autrement d'une question philosophique. Si je veux préciser la signification du concept de démocratie, par exemple en la définissant comme le gouvernement du peuple dans l'intérêt de tous et selon le principe de l'égalité des citoyens, par exemple, il me faut définir ce que j'entends par « peuple », par « gouvernement » ; il faut que j'indique ce que c'est que l'intérêt général et l'égalité. Chacune de ces notions renvoie à son tour à d'autres, et ainsi de suite.

Le débat de l'ECJS est fondamentalement un débat de type philosophique. Il n'est évidemment pas médiatique, ni scientifique, ni judiciaire, pour les raisons qui ont été indiquées plus haut. Mais il n'est pas davantage de type démocratique, dans la mesure où il n'est pas motivé ni organisé en fonction d'une décision à prendre. Il a certains aspects du débat argumentatif, mais s'en distingue, d'abord par ses objets, ensuite par le fait qu'il déborde de beaucoup la structure dichotomique du « pour ou contre ».

C'est pourquoi l'organisation de ce type de débat implique que soient réunies un certain nombre de conditions pédagogiques et institutionnelles.

La demande sociale à laquelle l'introduction de l'ECJS répondait reposait pour une large part sur une confusion entre socialisation et citoyenneté. La première a un caractère pratique ; elle vise à la formation d'habitudes inconscientes (politesse, écoute, observance des règles, etc.) s'exerçant dans la quotidienneté. La seconde en revanche implique, ainsi qu'on l'a vu, une conception d'ensemble qui définit le politique ; elle est indissociable de l'exercice conscient de la rationalité, de la réflexion et du jugement, de l'activité conceptualisante ; elle suppose un engagement et non pas simplement une souplesse ou une disponibilité favorisant le développement harmonieux des rapports sociaux.

Or le danger est grand de limiter l'ECJS à un colmatage des brèches les plus béantes (violence scolaire, agressivité au quotidien) et de parer au plus pressé en la cantonnant à la consolidation d'une « sociabilité minimale ».

Deux écueils sont ici à éviter : d'une part, faire de cette heure s'ajoutant à un horaire déjà chargé une discipline nouvelle ; d'autre part en faire, à l'opposé, une heure « fourre-tout » dans laquelle on voudrait caser tout ce qui ne se fait pas ailleurs : travail de groupe, débats sur des « thèmes de société », expression libre, enquêtes, etc. On aboutirait alors à une « heure alibi » ou une « heure défoulement » permettant de faire accepter l'ennui et la monotonie des trente autres.

La question est donc moins celle des contenus que celle des modalités de cette heure. Plusieurs conditions semblent nécessaires pour éviter les deux écueils précédents :

1°) D'abord, la *multi-intervention*. Cette heure ne devrait être la propriété d'aucun enseignant ni d'aucune discipline particulière. La règle impérative devrait être que plusieurs enseignants, de plusieurs disciplines, y participent, ce qui suppose, bien évidemment, une concertation entre eux. Comme on le sait, ce n'est malheureusement pas le cas le plus fréquent : comme en témoigne la composition du groupe GRF-ECJS, seuls les enseignants d'histoire-géographie et de SES ont jusqu'ici pris en charge l'ECJS, aidés par quelques rares professeurs de philosophie et documentalistes.

2°) Ensuite, qu'une des bases de cet enseignement soit la presse, aussi bien écrite qu'audiovisuelle. Le concept de citoyenneté est en effet indissociable de celui d'*actualité.* Etre citoyen, ce n'est pas seulement conceptualiser, parler et agir selon la conception qu'on se fait des notions de base de la vie dans une société démocratique. C'est aussi, à un moment donné et dans des circonstances données, décider de la pertinence de cette conception, la *mettre en jeu* , en faire l'axe d'une action qui exige aussi des prises de parti, des choix empiriques et non pas seulement philosophiques. Il n'y a pas de citoyenneté sans historicité : et c'est pourquoi l'ECJS ne saurait être ni une discipline générale, un aspect de la culture comme l'histoire ou la philosophie, ni l'inculcation d'un art de vivre en société. Elle est une réflexion en situation. Cette situation, c'est dans et par la presse qu'elle se donne. Hegel faisait déjà de la lecture du journal la « prière du matin » du philosophe ; elle doit être la base de la citoyenneté, car elle seule confère aux événement vécus (chômage, violences, délinquance, etc.) leur dimension politique et historique ; et elle seule, par sa diversité (tout au moins dans une société démocratique) permet de présenter et travailler la pluralité polémique des lectures possibles de ces événements. Elle constitue la première étape, et une étape indispensable, dans la construction des concepts à partir de la quotidienneté.

3°) Enfin, que cet enseignement soit principalement ouvert à des intervenants extérieurs, c'est-à-dire à tous ceux qui exercent des responsabilités entrant dans le champ de la citoyenneté (juges, travailleurs sociaux, hommes politiques, etc.). C'est là un vœu quasi unanime qui ressort de la consultation des lycéens effectuée en 1997 : ceux-ci jugent le lycée trop fermé sur lui-même, et ils aspirent à l'ouvrir sur le monde extérieur. Ils souhaitent que l'enseignant ne soit pas l'unique dispensateur du savoir, mais aussi un médiateur entre

l'apprenant et le réel. Sur la vingtaine d'heures annuelles, quatre ou cinq au moins devraient donc être effectuées sous forme de visites ou d'accueil d'intervenants.

Ces trois conditions sont essentielles, car elles ont en commun de casser le tête- à- tête de l'enseignant et du groupe-classe. Alors qu'on peut à la rigueur admettre que l'enseignant « détient » le savoir qu'il doit transmettre, la citoyenneté est par définition ce que personne ne saurait prétendre « détenir » - pas même le professeur le plus savant ou le plus vertueux. C'est parce qu'elle est dans son essence l'expression du collectif qu'elle ne peut être enseignée que collectivement. La pluri-intervention, l'usage intensif de la presse (oeuvre collective par principe, au contraire du livre), l'accueil d'intervenants marquent ce caractère collectif et peuvent seuls empêcher la réduction disciplinaire à laquelle toute l'organisation de notre système scolaire tend naturellement.