



ASSOCIATION POUR LA FONDATION RES PUBLICA

**UNE EDUCATION CIVIQUE
REPUBLICAINE AU XXI^E SIECLE**

Sommaire

Introduction de Jean-Pierre Chevènement	7
« <i>L'éducation civique aujourd'hui</i> » par Philippe Barret, Inspecteur de l'Education Nationale	9
« <i>L'éducation civique dans les IUFM</i> » » par Michel Vignal, professeur agrégé d'IUFM	16
« <i>L'éducation civique au collège et au lycée</i> » par Christine Guimonnet, responsable de la commission civisme de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie	21
« <i>Patriotisme constitutionnel européen ou prolongement des patriotismes républicains ?</i> » par Edouard Husson, maître de conférences à la Sorbonne	29
« <i>Quelle citoyenneté dans la France de 2005 ?</i> » par Jean-Yves Autexier, Fondation Res Publica	33
« <i>Tribulations de l'idée d'accès à la citoyenneté</i> » par Yazid Sabeg, PDG de CS Communication & Systèmes	40
« <i>Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle</i> » par Claude Nicolet, membre de l'Institut	47
<i>Premières conclusions</i> par Jean-Pierre Chevènement	55
<i>Intervention de Madame Geneviève Zerhinger,</i> Présidente de la société des Agrégés	60
Intervention de la salle	62

Mesdames, Messieurs, merci d'être venus participer à ce troisième colloque de l'Association pour la Fondation Res Publica.

Les deux premiers concernaient :

- La recherche dans la mondialisation.
- Les questions d'approvisionnement énergétique de l'Europe dans le cadre de notre politique de grand voisinage, avec le Maghreb et la Russie en particulier.

Ce soir nous allons traiter de l'éducation civique : « une éducation civique républicaine au XXI^e siècle ».

Ce n'est pas un sujet tout à fait nouveau. Vous vous souvenez que l'éducation civique avait été supprimée des programmes en 1968. Je l'ai réintroduite en 1985, dans les écoles et au collège, sur la proposition du Professeur Nicolet, ici présent.

Pouvons-nous être satisfaits de ce qui a été fait, de l'évolution qui s'est ensuivie ?

Comment poser correctement ce problème de l'éducation civique, c'est à dire de la citoyenneté, dans la France d'aujourd'hui, au début du XXI^e siècle ?

Philippe Barret, inspecteur général de l'Education nationale, qui fut l'un de mes principaux collaborateurs au ministère de l'Education nationale, fera un bilan de l'éducation civique aujourd'hui.

Ensuite, Michel Vignal, professeur agrégé à l'IUFM de Picardie, évoquera l'éducation civique dans les IUFM.

Madame Christine Guimonnet, responsable de la commission « Civisme » de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie - qui sont en général ceux auxquels cet enseignement est confié dans nos établissements - parlera de l'éducation civique au collège et au lycée.

Edouard Husson, germaniste, maître de conférence à la Sorbonne, nous parlera du patriotisme constitutionnel en Allemagne et en Europe puisque cette idée, née de l'effort conceptuel de Jürgen Habermas, fonderait, selon certains, la prospective européenne.

Doit-on se placer dans cette perspective d'un patriotisme constitutionnel à l'échelle européenne ? C'est la thèse qu'a développée, par exemple, Laurent Fabius, trop brièvement d'ailleurs, dans un petit livre méritoire qu'il a consacré à l'Europe il y a deux ou trois mois.

Ou bien devons-nous penser l'éducation civique dans le prolongement des patriotismes républicains ?

Jean-Yves Autexier posera la problématique de la citoyenneté dans la France de 2005.

Yazid Sabeg (qui a publié avec son frère Yacine un livre sur la discrimination positive), bien connu comme PDG de CS Communication et Systèmes, l'ancienne Compagnie des signaux, nous parlera des tribulations de l'idée d'accès à la citoyenneté. Une idée qui m'était chère puisque j'ai créé, en tant que ministre de l'Intérieur, les Commissions départementales d'accès à la citoyenneté et que j'ai essayé, sans grand succès, je dois le dire, de promouvoir cette idée dans le gouvernement dont je faisais partie, ce qui montre que la question est difficile.

Claude Nicolet, membre de l'Institut, nous parlera de ce que peut être une éducation civique républicaine au XXI^e siècle.

Puis je dirai quelques mots en conclusion.

Du point de vue de notre méthode, la Fondation organise des colloques, sur la base desquels les questions qui font débat sont approfondies, notamment par le travail de doctorants ou postdoctorants qui nous permettent d'aller un peu plus loin.

La question de l'éducation civique renvoie évidemment à la question de l'École qui, pour les républicains, a toujours été et reste une préoccupation fondamentale.

J'espère que cette année 2005 nous permettra de lancer beaucoup de chantiers de réflexion pour élaborer ce qui est notre projet : un logiciel républicain pour la France et le monde au XXI^e siècle.

Nous ne manquons pas d'ambition... Ce qui est important aujourd'hui, c'est de penser les données du monde nouveau dans lequel nous sommes amenés à vivre.

Je n'ai pas évoqué la question européenne, bien que certains aient souhaité que nous l'abordions, mais elle viendra naturellement dans le fil du débat.

Comment concevoir l'éducation à la citoyenneté ?

Comment poser convenablement cette question à l'échelle de la nation, à l'échelle de l'Europe, à l'échelle du monde ? Si nous voulons garder une position universaliste, nous ne pouvons nous borner à penser fût-ce à l'échelle d'un continent. Nous devons essayer de « penser mondial ».

Je vais donner tout de suite la parole à Philippe Barret qui va nous dresser un bilan de ce qu'est aujourd'hui l'éducation civique.

PHILIPPE BARRET

Bilan de l'éducation civique

Compte tenu des dimensions de cette intervention, il s'agira moins ici de dresser un bilan de l'éducation civique depuis qu'elle a été rétablie à l'école et au collège avec un programme redéfini et un horaire propre, c'est-à-dire depuis 1985, à l'initiative de Jean-Pierre Chevènement, que d'esquisser un programme de travail pour un tel bilan, en indiquant les questions posées à cette occasion et en suggérant, le cas échéant, quelques éléments de réponse.

1. A l'actif du bilan, il faut retenir deux éléments, qui ne sont pas négligeables :

a) D'une part, depuis maintenant vingt ans, aucun gouvernement, aucun des sept ministres de l'éducation nationale n'a remis en cause l'idée ni le fait de consacrer la place de l'éducation civique dans les programmes et les horaires de l'école et du collège.

Certes, et j'y reviendrai, on peut regretter, à l'occasion de telle ou telle révision des programmes, certaines dérives vers un contenu plus moral que juridique, voire certaines orientations contestables, notamment vers l'idéologie européiste. Mais enfin, la réforme n'a pas été abolie ni vidée de son contenu, comme il arrive pourtant si souvent dans le domaine de l'éducation nationale. Et même, chaque ministre s'est volontiers flatté de souligner l'importance croissante de l'éducation civique, d'en renforcer le poids dans les programmes, d'y prêter une attention soutenue.

Or cet acquis n'allait pas de soi. Il faut se rappeler l'opposition rencontrée en 1985, contre le rétablissement de l'éducation civique : archaïsme, autoritarisme, retour en arrière, menace d'enrégimentement

des consciences, que n'a-t-on pas dit, que n'a-t-on pas entendu contre cette initiative ? Et que n'a-t-on pas lu dans la presse nationale ? Un fait en dira plus long que tout : à la réunion du Conseil de l'enseignement général et technique, consulté sur les nouveaux programmes de l'école élémentaires, 80% de la représentation des personnels, soit la totalité des délégués du syndicat national des instituteurs et des professeurs de l'enseignement général des collèges (SNI-PEGC) et de ceux du syndicat général de l'éducation nationale (SGEN), votent contre les nouveaux programmes. Au premier rang de leurs raisons, il y a le rétablissement de l'éducation civique, qui s'était auparavant dissoute dans les disciplines d'éveil.

- b) D'autre part, et c'est le deuxième acquis, le rétablissement de l'éducation civique a largement contribué – en même temps qu'il s'en est nourri – au retour de la thématique républicaine dans la vie politique. Il a même fallu créer un adjectif nouveau avec le nom de citoyen, tant on avait besoin du civisme pour l'accoler à toute chose. Bien sûr, on peut se lamenter que l'idée, en gagnant en extension, ait perdu en compréhension. Mais n'en est-il pas toujours ainsi ? C'est, comme on dit, la rançon du succès. Au reste, à y regarder de plus près, c'est moins la formulation, l'expression de l'idée républicaine qui a pâti de sa vogue, que l'écart, d'autant plus manifeste, entre l'idée républicaine, sa force, son énergie, sa cohérence et la pratique de nos responsables politiques, particulièrement quand ils exercent des responsabilités gouvernementales.
2. Au passif du bilan, on serait tenté d'évoquer les avatars programmatiques de l'éducation civique. Il est vrai que la lecture des programmes, revus et corrigés depuis 1985, y compris des adjonctions prévues pour les lycées et les lycées professionnels, sous l'appellation d'« éducation civique, juridique et sociale », ne va pas sans faire naître quelques inquiétudes. Mais les précédents programmes pouvaient légitimement être améliorés. Seulement, les actuels mériteraient de l'être davantage encore. On pourrait aussi s'inquiéter du fait qu'a refait surface l'idée que l'éducation civique devrait être assurée, non par un professeur spécialement désigné à cet effet, mais par tous les professeurs, voire par tous les personnels des établissements scolaires, personnels d'éducation ou personnels techniques et ouvriers de service, idée qui fut opposée à la réforme de 1985, idée qui revient à noyer l'éducation civique dans le vague des attributions.

L'aspect le plus important de ce passif n'est pourtant pas là. Il tient bien plus au simple fait que l'éducation civique n'est pas assurée comme le prévoient les programmes et, pour le dire carrément, qu'elle n'est pas assurée du tout.

L'occasion m'a été donnée, il y a une dizaine d'années déjà, de faire une enquête sur l'état de l'éducation civique dans les collèges. Depuis lors, j'ai toujours gardé la curiosité de consulter les cahiers de texte des classes des établissements où je me rends, pour observer la façon dont l'éducation civique est dispensée. Eh bien ! Il faut se rendre à l'évidence. Dix ans, vingt ans après, la réforme, confirmée, pour l'essentiel, par tous les successeurs de Jean-Pierre Chevènement, n'est pas appliquée.

Il faut s'interroger sur les raisons de ce déni de la volonté politique.

Les professeurs, quand on les interroge, excipent du manque de temps. C'est un mince prétexte.

On pense aussi au péché mignon de tout ministre qui croit souvent que, lorsqu'il a fait voter une loi, fait promulguer quelques décrets d'applications et signé quelques circulaires – qui, dans le cas de l'éducation nationale, seront suivies de circulaires académiques et de circulaires départementales, rédigées sans aucun contrôle ministériel –, il a fait son travail. C'est pourtant ici que son travail devrait commencer : s'assurer que ses décisions ont été comprises et qu'elles seront suivies d'effet. Mais, entre temps, il est passé à d'autres affaires. L'essentiel n'est encore pas là.

3. Les raisons d'un échec : elles sont, à mon avis, à rechercher dans l'histoire de l'éducation civique, dans laquelle on peut distinguer trois périodes :
 - a) Les débuts : contrairement à ce qu'on a tendance à croire, il n'y jamais eu d'âge d'or de l'éducation civique. Il faut se représenter ce qu'il fallait d'audace et d'énergie républicaine pour l'imposer dans les écoles et dans l'enseignement primaire supérieur. Cela s'est fait à la fois contre l'église catholique, qui ne pouvait admettre une école sans Dieu, et plus encore, une « instruction morale et civique », puisque telle fut alors l'intitulé de la discipline, adopté par le Parlement, sans contenu religieux ; mais aussi contre le courant anarcho-syndicaliste, toujours très puissant en France – c'est tout de même ce courant qui inspirera, un peu plus tard, la charte d'Amiens ! L'anarcho-syndicalisme, dont l'influence dépasse largement le petit cercle des

poseurs de bombes, se méfie de tout ce qui vient de l'Etat, des partis et des hommes politiques, des institutions de la République.

On ne peut comprendre d'ailleurs, dans ces conditions, le succès des gouvernements de l'époque à imposer l'éducation civique telle qu'ils l'ont voulue, sans évoquer leur manière de gérer les affaires de l'Etat, assez différente de celle à laquelle nous sommes aujourd'hui accoutumés : quand il s'agit de choisir un directeur des écoles, on ne va pas chercher parmi ceux dont la principale qualité est de bien s'entendre avec les organisations corporatives, pour ne pas faire de vagues, pour avoir la paix, mais plutôt un homme de haute culture, doté d'une grande autorité intellectuelle et morale. Et puis, surtout, on se donne les moyens de la continuité : les gouvernements certes se succèdent les uns aux autres, mais les ministres ne se laissent pas prendre par l'irrésistible envie de nommer aux places des fonctionnaires qu'ils attendent plus dociles. Ferdinand Buisson restera quinze ans à son poste. C'est évidemment un bon moyen, sinon un moyen sûr, d'atteindre l'objectif ambitieux qu'on s'est fixé.

- b) L'entre-deux guerres : ce succès, remporté au terme d'un combat difficile, a pourtant, après la première guerre mondiale, provoqué une grave crise de conscience parmi les enseignants, particulièrement parmi les instituteurs. L'éducation civique qu'ils avaient dispensée pendant plus de vingt ans était principalement inspirée par le patriotisme républicain, ce qui, en France, devrait être un pléonasme. Ils ont eu le sentiment, qui n'était pas sans fondement, d'avoir contribué à l'effroyable, à l'injustifiable tuerie de 1914-1918, en formant de jeunes esprits aux principes au nom desquels tant d'entre eux iraient se battre et mourir.

Il faut lire la correspondance de Louis Pergaud avec son épouse, pour comprendre comment cet ancien instituteur rural, homme d'une gauche plutôt radicale, d'abord opposant à la guerre, puis rallié comme l'immense majorité de la gauche, s'en va au front, convaincu de mener le bon combat, non contre l'Allemagne, mais contre le militarisme, contre le césarisme, qui, dans les premiers jours de la guerre, reprend à son compte la propagande gouvernementale – les Allemands sont les lâches, qui détalent comme des lapins de garenne à la vue du moindre uniforme français -, puis ne tarde pas, quelques mois plus tard à peine, à s'en prendre aux généraux qui conduisent leurs troupes à l'abattoir, sans la moindre considération de la plus

élémentaire humanité. Louis Pergaud est mort sous les balles allemandes en avril 1915. Il n'est pas douteux que, s'il eût survécu, il fût devenu, comme la plupart de ses collègues, profondément, résolument pacifiste.

J'ai évoqué ce cas individuel parce qu'il me paraît représentatif d'un corps professionnel qui a massivement basculé dans le pacifisme entre les deux guerres.

Toutes ces femmes et ces hommes, souvent de gauche, souvent socialistes, n'ont certes pas suivi le destin de cet autre écrivain à succès que fut Victor Margueritte et qui, socialiste au début du siècle, devient lui aussi pacifiste, après trois ans de service militaire et quatre ans de guerre, puis munichois, puis pétainiste, puis collaborateur, au point d'adresser à Pétain, juste avant de mourir en 1942, une lettre l'implorant de laisser au rancart sa révolution nationale en peau de lapin, de s'engager dans une franche collaboration et de rappeler Laval. Mais enfin, on peut être pacifiste et lucide ; on peut avoir été pacifiste et regretter l'incidence du pacifisme sur la débâcle de 1940. Une chose est sûre : il n'était pas facile, pour un instituteur de l'entre-deux-guerres, d'enseigner le civisme à ses élèves. Le choc du pacifisme avec la défaite a forcément déterminé une seconde crise dans l'éducation civique.

- c) L'après-guerre : assurément, la situation idéologique et politique du pays est alors complètement renouvelée. La jeunesse, en particulier, qui a joué un rôle majeur, voire presque exclusif dans la Résistance, apparaît comme porteuse de lendemains plus heureux, sinon chantants. La victoire sur le nazisme, la restauration de la République, l'émergence de l'Organisation des Nations Unies dessinent un paysage incontestablement favorable à l'éducation civique.

Pourtant, très vite, les guerres coloniales vont faire surgir une difficulté majeure dans cet enseignement : comment expliquer les principes de la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen, tandis que ces principes sont tous les jours bafoués, non seulement par le statut imposé aux populations colonisées, mais par deux guerres et leur cortège d'excès, pour utiliser un euphémisme ?

A quoi il faut ajouter l'adoption, par référendum, de la constitution de la V^e République, et son addendum de 1962, considérés, jusqu'au milieu des années 1960, par toute la gauche et par les centristes, comme une constitution bonapartiste, quasi-dictatoriale, pour ainsi

dire extorquée sous la menace de militaires fascistes, par un véritable coup d'Etat. Eh ! Comment alors, quand on est un professeur d'histoire authentiquement démocrate, instruire les collégiens sur les institutions de la République ?

A quoi il faut ajouter la diffusion du marxisme dans l'intelligentsia, ou du moins de sa version française qui, comme on sait, n'est ni la plus savante, ni la plus sophistiquée. Or quels que soient les efforts de l'exégèse, le marxisme est une contestation frontale, non pas des principes républicains, mais de toutes les formes de leur application, y compris en France. La République est un leurre, une mystification. Voyez, à ce sujet, à propos de l'éducation précisément, le succès des *Héritiers* de Bourdieu et Passeron.

A quoi il faut encore ajouter, après la fin de l'épisode des guerres coloniales, la résurgence de l'anarchisme national à travers mai 68. Dans son contenu idéologique, l'événement n'est pas aussi nouveau qu'on l'a dit, où l'on retrouve beaucoup de Proudhon et un peu de Bakounine. Mais cette renaissance anarchiste n'est pas, on en conviendra, convergente avec toute éducation civique concevable.

Tout cela explique largement que dans les années 1970, l'éducation civique soit durablement tombée en désuétude.

Et c'est une crise intellectuelle et morale, mais aussi politique qui fait qu'aujourd'hui, malgré une volonté gouvernementale plusieurs fois réitérée, l'éducation civique n'est pas assurée dans nos établissements scolaires. Voici un exemple de ce qui se passe : dans les programmes d'éducation civique actuellement en vigueur dans les collèges – programmes rédigés par un inspecteur général d'histoire, par ailleurs cadre éminent du parti socialiste, à la demande du ministre François Bayrou, sous la Présidence de Jacques Chirac –, on trouve un long chapitre consacré à l'exaltation de la citoyenneté européenne. Que croyez-vous que font les professeurs d'histoire, théoriquement chargés de suivre ce programme ? Une petite minorité, européiste de conviction, en profite pour développer sa propagande. Une autre petite minorité, qui ne voit dans la citoyenneté européenne qu'un mythe destiné à faire passer en fraude le projet d'une Europe fédérale dont il ne veut pas et à laquelle il ne croit pas, en profite aussi pour transformer son estrade en tribune politique. Mais la grande majorité des professeurs, quelle que soit sa conviction, laquelle n'est éventuellement pas solidement assurée, préfère s'en tenir à la réserve, c'est-à-dire à l'abstention pour ne pas violer les consciences de leurs élèves. Peut-on le leur reprocher ?

Conclusion :

Deux suggestions pour surmonter la crise de l'éducation civique.

Sans prétendre apporter la panacée pour résoudre une crise manifestement récurrente, je ferai cependant deux suggestions :

- a) Il me paraît plus que jamais nécessaire de revenir à une recommandation que formulait Claude Nicolet, dès le premier rapport qu'il fit, à la fin de 1984, sur le rétablissement de l'éducation civique : donner à celle-ci un contenu essentiellement positif, c'est-à-dire juridique. C'est malheureusement en sens contraire qu'on a tendu à aller ces dernières années, où l'on a de plus en plus mêlé les aspects moraux et les aspects juridiques.

On devrait pouvoir, dans l'éducation civique, appliquer le principe de laïcité jusqu'au bout et bien distinguer ce qui relève de la morale, religieuse ou non, des convictions philosophiques, qui sont du domaine de la sphère privée, et la loi, qui est l'expression de la volonté générale et s'impose à tous, quoiqu'on en pense.

Prenons en exemple le droit de propriété. On peut, en France, en penser, en dire et en écrire tout ce qu'on veut ; que c'est le moyen par excellence de la réalisation de la personne humaine ou, à l'instar de Joseph Proudhon, que « La propriété, c'est le vol ». Entre ces deux opinions extrêmes, toute une gamme de nuances est évidemment concevable. Mais, quoiqu'on en pense, il importe d'apprendre à tous les petits Français, que dans notre pays, le droit de propriété est protégé par la loi, et même par les préambules de la constitution et qu'en conséquence, quiconque porte atteinte au droit de propriété encourt les rigueurs de la loi, des tribunaux qui l'appliquent et de leurs auxiliaires de justice. Chacun est libre, naturellement, de militer pour l'abolition du droit de propriété, même si ses chances d'aboutir sont minces, puisque, aussi bien, l'on n'aperçoit aucun parti sur l'échiquier politique national, fût-ce sur ses marges, qui prône une telle disposition.

- b) Deuxième suggestion : former les enseignants. C'est un impératif primordial. Pour donner une idée de la nécessité de la tâche, je livrerai cette anecdote.

Lors de l'enquête que j'évoquais un peu plus haut, il m'a été donné de rencontrer plusieurs groupes de professeurs d'histoire. C'était à l'automne de 1996, alors que se développait un fort mouvement de contestation

contre les lois sur les étrangers, dites « lois Debré ». Beaucoup de professeurs encourageaient leurs élèves à manifester, considérant qu'il s'agissait d'un devoir de résistance qu'ils appelaient « civile », en invoquant Antigone, voire la Résistance. Quand je leur expliquais que nous n'étions pas sous le joug d'une dictature, ni sous celui d'une occupation étrangère, que ces lois avaient été publiquement délibérées par la représentation nationale, démocratiquement élue, que l'opposition avait la possibilité de les déférer devant le Conseil constitutionnel et qu'enfin, il était loisible à chacun de voter, aux prochaines élections législatives, pour des partis et des candidats s'engageant à changer ces lois, bref quand je leur rappelais les principes les plus élémentaires de toute démocratie parlementaire, je n'arrivais qu'à me faire passer pour un agent du gouvernement de l'époque. J'ai pu saisir l'immense lacune dans la formation de ces professeurs.

Il faut donc dispenser, dans les instituts universitaires de formation des maîtres, un enseignement unifié, clair, suivant rigoureusement les programmes scolaires et s'assurer du suivi des directives par le biais des recteurs. Sans quoi, tout discours, tout arrêté, toute circulaire sur l'éducation civique ne sera que vain bavardage.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Philippe, pour ce brillant exposé.

Je passe maintenant la parole à Michel Vignal, professeur agrégé à l'IUFM de Picardie.

MICHEL VIGNAL

La situation de l'éducation civique, dans les IUFM, est pour le moins précaire.

Quel contenu donner à l'éducation civique dans la formation des maîtres ?

Actuellement, l'Etat ne sait pas ou n'ose pas affirmer une doctrine en matière d'éducation civique.

Il faut, me semble-t-il, dire que l'éducation civique n'est pas une simple socialisation de l'enfant, dont la forme la plus élaborée serait le « vivre –

ensemble » à l'école, réduction la plus fréquente. L'éducation civique a d'abord pour objectif, comme le rappelle le Professeur Nicolet, de préparer au « métier de citoyen », à la dignité de citoyen, dans ses rapports avec le pouvoir politique.

L'éducation civique nécessite donc chez les maîtres la possession d'une culture, une culture de la citoyenneté et de la République, qui fait défaut aux étudiants et à beaucoup d'enseignants.

Cette culture s'entend aux deux sens du terme :

- Un ensemble de connaissances, un véritable contenu sur les institutions, les lois, mais aussi la philosophie politique.
- La mise en œuvre de pratiques issues des idéaux républicains – une articulation entre des valeurs, des règles ou des lois – et cela dans la vie scolaire et sociale.

Cette conception centrale de la citoyenneté nécessite que, dans les IUFM, le nouvel enseignement sur le fait religieux et la laïcité ne soit pas séparé de l'étude de l'idée républicaine.

Pour que la construction de cette éducation à la liberté concerne la globalité de la Cité, il faut aussi éviter, chez les formateurs comme chez les enseignants, une série de dérives courantes :

- L'utilitarisme et l'individualisme, à travers une réduction à l'éducation à l'environnement, à la consommation ou à la sécurité routière.
- Le moralisme sans recul, à travers un recentrage trop exclusif sur la civilité, sur la personne aussi, par la valorisation des différences, le particulier l'emportant alors sur l'universel.
- L'humanitarisme enfin, réduction à une éducation aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant, traitée selon les modes médiatiques et coupée des droits du citoyen et du rôle de l'Etat républicain.

Face à ces dérives, il y a nécessité dans les IUFM de concevoir une formation qui

- d'une part, réhabilite une éducation morale, une morale civique construite à partir d'une réflexion sur les valeurs et le sens de la règle.
- d'autre part, réhabilite la politique et le sentiment d'appartenance des jeunes professeurs à une République et à une Nation qui ont encore un destin.

L'éducation civique est une formation à la politique. Il faut l'assumer et les maîtres ne doivent pas renoncer à enseigner la République. Enseigner la République dans un esprit laïque, c'est à dire en se fondant sur la maîtrise de connaissances spécifiques, présentées comme distinctes des opinions sur la vie politique.

Les nouvelles orientations officielles multiplient les démarches de débat, et cela dès l'école primaire. Certains pédagogues font comme si les élèves pouvaient débattre sur de multiples sujets, avant même de les connaître !

L'état des lieux dans les IUFM nous éloigne donc d'une véritable culture républicaine.

Pour le professeur-formateur se pose d'abord la question de l'existence d'une discipline scolaire spécifique.

Dans le primaire :

Les instructions officielles de septembre 2002 prônent une éducation civique interdisciplinaire - une demi-heure de débat hebdomadaire et une heure à prélever sur les autres disciplines, dans le style des activités d'éveil des années 1970 -

Il y a là un recul par rapport aux instructions officielles de 1985 et de 1995.

En outre, cette discipline n'a pas de présence à l'université.

Pour me spécialiser dans cet enseignement depuis 1986, j'ai dû emprunter à la philosophie politique et morale, au droit, aux sciences politiques bien sûr, mais aussi à l'histoire-géographie et quelque peu à la sociologie et à l'économie.

Il y a aujourd'hui un grand déficit de formation et de recherche dans ce domaine, ce qui constitue une entrave majeure.

Dans le secondaire :

Ce sont les professeurs d'histoire et géographie qui enseignent l'éducation civique au collège. Au lycée, ils se répartissent cet enseignement avec les professeurs de sciences économiques et sociales et de philosophie.

Ces professeurs, en particulier les professeurs d'histoire et géographie, ne reçoivent aucun enseignement spécifique, ni en préparant leur licence, ni à l'IUFM. Ceci n'encourage pas ces professeurs à une stricte application des programmes.

Jusqu'en 2002, les professeurs, toutes disciplines confondues, ont bénéficié dans de nombreux IUFM de conférences de trois heures sur l'éducation à la citoyenneté. Lors de l'application du rapport Debray elles ont été remplacées par des interventions de trois heures consacrées au fait religieux et à la laïcité - qui elles-mêmes sont dispensées en fonction de la bonne ou mauvaise volonté des formateurs.

En ce qui concerne la formation des professeurs des écoles polyvalents, des « acquis » avaient été obtenus grâce au plan de formation des Ecoles normales de 1985, ils avaient été maintenus et renouvelés lors de la création des IUFM en 1990, en dépit de disparités selon les centres.

Il existait assez souvent des modules « éducation civique » ou « éducation civique, éthique et politique » en seconde année de formation professionnelle.

Ainsi, l'IUFM de l'Académie d'Amiens programmait un module de quarante heures (quinze heures de cours magistraux et vingt-cinq heures de travaux dirigés).

Tout cela a beaucoup régressé. Pourquoi ?

- Les instructions officielles du primaire de septembre 2002 – l'éducation civique devenant une matière interdisciplinaire – ont fait éclater la formation entre les différentes disciplines et, en fait, l'on fait disparaître dans de nombreuses classes.
- Le plan Lang de formation des IUFM, préparé par Philippe Meirieu, a supprimé tout module spécifique, pour faire la place à un module de douze heures consacré au fait religieux et à la laïcité. Il reste une timide allusion dans l'épreuve d'histoire-géographie optionnelle du concours, mais sans programme : aucun sujet oral n'a, à ma connaissance, été donné depuis trois ans.

En menant une bataille acharnée dans mon IUFM, j'ai pu garder neuf heures annuelles de formation civique pour toute une carrière de professeur des écoles. Mais c'est une quasi exception car, dans la plupart des IUFM, les professeurs des écoles ne reçoivent plus aucune formation spécifique, puisqu'ils sont censés la recevoir dans toutes les disciplines – « toutes » se traduisant par « nulle part ».

Quelles propositions faire pour sortir de ce gouffre ?

Je propose trois orientations :

1. Afficher et affirmer l'existence d'une discipline scolaire à part entière. L'éducation civique « à part entière » signifie :
 - Présence dans les instructions officielles de programmes au contenu très précis.
 - Un horaire spécifique de l'école primaire au lycée et, pourquoi pas, à l'université.
 - Une spécificité dans les plans de formation des IUFM en formation initiale et continue.

2. Introduire une épreuve d'éducation civique dans les concours d'entrée
 - du professorat des écoles.
 - du CAPES d'histoire et géographie.

3. Créer une formation adaptée dans la seconde année professionnelle des professeurs-stagiaires en IUFM, en particulier pour les professeurs d'histoire et géographie et pour les professeurs des écoles dans le cadre de la polyvalence afin de combattre l'ignorance – qui est grande – et les blocages exprimés ou inavoués – qui sont de nature politique ou idéologique, comme l'a rappelé Philippe Barret.

Il me semble qu'il faut envisager un module global « Education civique, République et laïcité », qui comporterait :

- Un volet théorique : « L'idée de République et les institutions », la nation et la démocratie françaises et leurs rapports à l'Europe et au monde.
- Un volet « Laïcité, fait religieux » en liaison avec le « vouloir vivre ensemble » dans la nation et dans l'institution scolaire.
- Un volet didactique et pédagogique relatif à la pratique de la discipline scolaire, centré sur les programmes et la construction de la citoyenneté.

Un tel module, pour être consistant, doit bénéficier de 30 à 50 heures.

Pour conclure, je veux dire que l'éducation civique, pour s'ancrer réellement dans les pratiques après son retour grâce aux instructions officielles Chevènement de 1985, doit être affirmée comme discipline autonome, ce qui ne veut pas dire refuser l'interdisciplinarité, mais c'est la seule manière d'éviter le zapping pédagogique et un choix réduit des contenus à partir de projets étroitement sélectifs et partiels par de nombreux enseignants.

L'éducation à la civilité, aux règles de la vie en société a sa place mais elle doit être mise en perspective avec une formation du citoyen, acteur politique libre et

responsable d'une République qu'il faut connaître pour, peut-être, l'aimer quelque peu.

Ce qui manque aujourd'hui, c'est très largement la conviction. Sans conviction partagée, à tous les niveaux, il est difficile de surmonter les échecs, les dérives ou le silence.

Il n'y aura pas de République vivante et forte sans créer dès l'école la conscience de la citoyenneté.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Michel, pour cette description très édifiante.

Je ne voudrais pas que les non initiés pensent que les « activités d'éveil » permettent réellement d'éveiller, je dirai même que c'est le contraire, elles endorment... car le principe de l'« éveil » consiste à ne pas enseigner et à tirer de l'observation de ce qu'on voit autour de soi ce qui pourrait nourrir l'intérêt supposé des élèves. Dans la réalité, on n'a rien observé qui aille dans le sens de cet « éveil », terminologie en soi flatteuse pour la réalité qu'elle recouvre.

Je glisse sur cet aspect sémantique des choses et je vais donner la parole à Madame Christine Guimonnet, responsable de la commission « Civisme » de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, qui va nous parler de l'état des choses au collège et au lycée.

CHRISTINE GUIMONNET

L'APHG et l'Education Civique :

Depuis toujours, l'APHG (Association des professeurs d'histoire et géographie) s'est montrée attachée à l'Education Civique, défendue régulièrement par ses présidents successifs. L'association s'est dotée d'une « Commission Civisme »,

chargée de réfléchir sur tous les thèmes liés à cette discipline. Nous avons ainsi coordonné un dossier « Education au civisme », paru il y a plusieurs années dans la revue « Historiens et Géographes » (numéros 359 et 362). Il comprenait des articles de fond, des tables rondes, des entretiens, ainsi qu'un « Abécédaire de nos pratiques », reflet assez fidèle de ce nous pouvions faire comme travail avec nos élèves à partir d'un certain nombre de notions. La commission invite régulièrement des intervenants, car nous travaillons sur la violence, la laïcité, le communautarisme, le racisme et l'antisémitisme en milieu scolaire. A titre d'exemple, nous avons reçu Hanifa Chérifi, des collègues d'un établissement de Seine-Saint-Denis très marqué par les affaires de voile islamique, le philosophe Charles Coutel, un chef d'établissement d'un collège de Sarcelles, Barbara Lefebvre (co-auteur de l'ouvrage « Les territoires perdus de la République »), Alain Seksig et Marie Lazaridis, Gaye Petek (de l'association ELELE-Migrations et cultures de Turquie) et très récemment Gilles Manceron, de la Ligue des droits de l'Homme.

Depuis 1986, l'Education Civique est redevenue grâce à Jean-Pierre , à qui il faut rendre ici hommage, une discipline à part entière au collège, avec un programme spécifique (revu entièrement en 1995 et qui perdure aujourd'hui), un horaire particulier, des manuels, un crédit spécifique budgétaire. Après des tergiversations dans les années 80, l'Education Civique est confiée presque toujours au professeur d'histoire-géographie. Une formation spécifique est désormais assurée dans les IUFM pour les Professeurs de lycée et collège stagiaires d'histoire-géographie. Ceci étant, il faudrait s'assurer que chaque IUFM la dispense. Si la formation en Education Civique est aussi développée dans certains IUFM que l'est l'apprentissage de la lecture, on peut prévoir des lendemains difficiles ! Les deux sont bien plus liés qu'on ne le pense. Pour exercer correctement ses droits et devoirs de citoyen, il faut pouvoir penser, ce qui n'est possible qu'en sachant lire et écrire convenablement.

L'Education Civique au collège :

Le collège a connu une période difficile. Mais le travail y est fait.

En 1994, la réforme Bayrou prévoyait que l'Education Civique en classe de 6^{ème} était désormais l' « affaire de tous ». Il y eut dès le départ une erreur de perception entre son enseignement disciplinaire et son apprentissage, lequel relevait évidemment de tous les membres adultes de la collectivité scolaire. L'horaire

d'Education Civique fut coupé en deux : une demi-heure attribuée au prof d'histoire-géographie et une autre demi-heure répartie entre 3 autres disciplines (dont le Professeur principal). Cette demi-heure n'est de fait pratiquement pas assurée. Le résultat ne se fit pas attendre : les élèves, au début de leur scolarité dans le secondaire, dans ce monde nouveau pour eux qu'est le collège, là où la discipline est peut-être la plus nécessaire, ont un horaire amputé de moitié.

L'APHG a mené une lutte constante pour voir rétablie l'heure d'Education Civique avec des interventions auprès des différents ministères, quelle que soit leur coloration politique, auprès des élus nationaux, sans résultat.

L'heure de vie de classe (en moyenne 1 heure par mois) est désormais institutionnalisée, ce qui permet au Professeur Principal de traiter des points relevant de la classe, de fait bien séparés dorénavant de l'Education Civique. Un autre travers, fréquent là aussi, était d'amalgamer ce qui relevait de la « socialisation » et l'Education Civique.

Pour les 3 autres niveaux (5^e, 4^e et 3^e), il y a 1 heure réglementaire par semaine. L'APHG s'est là encore constamment prononcée pour que cette heure soit effectivement faite, sans être amputée au profit de l'histoire-géographie. Car nos disciplines ont perdu très souvent une demi-heure dans le cycle central, pour se retrouver aux horaires « plancher ». Or, il est incohérent, de la part des différents ministres, de réduire sans cesse ces horaires. Cela n'est nullement une question de corporatisme, comme on peut le lire ici ou là !

Le Ministère, en tant qu'institution, demande aux enseignants d'histoire-géographie, toujours en première ligne pour l'explication de la compréhension du monde (il n'est que de se référer au tsunami en Asie), toujours plus d'investissement, alors que le temps dont nous pouvons en fait disposer est de plus en plus réduit ! Sécurité routière, éducation à l'environnement... un empilement qui ne cesse d'augmenter alors que l'horaire diminue !

En dépit des difficultés, nous savons, grâce à des enquêtes menées par les régionales de l'association, que l'horaire d'Education civique est effectivement assuré par les professeurs et que les jeunes collègues entrant dans le métier s'y consacrent avec beaucoup de sérieux.

Même si, à l'APHG,, nous sommes dans une optique « militante » de défense de nos disciplines, nous ne saurions exiger le monopole de l'Education Civique ! Nous revendiquons plutôt un rôle de maître d'œuvre.

Au collège, la demande essentielle reste donc la « récupération » d'une heure à part entière en 6^{ème}, l'EC faisant naturellement partie du socle des fondamentaux à établir. Il est bon de se rappeler que, pour Jules Ferry, c'était la première des

disciplines, puisque constitutive de la vie républicaine et démocratique, fondement de l'Instruction Publique.

Nous sommes donc très attachés au fait que l'Education Civique fasse partie des fondamentaux que doit mettre en place la future loi d'orientation sur l'école.

L'Education Civique au lycée : l'ECJS

Depuis quelques années, les lycéens ont comme matière l'ECJS (Education civique juridique et sociale), avec un programme de seconde, première et terminale ayant comme fil conducteur la citoyenneté. Cette matière, introduite par la « réforme Allègre », n'est pas évaluée au baccalauréat mais est présente sur le bulletin trimestriel. L'enseignant peut ou non noter le travail des élèves. Il y a généralement une appréciation qualitative, même s'il n'y a pas de note, car le travail est assez différent de celui réalisé en collège. Les cours ont lieu en demi-classe, à raison d'une heure de quinzaine par groupe.

Dans la pratique, tout dépend de l'établissement : dans la plupart des cas, l'ECJS est confiée au professeur d'histoire-géographie de la classe. Mais il arrive que cet enseignement soit dévolu à un autre enseignant (économie-droit, Sciences médico-sociales...). J'ai connu les deux situations. L'an dernier, ma classe de seconde avait ECJS avec une collègue de SMS et les élèves n'attachaient pas à cette matière toute l'importance nécessaire. Il est certain que lorsque le professeur d'histoire-géographie enseigne aussi l'ECJS à la classe, le lien est beaucoup plus fort.

Je trouve assez déplorable qu'un chef d'établissement donne à un stagiaire ou un professeur ayant un complément d'heures dans l'établissement uniquement des heures d'ECJS. Ce genre de dérive n'est pas propice à un bon déroulement des cours.

La méthode de travail voulue par le Ministère est celle du débat. Or travailler sur ces thèmes implique pour les élèves la recherche d'un savoir précis et l'appropriation de ces connaissances. On ne saurait débattre « à propos de », en accumulant les a priori, les clichés, les idées préconçues. Aussi, il est inévitable que notre liberté pédagogique permette une certaine souplesse dans l'organisation du travail.

Ceci étant, le débat peut-être enrichissant, dans la mesure où un groupe d'élèves peut échanger des points de vue : cela permet de faire le point sur l'état des connaissances et de « recadrer » certains propos. Le but est de montrer à

l'élève qu'on ne saurait parler, ni juger sans « savoir ». Le cours doit enrichir le savoir, non se transformer en « café du commerce ».

Les thèmes de travail sont assez variés et j'avoue personnellement me lancer dans ceux qui motivent le plus les élèves. Il peut nous arriver d'opter en première pour un thème du programme de seconde qui n'aurait pas été choisi l'année précédente et qui peut être réclamé par les élèves. Mais je ne pense pas qu'il faille considérer les questions proposées comme « fermées », tout sujet lié à la citoyenneté étant susceptible d'intéresser la classe. A titre indicatif, je fournis ici quelques exemples de questions du programme.

En seconde, les thèmes sont :

- Civilité et incivilité
- L'évolution des liens familiaux
- L'intégration
- Le droit du travail
- La nationalité
- Les droits civils, politiques,
- Les droits sociaux, économiques

Les thèmes du programme de première sont les suivants :

- Exercice de la citoyenneté, représentation et légitimité du pouvoir politique
- Exercice de la citoyenneté, participation politique et action collective
- Exercice de la citoyenneté, république et particularismes
- Exercice de la citoyenneté et devoirs du citoyen

Le thème 3 permet d'approfondir tout ce qui relève de la laïcité, en liaison avec le programme d'histoire (étude de la Troisième République), l'année ayant été celle de la mise en application de la nouvelle loi relative au port des signes religieux dans les établissements scolaires. Les questions des élèves à propos du fonctionnement des religions dans notre Etat laïque sont fréquentes, tout comme celles liées au fondamentalisme religieux. A partir de documentaires, d'articles, nous avons pu travailler sur la notion de fondamentalisme religieux en prenant l'exemple protestant évangélique américain, puis celui du fondamentalisme musulman.

Ces questions sont très étroitement liées à celle des droits des femmes. Nous avons beaucoup travaillé avec un des groupes sur la loi Veil.

La question des particularismes intéresse beaucoup les élèves.

Il va de soi que ces thèmes interrogent parfois les élèves sur leur vécu quotidien, dans certains établissements plus que dans d'autres. Ils sont en prise directe avec l'actualité, quelquefois la plus brûlante : racisme, antisémitisme, problème du port du voile, problème du repli identitaire dans certains quartiers, problème du sort réservé aux filles et aux femmes, licenciements, revendications des homosexuels...

Le cours est aussi là pour rappeler la loi et montrer que celle-ci n'est pas négociable en fonction de la religion, de l'origine ethnique, des particularités sexuelles des individus. Et que l'explication de la loi est mieux perçue quand les élèves sentent qu'il y a une véritable connaissance de certains particularismes.

Nous sommes aussi là pour faire comprendre aux élèves que dans nos valeurs républicaines, l'école essaie de mettre en avant ce qui rassemble les élèves et non ce qui les divise. Que les particularismes sont secondaires par rapport au principe d'égalité. Il y a tout de même des dérives inquiétantes dans certains établissements. Je me permets de livrer ces quelques exemples choquants que je tiens de discussions avec des collègues :

- Dans telle classe, les élèves sont rangés par origine : un rang de Noirs, un rang de « Gaulois » et un rang d'élèves d'origine maghrébine...
- Dans telle autre classe où se trouvent le frère et la sœur, lorsque la sonnerie retentit, le frère se lève, se dirige vers le couloir, sans attendre sa sœur qui, déjà chargée de son propre sac, récupère au passage celui de son frère...
- Les filles viennent habillées comme des « sacs », sans aucune marque apparente de féminité. Dans le cas contraire, cela signifie qu'elles sont « disponibles ». Le voile, déjà un élément intolérable, l'est encore plus quand, non content de se limiter à signifier l'infériorité des filles, il stigmatise celles qui ne le portent pas ! La fille qui porte le voile est donc la bonne musulmane, une fille « bien ». Celle qui ne le porte pas est au contraire la « pute », celle qui attend les garçons et envers laquelle toutes les transgressions sont permises. Nous sommes dans des situations où de nombreux garçons ont une éducation sexuelle exclusivement à base de films et revues pornographiques, avec peu de considération pour les filles.

Au risque de choquer, je rappelle que dans leur esprit, la fille perçue dans les films est une « chienne qui dit toujours oui », un produit, un « morceau de viande » disponible pour leur bon plaisir.

La situation des filles est donc un sujet particulièrement grave. On accepte que des quartiers soient mis en coupe réglée par des fondamentalistes ! L'école a un rôle à jouer en mettant les filles au courant de leurs droits et en les confortant dans leur volonté de faire respecter ceux-ci.

Des politiques, des journalistes, des sociologues ont des responsabilités dans la mesure où tous participent à des glissements sémantiques dangereux mettant justement en exergue tout ce qui sépare ! Avant on disait "les élèves issus de l'immigration", ou "les jeunes d'origine maghrébine". A présent, tous sont devenus « les jeunes musulmans » ! On plaque une religion arbitrairement sans tenir compte des aspirations des élèves, sans faire de différence entre ceux qui sont très croyants, ceux qui sont simplement attachés à des valeurs culturelles, et ceux qui sont athées !

Des discours expliquant qu'en France tout est nuisible, ringard, dépassé ne sont pas bons pour les élèves issus de familles étrangères. Comment pourraient-ils être fiers de ce pays où ils sont nés en voyant que des Français très médiatiques en ont honte et l'affichent ?

L'Education civique doit avoir un contenu fort : nous ne sommes pas là pour délivrer la leçon de morale, ni faire de la socialisation des élèves ! Mais dans certains cas, surtout au collège, il arrive que nous ayons en face de nous des enfants qui n'ont pas reçu les bases élémentaires du savoir-vivre en société. Tout le temps passé à cette socialisation est au détriment de l'apprentissage du savoir. Pour terminer, je voudrais souligner à quel point la crédibilité du professeur dépend très étroitement du comportement de la classe politique. Dans un Etat, l'exemple doit venir d'en haut. Il y a quelques années, j'avais demandé à une classe de collège, à laquelle je venais d'expliquer le fonctionnement du conseil général, d'apporter des journaux pour le cours suivant. Ce jour-là, la presse se faisait largement l'écho des aventures judiciaires d'un président de conseil général de la région, épinglé pour avoir fait ses courses avec l'argent des contribuables. Je vous laisse imaginer l'effet désastreux produit sur des élèves, qui avaient du mal à réaliser les sommes en jeu. Dans la classe, les parents de certains élèves avaient

des revenus très modestes. Sans parler de ceux dont les parents étaient au chômage.

Dans ce cas, une partie de la classe pense automatiquement que les élus sont « pourris », corrompus, malhonnêtes... Il est alors plus difficile pour nous d'expliquer l'importance de la loi, le rôle des élus qui sont chargés d'élaborer cette loi pour les autres. Un élève me dit alors : « Ils font la loi mais ils ne la respectent pas ».

Il ne faudrait pas imaginer naïvement que les élèves sont incapables de penser, malgré leur jeune âge. On leur demande d'exercer leur esprit critique... ils le font, avec des propos un peu imagés, mais qui traduisent leur état d'esprit.

Pour conclure, il est certes important d'accorder à l'Education Civique toute la place qu'elle mérite, mais à la condition que les actions de l'Etat ne soient pas en contradiction avec les savoirs et valeurs que nous tentons, avec la meilleure volonté, d'inculquer à nos élèves. Et que les professeurs voient leur travail reconnu à sa juste valeur, au lieu d'être sans cesse stigmatisés ou jetés en pâture à l'opinion publique. L'école est le reflet de tous les problèmes de la société : elle n'a pas pour rôle de les résoudre mais d'instruire les enfants et de les élever intellectuellement.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Madame, pour cette plongée dans la réalité de nos établissements. Chacun mesure la difficulté de la tâche des enseignants. Il est vrai qu'il est difficile, pour les enseignants d'éducation civique, de lutter contre France 3 retransmettant la séance des questions d'actualité. Il y a là un écart qui confine à l'abîme entre la République qu'on enseigne et celle qu'on observe. La République est une exigence, ce qui est toujours très difficile à faire comprendre. Elle n'est pas ce qui se pratique, elle est ce qui devrait être.

Ce genre d'anecdote nous apprend, à nous enseignants, la prudence. Lorsqu'on enregistre les questions au gouvernement, avant de passer les extraits, il vaut mieux d'abord visionner la cassette. On a les mêmes types de comportements en classe quand on tombe malencontreusement sur une séance de questions au gouvernement à l'Assemblée Nationale particulièrement agitée, où certains députés se montrent plus chahuteurs que des lycéens.

Je n'ai jamais été très partisan de cette formule... Mais elle existe depuis très longtemps et il est difficile de la supprimer. La citoyenneté est étroitement connectée à la souveraineté populaire. L'éducation civique, c'est l'éducation du citoyen qui exerce, en principe, le pouvoir. C'est une chose qu'on a, me semble-t-il, oubliée. Peut-être l'éducation civique était-elle la première des disciplines du point de vue de Jules Ferry, mais il me semble que nous sommes vraiment éloignés de cette époque. L'idée que, dans la Nation, c'est le peuple qui est souverain, a perdu beaucoup de sa force. Philippe Barret a détaillé tout à l'heure un certain nombre des raisons qui expliquent cette évolution.

Je pense particulièrement à l'avancement de la construction européenne, qui définit une communauté de valeurs. La Charte des droits fondamentaux a été intégrée au projet de constitution.

Je pense à cette idée que la citoyenneté pourrait se définir par rapport à une communauté de valeurs et non pas par rapport à l'exercice de droits effectifs. Bien sûr, il y a les institutions européennes, mais nous savons ce dont il s'agit : le budget européen, la manière dont les décisions se prennent... Tout cela est très loin du citoyen.

En fait, on s'est acheminé, peu à peu, me semble-t-il, vers la conception d'une démocratie contentieuse. Le rôle du citoyen n'est plus tellement de définir la loi à travers ses représentants, mais d'en débattre, ce que Philippe Barret évoquait à propos des lois Debré que nous avons effectivement réformées deux ans plus tard en 1998 – sans que les mêmes en soient forcément satisfaits.

On peut se poser la question de savoir comment l'éducation civique peut être conçue dans le cadre d'une construction européenne.

Comment poser ce problème correctement dans la France d'aujourd'hui, qui appartient à l'Europe, qui fait partie d'une construction qu'on appelle l'Union européenne, laquelle peut être gouvernée par tel ou tel type de traité, chacun sait que si la Constitution européenne était repoussée, il y aurait quand même des traités qui s'appliqueraient, en particulier le traité de Nice.

Comment penser tout cela ?

Certains ont évoqué un patriotisme constitutionnel à l'échelle de l'Europe, je le rappelais tout à l'heure. Peut-être Edouard Husson, en éminent germaniste qu'il est, pourrait-il essayer de recalibrer la chose en explicitant la manière dont on peut concevoir une éducation civique au début du XXI^e siècle, dans la France et l'Europe d'aujourd'hui.

Je donne la parole à Edouard Husson, maître de conférence à la Sorbonne.

EDOUARD HUSSON

Patriotisme constitutionnel européen ou prolongement des patriotismes républicains ? L'exemple de la Sozialkunde allemande

Je vais partir de l'exemple allemand, puisque la question que nous nous sommes posée en préparant le colloque de ce soir était de savoir comment ça se passait en Allemagne. Je crois que la comparaison en vaut la peine.

En fait, une des difficultés apparentes quand on a affaire avec le système éducatif allemand, c'est que ce sont les Länder, les régions, dirions-nous, qui décident de la politique éducative. Ce que nous appelons l'éducation civique, les Allemands l'appellent la plupart du temps *Sozialkunde*, somme des savoirs sur l'être en société. Cela semble très éloigné de l'éducation civique - et ça l'est par bien des aspects - mais, en même temps, ça en fait office.

Si j'anticipe déjà sur la réponse à donner à la question posée à l'instant par Jean-Pierre Chevènement, il me semble particulièrement difficile d'élaborer une éducation civique européenne, vu les bases de départ très différentes dans chacun des deux pays.

Si (grâce à internet) vous surmontez l'obstacle des clivages entre Länder, vous arrivez à une magnifique carte des programmes et instructions pour l'éducation dans les différents Länder. L'expérience que vous faites ensuite n'est pas moins instructive. Dans chacun de ces Länder, un certain nombre d'heures, à l'école primaire, au collège et au lycée, sont consacrées à la *Sozialkunde* et, d'un Land à l'autre, on constate une grande similitude entre les programmes proposés.

Bien sûr, ce sont les Länder qui décident mais la coordination est assurée par la Conférence des ministres de l'éducation des Länder qui se réunit régulièrement et charge un secrétariat de coordonner les politiques et les programmes.

Cela vient aussi d'un fait assez simple à comprendre. Après 1945, dans le cadre de la République fédérale, les alliés occidentaux, qui avaient chacun une zone d'occupation, se sont efforcés, en rendant une souveraineté partielle à une démocratie en Allemagne de l'Ouest, de mettre en place un programme relativement homogène de ce que les Américains appelaient « rééducation » et ce que les Français appelaient plus volontiers « dénazification ».

Ceci fait qu'est apparu très tôt dans l'école de la République fédérale le désir d'introduire un enseignement qui non seulement forme des citoyens mais, selon la réflexion qui était faite dès les années 50, forme des individus capables de résister à la *tentation totalitaire*, c'était la phraséologie de l'époque.

La *tentation totalitaire* permettait d'établir un consensus contre l'Union soviétique et facilitait la démocratisation, mais, en même temps, il s'agissait surtout de réagir à l'emprise sur les esprits qui avait été celle du régime nazi.

C'est ce qui fait qu'on est arrivé à définir des enseignements qui nous apparaissent tout à fait curieux. En effet, on sort rapidement de ce que nous appellerions l'éducation civique. L'ambition est d'embrasser l'intégralité de l'individu, de l'écolier, de l'élève, non seulement dans son rapport à la République fédérale comme démocratie, mais déjà dans sa façon d'être.

On pourrait dire que c'est ce qui s'est passé aussi, dans la langue française, lorsqu'on s'est mis de plus en plus à parler de « *comportement citoyen* » (ce qui est d'ailleurs du mauvais Français, « *civique* » serait déjà beaucoup mieux).

C'est donc le futur citoyen de la République fédérale qui est envisagé, non seulement comme un futur électeur mais comme quelqu'un qu'il faut former dès la plus petite enfance et à qui il faut apprendre à se comporter de manière civique dans toutes les situations. Quand on regarde les programmes de *Sozialkunde* pour l'école primaire, on s'aperçoit, par exemple, qu'est abordée la manière de résoudre les conflits entre frères et sœurs, celle de traverser la rue.

Le Mecklembourg définit très clairement le programme du collège :

Il commence en 4^{ème} (notre classe de 6^{ème}) par le rapport à la famille, la place de la famille dans la société, puis le rapport aux autres élèves et la manière de surmonter les conflits entre élèves, ensuite la justification de l'école : pourquoi

faut-il apprendre ? Il y a tout un enseignement moral, censé être introduit, qui a une connotation très kantienne : on apprend ce que sont la norme, le sujet, les valeurs, l'impératif etc.

Pour la classe de 3^{ème} (5^{ème} chez nous), on arrive à ce qu'ils appellent : « le système politique de la République fédérale ». On apprend ce qu'est une démocratie qui fonctionne bien, ce que sont le système électoral, le système des partis, les différentes instances de la République fédérale mais aussi l'Etat social, l'Etat providence, l'Etat de droit et enfin des notions de base sur le fédéralisme. Cela correspond à un enseignement de deux heures par semaine.

Pour la classe de seconde, l'enseignement passe à la politique internationale, qui comprend l'Union européenne, la question de la guerre et de la paix, du nationalisme, des armes de destruction massive, les chances et les risques des évolutions de la mondialisation... et des curiosités, telles qu'un commentaire du rapport du Club de Rome dans les années 70 (fortement recommandé). Quant aux préoccupations écologiques, elles sont très fortement soulignées.

J'ai pris cet exemple d'un cycle sur trois ans qui a l'air extrêmement cohérent et doit donner une formation globale, qui doit donner le sentiment d'être un citoyen mais aussi quelqu'un qui se comporte de façon civique au sens large du terme dans toutes les situations de la vie.

Ce qui est intéressant, c'est que, dans ces programmes, celui du Mecklembourg comme les autres, on ne rencontre jamais le terme de « nation ». Ceci explique beaucoup des difficultés à s'entendre avec les Allemands sur un certain nombre de points : ce qu'ils définissent comme une éducation civique se développe en rapport à des entités telles que la famille, la démocratie, l'Europe, le monde mais le terme de « nation » ne surgit jamais.

Les liens identitaires sont présents. Le lien identitaire principal c'est l'histoire du Land, de la *Heimat*, de la région : un Bavarois a droit à un cours d'histoire de la Bavière ; un élève du Schleswig apprend le rapport spécifique des habitants du Schleswig à la mer. Il apprend aussi des choses un peu compliquées sur les guerres entre Danois et Prussiens, qu'il s'empresse d'oublier puisqu'une eurorégion a surmonté tous ces problèmes.

Ce genre d'enseignement induit chez les écoliers et les étudiants allemands des comportements qui montrent qu'on ne leur a pas seulement enseigné des savoirs mais qu'on a aussi formé des individus et qu'on leur a appris à réfléchir sur le monde.

A Sciences Po, j'ai des étudiants français et allemands. Je les prends souvent juste après leur baccalauréat ou *abitur* respectifs. J'observe le contraste presque caricatural entre eux. L'étudiant français gratte, écrit tout ce que je dis, c'est très gratifiant pour le professeur, qui ne tarde pas à déchanter car l'étudiant allemand

semble surpris et finit par lever la main pour signaler qu'il a déjà appris tout cela en *Sozialkunde*. Bien entendu, cette « arrogance » ne dure que peu de temps.

Mais cela fait partie de ce consensus social qui a fondé la République fédérale et cela reste très fort, d'autant que l'enseignement de *Sozialkunde* est dispensé d'une manière aussi intensive aux futurs professeurs dans le cadre de leur formation, dans l'équivalent de nos IUFM.

En Allemagne, on enseigne deux matières au moins, ce qui fait qu'un professeur de mathématiques peut être aussi professeur de *Sozialkunde*. Il doit donc être compétent aussi dans cette matière.

Ce qui est étonnant, c'est de voir comment des schémas élaborés dans le cadre de discussions intellectuelles, par exemple autour du patriotisme constitutionnel, se retrouvent très clairement dans les directives. Il y a une continuité beaucoup plus forte que ce que l'on peut observer dans le cas français. Ce qui est frappant, en même temps, c'est de voir que, derrière les diversités régionales, il y a un enseignement beaucoup plus homogène, qui laisse beaucoup moins de place à la diversité que ce qui pourrait apparaître au premier abord. Certes, on enseigne l'histoire de la Bavière, du Schleswig, du Brandebourg... mais, en pratique, derrière ces particularités, apparaît un discours très homogénéisant, en particulier sur le fait que la construction européenne est l'horizon indépassable de tout bon petit Allemand qui se prépare à être un citoyen. J'ai lu dans les cours de certains professeurs tout un discours qui consiste à présenter les futures institutions de l'Union européenne dans la continuité parfaite des institutions de la République fédérale.

Bien entendu, en Allemagne, cela a été la condition « mémorielle » de la démocratisation. Mais le revers de la médaille, c'est la peur d'un discours positif et optimiste sur la nation républicaine.

Le rapport à la nation est négatif, l'enseignement sur la Shoah est très présent au collège et au lycée.

On pourrait imaginer d'élaborer un discours républicain qui soulignerait le caractère central et universel à la fois de la citoyenneté, qui se référerait à certains des grands textes fondateurs du XIX^e siècle, à des auteurs qui, comme Quinet, Renan ou d'autres, se sont efforcés de penser un avenir de la citoyenneté qui ne soit plus seulement un avenir national. Mais, malgré tout, ce qui rend le dialogue extrêmement difficile au plan européen – puisque la France et l'Allemagne sont deux pays particulièrement importants de ce qu'on appelle la construction européenne – c'est le fait que sur des termes aussi simples que « nation » ou que « république », il ne puisse pas y avoir de consensus, ne serait-ce que parce que ces deux termes ne sont pas utilisés en Allemand.

La « république » est un terme ambigu évoquant la République de Weimar, qui a échoué. Ce mot est plutôt réservé au discours médiatique : la République de

Weimar, la République de Bonn, la République de Berlin. Quant à la « nation », ce terme est banni depuis 1945. La *Nazione* (mot emprunté à la langue française) est l'apanage de quelques forces d'extrême-droite ou de certains originaux de la CDU ou de la CSU. En aucun cas ce n'est un terme qui peut faire consensus.

D'autre part, il est tout à fait certain que le rapport à l'Europe n'est pas vécu comme il peut l'être chez nous, même chez les « Européens » les plus fervents, comme rapport de conflit avec la souveraineté, il est vu comme un rapport harmonieux.

Voilà, me semble-t-il, ce qui rend le dialogue difficile et bien sûr, je ne me suis limité qu'au grand voisin, mais je suis certain que si l'on prenait d'autres exemples, on arriverait à des difficultés, sinon identiques, du moins similaires.

Je vous remercie.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Après ce détour outre-Rhin, nous allons plonger dans la société française d'aujourd'hui avec Jean-Yves Autexier.

JEAN-YVES AUTEXIER

Les problématiques de la citoyenneté dans la France de 2005 sont évidemment liées à la situation même de la France. On connaît la formule célèbre : « la France est notre patrie, l'Europe est notre avenir ». S'il n'y avait pas de conjonction entre ces deux affirmations, c'est parce que le « mais », qui était sous-entendu, restait indicible. La patrie relève-t-elle du passé, qu'il faudrait oublier pour construire l'Europe ? L'Europe est-elle un prolongement naturel et non conflictuel de la patrie ? Est-on citoyen de la France qui existe où de l'Europe qui se crée ?

La première gageure de l'instruction du citoyen, dans un tel contexte, c'est de savoir quel citoyen, c'est à dire quel souverain, on éduque. Le citoyen de la France d'hier, à qui il faudrait apprendre la nostalgie, ou le citoyen de l'Europe qui n'existe pas encore, à qui il faudrait enseigner l'irréel ? Dans toute cette brume, la citoyenneté perd ses repères.

Ajoutons à cela une autre réalité forte de la France d'aujourd'hui : le grand nombre de jeunes enfants nés de l'immigration qui plongent la génération qui les a précédés dans une grande perplexité. En faire de petits Français, ne serait-ce pas

amputer leur identité ? Les cantonner dans leur identité particulière, n'est ce pas en faire des citoyens de seconde zone ?

Tant que ces questions ne seront pas résolues, le contenu d'une éducation civique républicaine restera dans le flou. Tant que le cadre national et européen ne sera pas défini et articulé, tant que la définition du citoyen n'aura pas vaincu l'ethnisation sociale, les repères indispensables ne seront pas posés. Et dès lors, les appartenances ethniques ou confessionnelles, les critères d'origine s'imposeront aussi sûrement à l'Ecole que l'état de nature s'impose à un jardin délaissé. Voilà pourquoi rien n'est plus nécessaire que de fixer ces repères.

A – Clarifier et hiérarchiser les niveaux d'appartenance

Qu'il existe, dans l'esprit de chacun, une multitude de sentiments d'appartenance n'est ni niable, ni condamnable. Il est parfaitement acceptable de se sentir basque ou breton, Français d'origine marocaine, juif, athée, Parisien ou Marseillais. Et les niveaux d'appartenances multiples pourraient être égrenés à satiété. Mais si l'on veut que ces appartenances ne soient pas des prisons, des ghettos, des « assignations à résidence communautaire », alors des dépassements sont nécessaires. Il faut clarifier et hiérarchiser les différents niveaux d'appartenance. Le dépassement par la citoyenneté est le plus libérateur pour l'individu et le plus nécessaire pour l'intérêt général.

C'est le plus libérateur pour l'individu, puisque le principe de citoyenneté distingue un espace public où ce qui rassemble est privilégié, d'un espace privé où chacun conserve ses particularités auxquelles il peut être plus ou moins attaché. On peut être un bon citoyen français et aimer son Algérie ou son Limousin natal.

C'est le plus nécessaire pour l'intérêt général, car le citoyen détient une part de la souveraineté dans la nation. Lorsqu'on fait son métier de citoyen, on doit être capable de s'élever au niveau de l'intérêt commun et de prendre ses distances avec ses intérêts propres. Cela n'est certes pas un effet de nature, mais c'est précisément l'objet d'une éducation civique réussie.

On peut se sentir corse ou alsacien ou musulman. Mais se définir d'abord comme citoyen français, c'est placer les appartenances particulières sous la lumière de l'universel. On peut aussi se sentir citoyen européen, mais c'est verser dans le virtuel. Et il faut se méfier de ce virtualisme : d'abord il évacue le réel, mais le réel se venge et revient en force. On le sait bien : jamais, en ces temps de

mondialisation autoproclamée, les mouvement identitaires ou nationalistes n'avaient réunis autant de suffrages.

La conception de la citoyenneté, exercice de la souveraineté populaire en acte, dans le cadre de la nation républicaine est une base dont on ne peut s'affranchir. L'articulation entre la nation et l'Europe doit à cet égard être bien comprise. Si l'Europe périmait les nations, une béance s'ouvrirait, puisque nous inviterions les enfants et les futurs citoyens à oublier une nation prétendument vouée à disparaître, sans pour autant lui proposer un nouveau cadre d'appartenance réel. Que l'Europe ne soit pas un cadre d'appartenance réel, on en trouverait mille signes :

- il n'y a pas - pas encore - d'espace public commun de débat. On ne débat pas en Europe des mêmes sujets aux mêmes échéances, et l'élection au Parlement européen, avec ses 57% d'abstention en moyenne et sa polarisation sur les enjeux de politique intérieure le montre.
- l'intercompréhension, critère de l'espace public commun, n'existe pas, car la traduction des langues n'est pas la compréhension.
- le sentiment d'appartenance communautaire est faible, les études d'opinion le montrent, et l'ensemble européen est construit à coup de traités entre Etats – même pour établir une « constitution ».

Evitons donc cette béance, qui détruirait une citoyenneté nationale existante sans en créer une nouvelle et livrerait les jeunes sans repères - et je pense en particulier aux jeunes nés de l'immigration - à une grave incertitude sur leur appartenance.

Au contraire, hiérarchiser les niveaux d'appartenance pour privilégier la citoyenneté dans la nation républicaine répond tout à la fois au risque d'enfermement dans des communautés d'origine, de religion, voire de quartier, et au risque de lâcher la proie de la nation pour l'ombre d'une Europe en chantier.

B – La citoyenneté comme dépassement des identités

Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle doit donc proposer des repères clairs. Loin d'être un abrégé de droit administratif, où l'on apprend le pouvoir des maires, le rôle des préfets, l'élection des conseils généraux, ou la distinction entre le législatif et l'exécutif, l'éducation civique doit permettre à chaque enfant de comprendre l'articulation de ses appartenances, et l'inviter à

privilegier celle qui permet de les embrasser toutes : celle de citoyen de la République.

Car, faut-il le rappeler, il n'y a d'autre définition du Français que celle de citoyen de la République. Ni jaune, ni noir ni blanc, ni catholique, ni athée, ni juif ou musulman : tous peuvent être citoyens de la République, à égalité de droits et de devoirs. Et c'est le manquement à cette promesse qui jette des générations entières dans les bras de communautarismes étouffants. Certes, il ne suffit pas de proclamer le principe de citoyenneté. Mais pour l'asseoir vraiment dans la réalité encore faut-il le proclamer, en enseigner le sens, et lui donner la valeur directrice qu'il doit impulser à toute action publique. Il faut écarter de nous deux maux jumeaux : le premier serait d'énoncer des principes sans contenu ; et le second serait, faute d'un contenu satisfaisant, de renoncer au principe.

Il nous faut, de ce point de vue, prendre à bras le corps la question des jeunes issus de l'immigration. Leur enseigner le principe de citoyenneté, fondant l'égalité en droits et en devoirs comme la souveraineté, la primauté d'appartenance à la communauté des citoyens qui s'appelle la nation, c'est, il faut bien le dire, heurter des évidences vécues par eux.

C'est heurter une appréhension de l'histoire qui n'est pas la même chez les descendants des colonisés et ceux des colonisateurs. La différence des regards est fondée ; elle est légitime. Mais elle n'explique ni le présent ni le futur. La mise en lumière des éléments positifs de la colonisation, dans le sillage de Jules Ferry, n'explique pas la violence des guerres coloniales, ni le regard porté par les Français « de souche » sur les nouveaux arrivants. La mise en valeur des crimes du colonialisme n'explique ni l'immigration sur notre sol, ni la soif de relations intenses entre les pays hier colonisés et la France. Une histoire vivante de cette période est à réécrire. Il faut la réécrire à deux mains. Nous l'avons fait avec l'Allemagne ; il faut le faire avec l'Algérie.

La présence de jeunes issus de l'immigration sur notre sol a un passé, un sens et un avenir. Il faut les découvrir en relisant cette histoire du XIX^e et du XX^e siècles à la lumière du XXI^e siècle. C'est une histoire qui a trop souffert du manichéisme. A rouvrir sans cesse les vieilles blessures sans volonté de les dépasser, on perpétue des haines ou des hostilités qui n'ont plus de raison d'être. Ajoutons que cette attitude empêche de construire les solidarités de demain, au

nom des erreurs d'hier. Pendant que, à Paris, on dissertait sur les crimes d'Aussaresses ou sur la répression d'octobre 1961, on manquait à la solidarité avec les Algériens en proie au même moment aux exactions des GIA. De la même façon, la guerre d'Algérie occupe plus les colonnes que les perspectives d'un grand partenariat France-Maghreb. Ce n'est pas le bon chemin.

Etre pleinement citoyen français, pour un jeune né de l'immigration algérienne en France, ce n'est pas trahir le combat de libération de ses pères : c'est poursuivre intelligemment une histoire commune, dévoyée hier par certains intérêts coloniaux. Relire le passé à la lumière de l'avenir, ce n'est pas écrire ou réécrire l'histoire. C'est plutôt faire de l'éducation civique.

Dès lors, « nos ancêtres les Gaulois » peut devenir une formule pas aussi idiote qu'il y paraît de prime abord. Ce serait absurde s'il s'agissait d'inviter tous les jeunes à se fondre dans un modèle dominant. Certains discours sur l'intégration sont d'ailleurs devenus insupportables. Ces jeunes sont Français, nés en France, parlant notre langue avec les accents de nos régions, que leur demande-t-on encore pour être « intégrés » ? Qu'ils mangent du cochon ou qu'ils aillent à la messe, qu'ils changent Ali pour Alain ? Assez de ces discours sur l'intégration. Il est temps de travailler au plein accès à la citoyenneté.

« Nos ancêtres les Gaulois » peut faire en revanche référence et sens, si on rappelle que la France est une terre de brassage perpétuel. Celtisée, romanisée, objet des grandes invasions, christianisée, la France, dont Jean-Pierre Chevènement a coutume de dire qu'elle doit son nom à des peuplades germaniques, sa religion dominante à l'antique Palestine, sa langue à Rome, sa population à tous les horizons de l'Europe et aujourd'hui de la terre, est synonyme d'apports perpétuels et de refonte, à chaque période, d'une identité propre, forte, mais nullement figée ou empaillée. L'éternité de la France, c'est le brassage. Enseigner cela serait conforme à la vérité et fort utile pour les nouveaux arrivants, qui doivent trouver sens à leur destinée. L'aventure de l'immigration a du sens.

Apprendre le principe d'égalité que fonde la citoyenneté, c'est aussi heurter des évidences vécues par les jeunes issus de l'immigration, du fait des discriminations qui existent dans la société française d'aujourd'hui. Discriminations relatives au logement, à l'embauche, à l'entrée dans les boîtes de nuit, à la formation, etc. Il est clair que la République ne peut pas convaincre de la validité du principe de citoyenneté par une éducation civique qui ne serait pas

liée à des politiques actives en matière de lutte pour l'égalité. Mais les défaillances dans l'action pour l'égalité ne peuvent servir de prétextes à l'abandon des principes, de leur enseignement, de leur transmission. Les ratés de l'accès à la citoyenneté ne justifient en aucun cas l'abandon du repère civique de l'égalité.

C – La citoyenneté républicaine au cœur d'une perspective d'Europe européenne

L'autre intérêt de placer la citoyenneté au sein de la nation républicaine au centre de l'éducation civique, c'est qu'elle permet de faire l'Europe sans défaire la République française.

Dans notre esprit, faire l'Europe, n'est assurément pas enterrer les nations d'Europe, pour édifier *ab nihilo* un ensemble dont la cohérence serait assurée par les directives, la vue générale garantie par la Commission de Bruxelles, ou le sens historique défini par les conférences intergouvernementales... Cette Europe-là fait beaucoup de mal à l'idéal qu'elle prétend servir, en transformant le rêve européen en soumission au mercantilisme et au libéralisme sans borne.

Mais une Europe respectueuse des nations qui la composent n'a nul besoin d'anéantir les consciences nationales pour se réaliser. Tout au contraire, une Europe européenne, c'est à dire distincte des autres grands ensembles du monde, a besoin de la force qui réside dans les nations pour s'affirmer. C'est dire qu'il n'y a pas contradiction, mais prolongement, du patriotisme national démocratique, du patriotisme républicain, à l'édification d'une Europe capable d'être un acteur indépendant dans le monde. Cette Europe là, capable de s'affirmer comme le grand carrefour du monde, tirant de sa propre diversité l'aspiration à un monde authentiquement multipolaire, rebelle à tous les empires, se définira bien entendu d'abord par rapport à l'Amérique. Non pas contre elle, mais différemment d'elle. Dès lors, il peut y avoir convergence, prolongation du patriotisme républicain vers l'émergence d'une Europe indépendante.

L'éducation civique, au lieu d'opposer, comme elle l'a fait jusqu'à présent le patriotisme républicain au projet européen, doit montrer comment on peut aller du patriotisme national vers l'exigence d'indépendance européenne. A sa façon, l'affaire de la guerre d'Irak a montré comment, à partir des cultures nationales françaises, allemandes, mais aussi - et malgré leurs gouvernants - britanniques, espagnoles ou italiennes, pouvait naître une vision européenne distincte de celle

des Etats-Unis, fondée sur le dialogue des civilisations, dont l'Europe a fait l'expérience après des siècles de déconvenues, le primat du droit sur la force, l'aspiration à la paix même, qui ne mérite pas le discrédit que jette sur elle l'hubris des faucons de Washington.

Cette affirmation indépendante de l'Europe n'ira pas de soi. Il faudra par exemple du temps en Europe centrale et orientale pour que les lois de l'histoire et de la géographie, de la longue durée, s'imposent à celles d'une certaine revanche sur le passé récent où un hyperatlantisme vient remplacer l'ex-tutelle soviétique. En attendant que ce chemin soit parcouru à l'Est de l'Europe, rien n'empêche que dès à présent, par cercles concentriques, depuis l'alliance stratégique France-Allemagne, progresse l'idée d'Europe européenne.

Alors au plan de l'éducation civique, une cohérence sera trouvée, entre la formation de l'esprit citoyen, enraciné dans le patriotisme républicain, revisitant son histoire à la lumière de l'avenir, et son prolongement à la dimension européenne.

Si ces repères sont clairement précisés, on peut dessiner les contours d'une éducation civique moderne :

Il s'agit d'apprendre ce que voudra dire demain le mot de citoyen français.

Au dessus des appartenances d'origine, de religion, capable de les accepter toutes, à condition de toujours distinguer ce qui relève de l'espace public et ce qui relève de l'espace privé – c'est le rôle de la laïcité –, c'est une conception libératrice, capable de faire éclater les barreaux des prisons communautaires.

C'est aussi la réponse à l'élémentaire besoin d'estime de soi, dont tout peuple a besoin pour affronter l'avenir. Le masochisme national nourrit dans l'ombre de grands périls. Or, sans rien renier de l'esprit critique nécessaire, notre histoire est justiciable d'un enseignement juste et équilibré. La France reste digne d'estime.

C'est enfin la meilleure manière de construire une Europe européenne indépendante, prolongeant les patriotismes des pays européens au lieu d'en vouloir l'abolition.

Bref, la citoyenneté républicaine dans la France de 2005 a un immense avenir devant elle.

Merci, Jean-Yves, pour cette conception à la fois rigoureuse, ambitieuse, novatrice et qui naturellement doit affronter la réalité. Pour en parler, je vais donner la parole à Monsieur Yazid Sabeg qui a écrit avec Yacine, son frère, un livre intitulé :

« *Discrimination positive. Pourquoi la France ne peut y échapper* ».

Je pense que nous avons besoin de cette démarche, à nos yeux un peu provocante. Monsieur Sabeg a bien compris dans quelle optique nous nous plaçons.

Son intervention ne manquera pas de susciter le débat.

Tribulations de l'idée d'accès à la citoyenneté

Beaucoup de choses ont été dites. Ce dont je voulais parler, c'est de la relation difficile qu'entretient la France avec ses minorités visibles, comme on les appelle dans ce livre.

La France entretient un rapport ambigu avec l'altérité, avec l'autre. C'est une difficulté persistante, qui a tendance aujourd'hui à s'aggraver. J'ai été très frappé par le caractère passablement arbitraire du débat qui a eu lieu dans notre pays à propos de ce qu'on a appelé la laïcité. Je pense également que ce rapport ambigu contribue très largement à certaines visions réductrices qu'a l'opinion, qu'a la France de la dimension pluriethnique et pluri religieuse de notre pays. Cette ambiguïté est particulièrement sensible lorsqu'on aborde la question de la citoyenneté.

Etre citoyen, être Français a toujours été compris en un double sens. C'est d'abord le droit de participer aux décisions collectives de notre pays, à la vie publique, d'exercer des droits civiques élémentaires. Nous sommes, je le confesse, tous, en cela des citoyens égaux en droits, sans différence d'aucune sorte.

Mais cette définition abstraite et purement juridique de la citoyenneté n'est pas séparable d'une autre conception chargée d'histoire, de préjugés et de mythes, tout aussi décisive, bien qu'un peu floue, je veux parler de l'identité dont parle d'ailleurs peu notre instruction civique.

Je suis très sensible à ce que mes enfants reçoivent comme enseignement à l'école. Si je suis très sensible à cet aspect c'est que je suis moitié berbère, moitié arabe, marié à une franco-danoise, nous connaissons une certaine pluriculturalité dans la famille... Mes enfants sont en attente d'une réponse sur ce plan, ils ne la reçoivent pas de l'instruction civique aujourd'hui à l'école.

Or, je le dis, l'opinion exprime une demande forte dans ce domaine.

Je crois essentiel d'enseigner la République, ses codes, ses valeurs, la fierté d'appartenance aussi, mais je crois qu'il est tout aussi essentiel d'évoquer dans cet enseignement la difficulté de notre pays à reconnaître et à gérer sa diversité.

La France a en effet parfois eu du mal à accepter que l'autre puisse devenir citoyen. Elle a mis en place, au cours de son histoire, des citoyennetés à géométrie variable en fonction de ceux qu'elle considérait comme plus ou moins conformes à l'identité qu'elle se projetait pour elle-même. C'est d'ailleurs toujours une conception de l'identité française qui a déterminé l'accès à la citoyenneté.

Les liens entre citoyenneté et identité sont d'autant plus complexes que la France a multiplié les occasions de confrontation à l'altérité, à la différence.

Elle a d'abord dû gérer les différences, à l'intérieur de son territoire, entre Basques, Bretons et Corses. Elle s'est ainsi dotée, à la fin du XIX^e siècle de toute une série d'institutions et d'un corpus civique pour tenter d'édifier avec les différents éléments du peuple français une nation qui dépasse ou qui essaye de dépasser les différences particulières. Ceux qui étaient « les autres », différents, ont alors été invités à se définir comme des concitoyens au sein d'une même communauté.

C'est au moment même où la France construisait cette communauté nationale faite d'éléments divers quelle a connu ses premières vagues d'immigration et qu'elle a dû gérer de nouvelles différences, non plus à l'intérieur, mais vis à vis de l'extérieur, entre ses nationaux et les étrangers.

C'est également à cette époque, entre la fin du XIX^e siècle et la première moitié de XX^e siècle que la culture française s'est nourrie de la culture coloniale, ce qui a rajouté encore une couche de complexité dans la pyramide des mécanismes identitaires de notre pays. Une nouvelle figure de « l'autre » est alors apparue, celle de l'indigène à civiliser. La citoyenneté, stade ultime de la civilisation, serait consentie à ceux qui renieraient leur identité indigène.

Ces processus ont mis en place une situation un peu confuse. Plusieurs manières de penser l'identité et de définir la citoyenneté, tantôt contre l'autre, tantôt avec lui : processus qui, comme une certaine forme de malédiction, se

poursuit encore. Je pense que l'ethnisation des relations sociales dans notre pays – dont Monsieur Autexier parlait à l'instant - est profondément marquée par cette phase.

Dans un premier temps, l'identité a été pensée par opposition à quelqu'un, contre lui.

Longtemps, les identités chrétiennes, française et européenne ont trouvé dans la figure du Maure, du Turc, du Sarrasin, de l'Arabo-musulman et, aujourd'hui, du jeune de la seconde génération la figure idéale de cette altérité radicale.

Cette vision a eu des répercussions profondes sur la citoyenneté dans notre pays : puisque « l'autre » est foncièrement différent, il ne peut pas devenir un citoyen à part entière. L'assimilation, même promise, est impossible.

Ainsi, les indigènes d'Algérie étaient considérés comme Français mais ils n'avaient le droit ni à la nationalité française ni à la pleine citoyenneté. Au début, ils n'ont même aucun moyen d'y accéder. Dans l'Algérie coloniale, notre pays institutionnalise une citoyenneté à deux vitesses entre ceux qui sont vraiment français et ceux qui ne sont pas comme nous.

En 1865, on accorde aux indigènes juifs et musulmans la possibilité d'accéder à une citoyenneté pleine et entière mais c'est à condition de renoncer à ce qu'on appelle le statut personnel, c'est à dire les coutumes religieuses incompatibles avec le code civil. Du coup, juifs et musulmans ne montrent guère d'empressement à quitter leur statut personnel, ce qui revenait dans les faits à abjurer leur foi religieuse, d'autant plus qu'il fallait compter avec la mauvaise volonté de l'administration qui s'appuyait sur tous les prétextes possibles et l'arbitraire pour refuser la citoyenneté à ceux qui ne partageaient pas notre identité ou étaient considérés comme tels.

En 1889, le gouvernement français veut ouvrir en grand les portes de la citoyenneté. Comme les Français sont sous-représentés dans leurs propres colonies, il faut faciliter l'accès à la citoyenneté pour les étrangers, notamment espagnols et italiens. On en revient au droit de la nationalité fondé alors sur le *jus solis*. Un enfant né en Algérie de parents nés en Algérie est français mais une fois de plus les indigènes musulmans - « l'autre » - restent à l'écart de cette procédure. L'étranger peut devenir citoyen mais « l'autre » ne le peut pas. Tandis que les enfants des étrangers deviennent automatiquement français, un indigène ne peut pas faire valoir ce *jus solis* et reste prisonnier d'une citoyenneté de pure forme.

Il y a eu d'autres réformes dans l'Algérie coloniale mais à chaque fois l'indigène fut écarté de la citoyenneté. Jusqu'à la guerre d'Algérie, les indigènes musulmans n'ont droit qu'à une citoyenneté vidée de son sens. Ils peuvent bien avoir le droit de vote mais le corps électoral est, là encore, divisé en deux collèges, celui des Européens et celui des indigènes dont le poids électoral est évidemment asymétrique et inégal.

La réforme du code de la nationalité en 1993 et ses attendus ont été le dernier avatar de cette longue réticence à accepter que l'autre puisse devenir citoyen. La mesure dont on a le plus discuté consistait à demander uniquement aux jeunes nés en France de parents étrangers de manifester leur volonté d'accéder à la nationalité française automatique en vertu de l'application de la loi du sol. Cette disposition, cette exigence supplémentaire amendée en 1998, souligne la difficulté à accepter l'application intégrale du droit du sol lorsqu'il s'agit de l'immigration maghrébine qui, comme il est écrit dans le préambule de la loi : « *poserait des problèmes d'intégration particuliers à la République* ».

Toutes ces tribulations et revirements donnent l'impression que la France agit vis-à-vis de ces Français de l'immigration comme si elle avait été prise au dépourvu, comme si elle observait à contrecœur et à reculons l'installation définitive d'une nouvelle catégorie de citoyens issue d'une population longtemps considérée comme étrangère et à laquelle on aimerait encore pouvoir la rattacher.

La réflexion française sur la citoyenneté et, au-delà, sur le sens civique et sur l'éducation civique qu'elle enseignerait est longtemps restée prisonnière d'une certaine conception de l'identité, une identité longtemps pensée en opposition contre « l'autre », en particulier l'indigène musulman.

Un certain nombre d'éléments plaident aujourd'hui pour un changement de cap urgent sur ce sujet. Il y a d'abord la situation internationale. La mondialisation et le brassage des populations imposent une révision de la vision de notre relation entretenue jusqu'à aujourd'hui, y compris à l'intérieur de notre propre territoire, avec le monde arabo-musulman. La frontière traditionnelle entre eux et nous – je dis « nous » même si je suis musulman - n'est plus valide pour la simple et bonne raison qu'une partie de ceux qui ont été longtemps considérés comme « les autres » font partie aujourd'hui des nôtres.

L'identité, forgée pendant des siècles en opposition *contre* les Arabes, les Noirs, voire à côté d'eux, doit aujourd'hui se forger *avec* eux sous peine de désigner comme un corps étranger une partie de sa propre population et de poursuivre irréversiblement l'édification d'une France à deux vitesses aux plans social, culturel et territorial.

Il y a aussi la situation intérieure. En effet, les populations touchées par la crise économique éprouvent les limites d'une reconnaissance formelle et sont en outre victimes de discrimination à des niveaux sans précédent dans notre société.

Quand tout le monde a du travail, personne ne se pose vraiment la question de savoir s'il est ou non reconnu. En revanche, lorsqu'il y a plus de dix pour cent de la population active au chômage et que les Français issus de l'immigration sont quatre à cinq fois plus concernés que les autres, alors cette rupture d'égalité et le déficit de reconnaissance économique et sociale qui l'accompagne conduisent à des revendications de reconnaissance culturelle et identitaire spécifiques et radicales.

De quelque côté que l'on regarde, nous sommes aujourd'hui en France à l'aube d'un nouvel âge de l'identité, identité qui implique la prise en compte explicite de la diversité, une identité à construire avec ceux qui en étaient exclus hier.

Bien sûr, « construire une identité *avec* », cela pourra paraître une formulation un peu floue et même dangereuse... plus délicate, en tout cas, qu'une réflexion de type juridique sur la notion de citoyenneté.

Et ceci, pour au moins deux raisons :

Tout d'abord, parce que l'identité, l'altérité, la diversité sont des notions malaisées à manipuler, un peu fourre-tout. Ce sont des notions que nous Français avons beaucoup de mal à appréhender. Ensuite parce que la question des identités et de leur diversité a mauvaise presse. On l'accuse de laisser se développer les particularismes, les sources de division au détriment de l'union nationale. Ces considérations seraient contraires à l'idéal républicain.

Ces critiques adressées à la notion d'identité doivent nous permettre de dresser un ordre des priorités dans notre volonté de promouvoir l'altérité, la diversité au sein de la République.

D'une part, il ne s'agit pas de laisser passer n'importe quoi au nom du respect de l'altérité ; les revendications identitaires sont trop souvent prétextes à justifier des revendications foncièrement antilibérales qui visent à maintenir les individus dans des situations de dépendance vis à vis de leur communauté d'origine. Les individus restent prisonniers des groupes auxquels ils appartiennent une fois pour toutes.

Au contraire, la promotion de l'altérité n'a de sens qu'en ce qu'elle permet de servir la liberté. Elle vise à faire en sorte que chacun se sente reconnu pour ce qu'il est et comme il est pour participer pleinement au destin de ce pays.

D'autre part, comme l'altérité, la diversité n'est pas une valeur en soi. La diversité n'a de sens qu'en ce qu'elle sert l'égalité. Il n'y a pas d'égalité sans diversité, il n'y a pas de diversité sans égalité. C'est bien l'égalité qui est le socle de nos valeurs communes et la diversité, ainsi que l'équité ne sont que des moyens de s'en approcher.

Concrètement, par exemple, la diversité dans une entreprise – je me sens, comme chef d'entreprise, particulièrement concerné – peut être un indice de non-discrimination, elle est un signe d'égalité respectée, un test pour l'atteindre.

Nous en sommes là, dans cette nécessité de concilier la promotion de l'altérité, de la diversité et les garde-fous à déployer à leur endroit. C'est à la société dans son ensemble de se réapproprier cette question.

Comment faire ?

C'est d'abord à l'Etat d'être un aiguillon privilégié à propos de cette question. Sur ce point je vois un double travail, une double réflexion à accomplir.

Une réflexion sur nos mémoires et notre histoire qui ne sauraient être dissociées de notre instruction civique :

Il est essentiel que l'école revienne sur la période coloniale et que chacun puisse retrouver ce que ses grands-parents ont apporté dans l'édification de ce pays, que les cultures d'origine soient positivées.

En disant cela, je ne dis pas qu'il faille simplement rajouter trois lignes ou deux pages dans un manuel. C'est toute une série de conceptions, de représentations qui touchent au civisme et à l'histoire qu'il faut réviser.

Il s'agit notamment et surtout pour l'Etat de revenir sur des zones d'ombre de son histoire, la torture notamment, le rôle de l'Etat dans l'établissement du cadre légal qui a fait que la torture a pu exister en Algérie.

Mais il faut revenir aussi sur l'exception coloniale dans ce qu'elle a construit, dans ce qu'elle a modelé dans le domaine des représentations que l'on a les uns des autres.

Je pense que si on ne fait pas ce travail, nos idéaux de justice, d'égalité et d'impartialité – je parlais tout à l'heure du débat sur la laïcité dans notre pays – s'étioleront et finiront par ne plus rien vouloir dire, par ne plus être des idéaux d'assimilation crédibles.

Je pense qu'il y a aussi un travail de miroir à accomplir, avec une attention particulière qui doit être donnée aux représentations positives à la télévision, au cinéma, dans le monde de l'économie, dans la vie publique. Je reste stupéfait par l'absence flagrante de Français des minorités visibles.

Nous avons de gros efforts à accomplir pour faire valoir à parts égales les mérites de tous les Français. Je ne voudrais pas que la jeunesse de notre pays aille chercher ses modèles d'identification dans des pays étrangers et notamment aux Etats-Unis où les minorités visibles peuvent trouver des modèles d'identification qui font défaut chez nous.

Ce double travail prendra du temps mais il ne faut pas différer plus longtemps son engagement. C'est le sens du livre que j'ai écrit avec mon frère.

Ce qui est essentiel pour mon propos c'est que cette question de l'identité n'est pas une lubie passagère, un mot à la mode. Elle est essentielle, elle sous-tend pour une large part la réflexion sur la citoyenneté et l'instruction civique. Elle correspond à une attente forte collective et structurelle.

Je pense que la France n'évitera pas une vraie réflexion sur ce sujet dans l'enceinte de l'école, bien sûr, avec l'éducation civique et citoyenne, mais également dans tous les champs du débat public.

Je vous remercie de votre attention.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Monsieur Sabeg. Tout le monde est conscient que vous avez mis le doigt sur le problème que la République et la France ont à résoudre aujourd'hui.

Jean-Yves Autexier avait hasardé la problématique de la hiérarchisation des cercles ou des niveaux d'appartenance. C'est une question dont il faudrait débattre parce que la notion d'identité est explosive. Elle est, d'abord, mouvante : il y a des gens qui n'ont pas le sentiment d'avoir une identité et qui, peu à peu, acquièrent le sentiment d'une identité qui devient exclusive de toutes les autres. Il est très intéressant d'observer la manière dont cette notion d'identité « voyage », si je puis dire, au fil des générations.

Je n'évoquerai pas ce qui se passe aujourd'hui en Corse ou ce qui a pu se passer dans d'autres régions : l'autonomisme alsacien en 1918, le nationalisme basque...

Si on voulait remonter plus loin, je dirais que la France a été faite dans la douleur !

La croisade des Albigeois, d'une certaine manière fondatrice de l'unité française, extirpation de ce qu'on appelait l'hérésie cathare, a été quelque chose d'extrêmement violent et insupportable. Elle a laissé des traces.

Je n'évoquerai pas le souvenir de Lacuzon dans ma région natale qui a fait de la résistance dans les forêts de sapins du Jura plus de quinze ans après la conquête de la Franche-Comté par Louis XIV. Il a fini par se fatiguer...

Il faut rappeler que l'administration française était détestée en Franche-Comté, avec ses intendants, sa paperasserie, sa manie de vouloir tout organiser... On regrettait le temps des Espagnols. La Franche-Comté a été longtemps espagnole. Un proverbe disait : « *Puisse la mort venir de Madrid, nous vivrions centenaires.* ». J'ajoute que beaucoup de Franc-Comtois ont fait carrière dans les armées du Roi d'Espagne. Un premier ministre, le cardinal de Granvelle, d'éminents juristes, comme Nicolas Boivin, un gouverneur de Saint-Domingue étaient franc-comtois.

Tout cela nous a laissé des souvenirs mélangés.

La Franche-Comté a donné beaucoup de généraux à la Révolution et à l'Empire, tout cela s'est calmé et, finalement, les Francs-comtois se sont sentis français, peut-être parce que la Révolution française apportait une définition radicalement nouvelle du citoyen. Je ne dis pas cela pour relativiser.

Bien sûr, on pourrait évoquer les immigrés d'origine italienne : il y a eu des crimes racistes à la fin du XIX^e siècle, dont l'histoire ouvrière a gardé le souvenir. Je pense qu'il faut regarder vers l'avenir avec résolution et avec confiance. Quant aux méthodes à employer, on peut en discuter. L'histoire n'est jamais propre. Le processus historique n'obéit pas à la logique des idées pures... Il n'est pas mauvais cependant qu'il y ait quelques cadres de référence, une idée claire de la citoyenneté, par exemple.

Je voudrais redire toute ma reconnaissance à Claude Nicolet : c'est son rapport qui m'a permis, en avril 1985, d'introduire l'éducation civique dans les écoles et en septembre-octobre dans les collèges.

Vous avez continué à travailler sur ce sujet, votre pensée n'est jamais restée immobile. J'espère que vous allez bien vouloir nous en faire profiter encore une fois. Vous avez la parole.

CLAUDE NICOLET

Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle

Merci, Monsieur le ministre et cher ami, pour ce cadeau difficile et un peu empoisonné que vous me faites. Après tout ce que je viens d'écouter de si excellent, de si instructif, depuis les expériences du terrain jusqu'à des exposés de prospective comme celui de Jean-Yves Autexier et d'autres réflexions allant au fond des choses, je me demande sincèrement ce qui me reste à dire.

Plutôt que de me répéter par rapport à ce que j'ai, en effet, dit trop souvent, imprimé maintes fois (mais dans des livres qui jamais n'ont eu accès à la grande médiatisation), plutôt que d'essayer d'épuiser le sujet dont on a traité tant d'aspects, je voudrais me limiter à deux ou trois réflexions et propositions, un peu dans le désordre, mais qui toutes ont trait à notre problème.

Nous sommes une république, mais pas seulement dans les textes, pas seulement formellement, parce que nous avons une constitution... Les constitutions sont, comme le disaient les meilleurs républicains français, « *des habits de papier* ». Les constitutions n'ont pas beaucoup de valeur en soi. On les viole souvent en France, tous les vingt ans on en fait une autre. Le problème n'est pas de savoir au fond ce que disent les constitutions mais comment on les habite.

Une constitution républicaine, pour fonctionner, a surtout besoin de républicains.

Elle a besoin de gens qui, consciemment ou inconsciemment, se conforment à des textes de la loi collective : de grands esprits qui ont réfléchi aux choses ou simplement des personnes qui ont un instinct raisonnable...

Une constitution, des institutions sont toujours mouvantes, elles se modifient, non seulement formellement mais dans la pratique même qu'on en fait. Qui pourrait dire qu'à l'heure actuelle, la Cinquième République telle qu'elle est

pratiquée ressemble à ce que son fondateur avait voulu ? Ressemble-t-elle à ce que les successeurs du fondateur, en particulier celui qui, le premier, a pratiqué l'alternance, en a fait, en voulait ? Depuis lors, bien des choses ont changé encore.

Tout cela doit nous amener, quand nous parlons d'éducation civique, à rappeler deux choses :

Premièrement, que c'est absolument indispensable.

C'est d'autant plus indispensable pour les Français que la France a choisi, qu'on le veuille ou non, dans ses imperfections, dans ses errements historiques, de ne pas avoir d'autre recours que cette loi commune qu'elle cherche douloureusement, qu'elle se donne de temps en temps, qu'elle applique très mal mais sans laquelle les Français ne peuvent rien faire.

Je veux dire par là que les Français n'ont pas la chance d'avoir ce « *pompeux décor* » dont parlait Bagehot, le grand spécialiste au XIX^e siècle de la constitution anglaise : la monarchie britannique, un pompeux décor qui, dès les années 1860, ne correspondait plus à aucune réalité politique, mais qu'on gardait. On le gardait comme on gardait les règles du cricket... Puisqu'il faut une règle, prenons celle-là. On gardait précieusement la Veuve, Victoria, qui - Disraeli le savait bien - était à peu près idiote... et ses héritiers.... parce qu'ils constituaient un symbole.

D'autres avaient une transcendance, une religion.

Les Français, depuis deux siècles, ont renoncé à trouver une transcendance qui les aide à vivre, à se définir autrement et ailleurs que dans cette loi commune qu'ils se donnent qui est d'imaginer, de rechercher le meilleur gouvernement possible, qu'on appelle République.

Meilleur gouvernement possible en fonction d'un certain nombre de principes fondamentaux :

Je voudrais montrer comment des institutions théoriques d'une République - avec lesquelles nos institutions pratiques ne coïncident jamais - elles s'en rapprochent parfois, puis s'en écartent : c'est le flux de l'Histoire - découlent un certain nombre de principes de nature axiomatique. J'emprunte volontairement ce terme aux mathématiques auxquelles, naturellement, je ne comprends rien, pas plus qu'à Dieu.

« Axiomatique » qualifie une chose qu'on ne peut pas démontrer mais dont on peut prouver que si on ne l'applique pas, si on ne la tient pas pour vraie, des conséquences désastreuses pour le raisonnement, pour la politique, la morale s'ensuivront.

Tout ceci, que je semble exposer de manière abstraite, a été magnifiquement dit, malheureusement dans des textes très dispersés, depuis les origines de la République française. Vous m'autoriserez à faire commencer cette Révolution au

14 juillet 1789 qui, certes, maintenait une monarchie qui devenait constitutionnelle, mais les bases en étaient tellement audacieuses qu'on peut dire que notre République date de là. Tout au moins, et c'est beaucoup plus important, la République date du 14 juillet 1790 lorsque précisément on a voulu trouver symboliquement un acte fondateur non pas à la République – on utilisait peu ce terme savant qui désignait la collectivité politique – mais à la Nation française.

Cet acte fondateur fut le serment de la Fête de la Fédération, le 14 juillet 1790. Ce que nous fêtons le 14 juillet, ce n'est pas le massacre de quelques soldats invalides à la Bastille... [Il fallait bien la prendre... mais ça a été une affaire sanglante et par bien des côtés regrettable, voire détestable] mais c'est la Fête de la Fédération du 14 juillet 1790 : un serment unissant toutes les anciennes composantes du Royaume : les Corses, nouvellement conquis par le Roi de France [cet épisode n'a pas été aussi sanglant que Michel Rocard a cru devoir le dire un jour dans *Le Monde* en parlant de trente mille morts, il y en a eu trois cents], des protestants, des catholiques, des Bretons, des Navarrais, des gens qui venaient des pays d'États ayant une représentation juridique, des gens directement administrés... bref, l'abominable chaos juridique de l'Ancien régime.

Ce chaos devait disparaître parce que désormais il n'y aurait plus que des gens qui allaient, volontairement, se déclarer français par un acte consensuel, un contrat affirmé dans un serment solennel : on jurait en présence de Dieu... alors que la plupart des gens n'y croyaient plus.

Or les gens de cette époque – il s'agit des Lumières – ont très bien analysé, très bien expliqué comment la Nation (la République) est née du renoncement à cette diversité. On ne renonçait à cette diversité que dans certaines de ses conséquences, pas dans toutes : on n'empêchait pas les gens de parler provençal ou breton entre eux mais on demandait que lorsque ils allaient s'instruire, ils le fissent dans la langue de la Nation.

Dans aucun autre pays d'Europe - que ce soit en Angleterre avant nous, en Allemagne et en Italie un peu après - je ne connais de fabrication de l'unité nationale qui se soit faite sur des bases idéologiques et philosophiques aussi parfaitement exprimées. Il faut aller lire les textes de cette époque ou les débats parlementaires : tout y apparaissait clairement.

Les Français, à partir de ce moment-là, ont emprunté aux traditions religieuses ou civiles de l'Ancien régime les règles du débat ; celui-ci tournait mal quelquefois ! Puis ils se sont guillotiné entre eux... C'était regrettable.

Quand, dans *Le Moniteur*, on lit de près les débats parlementaires, on se rend compte qu'à peu près tous les sujets dont nous avons parlé aujourd'hui ont été

abordés dès cette époque. En effet, ces gens voulaient fonder quelque chose qui soit justifié logiquement, philosophiquement, idéologiquement. Tout a été dit.

Il a été question tout à l'heure de l'identité des gens d'origine étrangère qui vivent sur notre territoire.

Croyez-vous qu'on ne s'est pas demandé comment on allait définir le terme de Français ?

Cette question venait d'ailleurs de l'Ancien régime :

- Est-ce que c'est la volonté de l'étranger qui va demander à être fait Français qui va être prise en compte ?
- Est-ce que c'est le fait d'être né sur les terres du Roi, dans les Etats du Roi ?

Il y avait différentes possibilités.

On débattait déjà sous l'Ancien régime à propos de ces questions de « naturalité ». On n'a pas attendu la Révolution pour savoir si des étrangers seraient dits loyaux sujets du Roi de France. Le Roi donnait des lettres de naturalité. Droit du sol ou droit du sang ? On débattait déjà de ces questions.

Les vrais républicains, qui avaient lu Montesquieu et Rousseau et qui avaient réfléchi sur les bases de la philosophie des Lumières, répondaient que ni l'une ni l'autre des solutions n'était la bonne.

Rousseau avait éliminé d'un mot le droit du sol, d'après lui un droit féodal selon lequel vous appartenez, que vous le veuillez ou non, au seigneur du lieu où vous êtes né. Que ce seigneur soit le peuple français ou le Roi de France, c'est aussi peu recevable dans un cas que dans l'autre. Quant au droit de la filiation, il n'est pas très recevable non plus : la filiation, c'est l'inégalité biologique. Je suis le fils de mon père... « *Que savez-vous de votre filiation, disait Voltaire, êtes-vous si sûr de la vertu de vos grand mères ?* »

On va donc fonder le droit sur la seule chose recevable : le contrat librement consenti. Un contrat peut être défini, on peut en préciser et en affiner la définition.

Le droit de naturalité ou de citoyenneté française, la qualité de Français doivent être consensuels, cela a été dit explicitement lors des discussions sur le code civil et avant même, sous la Législative et la Convention.

Ce droit est tellement consensuel qu'on va le sceller par le serment civique : vous ne serez pas français si vous n'acceptez pas la loi commune formellement dans une formule que vous allez dire. Ceci était valable pour les étrangers nouvellement admis comme pour les jeunes Français lorsqu'ils passaient de l'état virtuel de leur nationalité à la citoyenneté effective (un mineur était considéré comme pas encore citoyen, ce qui était d'ailleurs assez sage) en manifestant leur adhésion.

Si quelqu'un ne manifeste pas son adhésion, on ne peut lui demander ensuite de respecter les obligations et de bénéficier des droits qui en résultent. Tout cela a été dit très clairement.

De très bons esprits défendaient le serment civique, tel Mirabeau.

D'autres personnes en voyaient les difficultés parce qu'il rappelait aux Français le billet de confession du temps de Louis XIV, au moment de la lutte contre les protestants et les jansénistes, quand les gens devaient obtenir du curé de la paroisse un billet de confession pour montrer qu'ils étaient de bons catholiques, de bons sujets du Roi. Ceci était soumis à l'arbitraire policier des curés et des Dragons...

Si on demandait un serment civique, on pouvait aussi demander un certificat de civisme. Ces certificats de civisme, pendant la Révolution, avaient laissé un très mauvais souvenir, justifié : c'était de l'inquisition policière des comités révolutionnaires locaux, c'était inadmissible.

On a alors envisagé de réduire ce serment au minimum... Mais, tout de même il figurait dans nos premières constitutions.

On y a renoncé plus tard lorsque la République française s'est construite par diverses étapes, de la Première République à la Troisième, cherchant des substituts à toutes ces constructions juridiques - empruntées ou non à l'Ancien régime - qui pouvaient être d'origine religieuse ou autre et qui ne les satisfaisaient pas suffisamment, cherchant quel pouvait être le recours contre toutes ces dérives, ces dangers. Recours trouvé dans le texte génial de Condorcet, arraché à la mort en 1794 : « *Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain* », c'est à dire de l'histoire des sciences, de l'histoire des idéologies.

Histoire aussi des régimes politiques, toujours plus ou moins liés à une phase de l'état des sciences mais qui, dans la phase dans laquelle on entre grâce à la Révolution française, vont être liés organiquement au progrès des connaissances et des sciences, progrès qui va permettre d'établir - immédiatement ou avec des temps de réponse - le meilleur régime possible. Les Français découvrent donc un recours dans quelque chose qui est du ressort d'une pédagogie, dans ce progrès collectif des Lumières : échange à plusieurs niveaux de compétences entre des gens qui font vraiment progresser les sciences, ceux qui vont diffuser les Lumières, enfin ceux qui vont enseigner les jeunes gens qui, à chaque génération, arrivent dans la société, dans la future République à l'état de jeunes barbares.

Ceci concerne tous les enfants, pas seulement les enfants de l'immigration mais aussi, peut-être surtout, les enfants « de bonne souche ».

Tout enfant par définition est un jeune barbare et le rôle de la République est, à partir de ces jeunes barbares, de se former elle-même avec tous les perfectionnements possibles (rien n'est intangible, rien n'est sacré), de se former elle-même en formant ceux qui vont l'habiter, qui vont donner un sens à la

République de papier que les professeurs de droit et les hommes politiques, avec une ténacité et une confiance toujours renouvelées, rédigent tous les vingt ans en France. Ces textes sont modifiés, changés dans la pratique ou abolis tous les vingt ou trente ans également.

Tout ça n'a pas beaucoup d'importance s'il y a les républicains, les citoyens républicains. Voilà ce sur quoi repose la République.

D'où ce lien unique en Europe.

Ce n'est pas la même chose qui faisait l'unité nationale italienne.

Quant aux Allemands, c'est leur langue et leur race qui, pendant très longtemps, jusqu'à une époque très récente, constituaient le lien. Le « *Volk* » : on est allemand de naissance et de langue.

Quand des peuples ne veulent pas devenir allemands, on les réclame au nom de la langue, au nom de l'histoire ou de leur filiation.

Pour les Anglais, c'est le club des gentlemen d'Oxford et Cambridge dans lequel, peu à peu, on accepte les ouvriers qui s'habillent comme des bourgeois.

Chaque pays a eu sa façon à lui d'accéder à l'unité nationale mais je ne connais pas d'autre pays que la France qui se soit bâti sur une construction idéologique à base pédagogique, à base épistémologique : les *progrès de l'esprit humain*, les sciences et les sciences positives.

Tout est inclus à partir de là, la liberté et l'égalité. C'est facile à démontrer mais il faut insister sur la fraternité pour lui donner le sens réel qu'elle avait à la fin de l'Ancien régime et pour nous Français.

Nous disons préférer le mot solidarité, inventé par Fourier, dit-on, et revendiqué par les radicaux, Léon Bourgeois et quelques autres. Mais la fraternité est beaucoup plus fondamentale parce que c'était une vieille revendication du Tiers-état aux Etats généraux de 1614 : les représentants du Tiers ont dit au Roi : « *Nous allons verser notre contribution aux pieds de Votre Majesté – avec la Noblesse qui rechignait, avec le Clergé – parce que nous sommes tous frères et fils de la Patrie* ». La fraternité c'est le fait que tous les Français répartis en Ordres, en castes juridiques et biologiques, avant la Révolution, sont désormais frères.

Les membres de la Noblesse sont allés défier les robins du Tiers-état qui venaient de proclamer la fraternité : « *Vous êtes nos manants, nos valets, vous n'êtes pas nos frères* ».

La Révolution a créé des frères ; c'était aller contre la biologie, c'était renoncer au droit de filiation, comme on y renonçait, d'un autre côté, au profit du contrat et donc du serment et de l'adhésion volontaire à la citoyenneté.

De là se déduisent toutes sortes de conséquences qui ont été perfectionnées au cours de notre histoire républicaine, qui ont trouvé, avec décalage, avec plus ou moins de bonheur, leur expression dans les programmes, dans ce qu'on a tenté

d'enseigner, d'abord sous le nom de morale puis à l'école primaire au temps de Jules Ferry, puis sous d'autres noms dans diverses circonstances. Mais cet enseignement tendait toujours plus ou moins vers le même but (avec des reculs ici ou là).

Nous devons à l'heure actuelle le formaliser, le rendre plus expressif, plus conscient peut-être pour nous tous, quel que soit le nom qu'on lui donne [enterrons les vieilles querelles théologiques, c'est à dire pédagogiques], formation civique, instruction civique, éducation civique...

Quand on retourne aux principes fondateurs, ce n'est pas pour le plaisir de faire de l'histoire cuistre, mais pour se rendre compte sur quoi en réalité repose ce qui semble être une particularité française, bonne à mettre au musée - on ne se prive pas de nous le dire -, pour montrer qu'il est indispensable de réaliser que c'est là-dessus que nous avons décidé de fonctionner (en tout cas la minorité active qui a fait sur deux siècles les progrès - ou les reculs parfois - de la vie politique française).

Il est absolument indispensable de l'enseigner.

D'abord parce qu'il y a un analphabétisme civique considérable en France. C'est bien dommage mais sans doute inévitable.

C'est à nous de trouver les moyens de lutter contre l'analphabétisme civique.

Je l'ai constaté encore tout récemment pour l'oral de l'agrégation d'histoire. Il faut voir ce que des agrégatifs d'histoire sont capables de dire quand on les interroge sur les définitions les plus élémentaires : Qu'est-ce que le législatif ? L'exécutif ? Notions, au demeurant très fausses, mais dont il faut savoir comment elles ont été employées, ce qu'elles ont voulu dire à un moment ou à un autre. Ou encore : Quels sont les régimes qui se sont succédés en France depuis 1789 ? Ils n'arrivent pas à identifier la monarchie constitutionnelle, vous entendez : « *le Directoire, le Concordat (!)* ».

C'est l'absence complète, chez un agrégatif d'histoire, des moindres notions de base, de vocabulaire, sur les institutions dans lesquelles vivent d'innombrables peuples y compris le nôtre, sur les concepts les plus simples (encore une fois, il ne s'agit pas d'érudition). Cet analphabétisme civique n'est pas tolérable dans une République qui n'a au-dessus d'elle rien d'autre, qui n'a pas d'autre recours que la loi commune qu'elle se donne (dont la plus importante doit être théoriquement la Constitution, tout en sachant que les constitutions ne sont jamais vraiment appliquées, sont souvent dévoyées).

Cet analphabétisme civique inclut l'ignorance des fondements du comportement « civique » (et non pas « citoyen », comme on le dit aujourd'hui. J'ai vu dans un lycée, il y a deux ou trois ans, des élèves tout contents d'avoir fait des travaux pratiques d'éducation civique sur le thème : « *Ayons des toilettes citoyennes* »).

Cet analphabétisme concerne tout le monde. Je suis plus intéressé par les carences morales des classes dirigeantes que de ceux qu'on nous désigne toujours comme les pauvres gamins qui viennent de milieux défavorisés, maintenus dans des ghettos par la pauvreté ou en cultivant leur identité (ce qui n'est pas forcément un service à leur rendre).

Je suis beaucoup plus frappé par le danger que représente pour une vraie République le comportement compétitif des classes dirigeantes, centré sur la réussite à tout prix. C'est ce qui caractérise les classes dirigeantes françaises, ce sont elles qui auraient fortement besoin d'éducation civique.

(applaudissements)

Il faudrait donc songer à toucher ces « pauvres déshérités » : peut-être dans les classes préparatoires aux grandes écoles puisque ce système subsiste.

Enfin, on en a beaucoup parlé, l'absence de vocation, les difficultés des professeurs, c'est fondamental... mais qu'a-t-on fait pour aider les gens qu'on recrute pour ce métier, un des plus difficiles du monde, bien que passionnant ?

Des enfants de maternelle aux auditoires d'agrégatifs, c'est également difficile. Tous ceux qui envient le traitement des enseignants d'une part et, d'autre part les méprisent parce qu'ils ne gagnent pas assez d'argent (c'est l'attitude de tous les vainqueurs, de tous les gagnants de notre société) devraient être placés un jour face à une classe, une vraie, ils verraient ce qu'est ce métier, le plus beau pour un républicain, mais horriblement difficile.

J'ai participé à beaucoup de réunions de professeurs avec l'inspection générale sur l'instruction civique, dans le cadre de commissions thématiques, interdisciplinaires. Les professeurs disaient rencontrer des problèmes : horaires, moyens insuffisants mais se plaignaient surtout de ce que personne ne leur avait appris.

Les professeurs apprennent leur métier quelque part : dans les écoles normales, remplacées aujourd'hui par les IUFM, ou en situation selon les modes de recrutement.

Dans aucun programme, à ma connaissance, ne figure une formation spécifique sur ces questions. S'ils avaient de bons cours d'histoire (je ne mets pas en cause les professeurs d'histoire mais les programmes) ce serait moins grave parce que un bon programme d'histoire couvrirait la plupart de ces questions et permettrait aux gens, s'ils l'ont bien assimilé, de répondre à ces questions. Mais ce n'est pas le cas.

Je vais critiquer en particulier la formation dans les universités des futurs professeurs, les étudiants de licence. Dans la plupart des universités c'est la Bérézina, c'est un désastre. L'enseignement de la licence est une catastrophe dans toutes les matières : Lettres, Sciences, Histoire – je ne parle pas du droit ni de la

médecine que je connais très mal – c’est un archipel de petites connaissances pointues proposées par les professeurs parce que ça les arrange (et parce que les institutions leur ont permis de le faire) au milieu d’un océan d’ignorance abyssale et absolument inconsciente. Nous avons des gens qui savent tout sur tel ou tel objet de cours d’un grand professeur (les parfums à telle ou telle époque...) et qui ne savent rien des choses importantes, essentielles, sur lesquelles il faudrait qu’ils aient des connaissances beaucoup moins pointues mais réelles. On ne les a jamais formés.

Il faut une réforme de l’enseignement de la licence puisque la licence est encore la voie par laquelle la plupart des professeurs des lycées et, de plus en plus, ceux des écoles sont formés. C’est très mauvais pédagogiquement. Je le dis au risque de fâcher mes chers collègues d’université qui ont concocté des programmes d’UER... en général ridicules.

Un mot enfin sur ce dont Monsieur Sabeg a parlé : la discrimination positive. Je ne suis pas de ceux, parmi lesquels des gens que je respecte beaucoup, peut-être Jean-Pierre Chevènement, en tout cas sûrement Badinter, qui prennent feu et flammes lorsqu’ils entendent parler de discrimination positive. Il y a certes des côtés ridicules : telle la parité entre les hommes et les femmes qui aboutit à des absurdités. Mais il en faut un peu et les républicains français n’ont pas à s’étonner.

Puis-je rappeler toutes les polémiques passées autour de propositions qui nous paraissent innocentes aujourd’hui comme l’impôt progressif sur le revenu ? Tout le monde a accepté ce principe ... mais quand Léon Bourgeois, quand Joseph Caillaux, quand Edouard Herriot et d’autres l’ont proposé, quelle levée de boucliers ! C’était épouvantable, contraire au principe d’égalité !

Il y a des moments – et sans doute sommes-nous dans un de ces moments pour notre République – où un peu de discrimination positive n’est pas inutile. Il faut, de temps en temps, secouer un peu le cocotier, avec des précautions....

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Merci, Monsieur le Professeur. Vous avez montré ce qu’était la singularité mais, en même temps, l’universalité du modèle de citoyenneté français. Modèle ou exception ? On en discute encore...

Je voudrais remercier aussi Philippe Barret, Michel Vignal et Madame Guimonnet d’avoir dressé un bon état – c’est une façon de parler – de ce qu’est

l'éducation civique, appelée maintenant « Enseignement civique, juridique et social ».

Il me semble que l'intitulé même de la discipline montre la déliquescence du concept : on y mélange l'espace public et l'espace social, celui de l'expérience sensible, de l'appel au concret, perdant ainsi de vue l'exigence qui est dans l'idée républicaine.

Je tiens à saluer Madame la Présidente de l'Association des agrégés. Je profite de sa présence pour dire qu'on ne peut pas restaurer l'éducation civique si on ne redresse pas l'Ecole, si, à travers la formation des maîtres notamment, on ne revient pas à cette idée que l'Ecole a d'abord pour mission d'instruire, d'apprendre au citoyen à penser par lui-même. C'est la base de tout. Madame Guimonnet le disait tout à l'heure, l'éducation civique est une notion très englobante. En apprenant à lire, on fait déjà œuvre de formation du citoyen.

Je ne veux pas revenir sur l'aspect européen des choses. Je doute que l'inculcation de valeurs, si flatteuses qu'elles puissent paraître au premier abord, soit de l'éducation civique.

La description qu'a faite Edouard Husson de ce qu'est la « Sozialkunde » dans les Länder allemands est éloquente. Je sais bien que le motif, au départ, la dénazification, était noble mais, à la fin, c'est du conditionnement. On apprend des comportements dès le plus jeune âge. On est très loin de l'idéal de l'Ecole républicaine.

Faut-il enseigner l'éducation civique à la lumière des valeurs contenues dans la Charte des droits fondamentaux ? [Je pense à Jacques Fournier qui nous a demandé de traiter ce sujet dans ce colloque].

Quand je vois, par exemple, les droits de l'enfant, tels qu'ils sont énoncés par la Charte des droits fondamentaux, je ne vois pas très bien ce qu'on peut en faire. Pour moi, l'éducation civique reste corrélée à l'idée populaire, à l'idée que le citoyen n'a pas seulement des droits et des devoirs, mais un pouvoir effectif. Le premier de ces droits est le pouvoir de participer à la direction des affaires de la Cité.

Je suis inquiet de voir la dérive actuelle, encouragée par les formulations qui figurent dans le projet de constitution européenne : elle nous conduit à une citoyenneté européenne dont la portée est extrêmement modeste.

Qu'est-ce que la solidarité européenne ? Ce sont des flux ridicules. Un fonds de cohésion, c'est trente milliards d'euros maximum.

J'aimerais revenir sur la dévalorisation de l'idée de nation démocratique, au XX^e siècle, en Europe. Je ne vois pas qu'ailleurs la nation ait perdu de sa vigueur, ni en Chine, ni au Brésil, ni en Inde, ni en Israël.

Par contre je vois qu'en Europe la nation est malade.

Qu'est-ce qui l'a rendue malade ?

Ce sont deux guerres mondiales, suscitées, la première par le pangermanisme, la deuxième par la surenchère que la nazisme a opérée après la défaite de 1918.

On a abouti à cette idée qui consistait à dévitaliser la nation, confondue, abusivement, avec le nationalisme, qui en est une maladie, une perversion.

Il est vrai que le nazisme a été une horrible perversion de l'idée, peut-être pas de la nation – il avait plus à voir avec l'idée de la race qu'avec l'idée de la nation. Mais toujours est-il que voilà la conclusion qui en a été tirée.

J'aimerais que, si on veut penser vraiment l'éducation civique d'une manière moderne, on prenne en compte, par exemple, l'enjeu que constitue la sécurité sociale, « vaste organisation nationale d'entraide obligatoire », comme le disaient les ordonnances de 1945. C'est plus de 2500 milliards de francs, c'est absolument colossal. C'est vraiment une forme active de la solidarité. Ce sont des droits considérables dont l'immensité peut peut-être permettre de comprendre ce que sont les devoirs.

Le rôle de l'éducation nationale serait d'expliquer la sécurité sociale, d'expliquer les politiques publiques, dans des domaines comme l'éducation à la défense, la sécurité et la justice, l'emploi. Ce serait très intéressant d'expliquer ce que sont ces politiques et les droits qu'elles donnent, ce que sont les services publics, la contribution qu'ils apportent à l'idée d'égalité.

Naturellement, il faudrait que tout cela soit enseigné du point de vue de l'esprit républicain et à partir du droit positif (comme Claude Nicolet me l'avait conseillé dès 1985). Effectivement, il n'y a pas de prosélytisme, de propagande, d'idéologie qui doivent se manifester à travers un enseignement comme celui-là, qui doit être à la fois normatif et objectif.

Je pense qu'on comprendrait mieux ce que sont les devoirs si on savait ce que sont les droits. Les devoirs : contribuer à la vie et à l'essor du pays, payer l'impôt et les différentes contributions sociales, respecter et aider l'Etat à faire respecter la loi, en Corse par exemple, participer à la défense du pays, voter et faire vivre la démocratie.

Tous ces devoirs qu'il faut apprendre, portaient un nom aujourd'hui décrié qui est le patriotisme. Patriotisme républicain, cela va sans dire, nourri aux grandes valeurs de la liberté, de la laïcité, de l'égalité, de la fraternité.

Il faut trouver à chaque époque une traduction concrète. [Je laisse à Yazid Sabeg et à Claude Nicolet le soin de trouver la synthèse.]

J'ai moi-même essayé de faire prendre en compte la diversité à laquelle la République ne fait pas obstacle.

La République tolère la diversité sans en faire une vertu.

La vertu c'est celle de l'égalité, infiniment plus difficile à faire comprendre que l'idée de différence. La différence est visible à certains regards. Je déplore d'ailleurs que le regard ethnique ait remplacé le regard républicain qui ne voit pas ces différences. Le regard républicain voit les qualités qu'il y a en chacun sans se préoccuper de la couleur des cheveux ou de la peau.

Discrimination positive ou volontarisme républicain ? Cela peut se discuter me semble-t-il.

La critique que vous faites au modèle républicain est plutôt adressée à la faiblesse de la République aujourd'hui, à l'incapacité où est la République de mettre en œuvre ses principes.

Je pense au système des IPES mis en place quand, sous la IV^e République et au début de la V^e, on avait besoin d'enseignants. Sans critère de ressources, énormément de jeunes totalement dépourvus de moyens ont pu devenir professeurs de lycée, d'université.

On sait qu'on va devoir recruter 800 000 fonctionnaires. Si on rémunérait les études qui préparent à des concours d'entrée ou à des concours de CAPES, d'agrégation, dans des conditions qui tiennent compte des ressources - et évidemment un peu du mérite - on aurait là un puissant levier de promotion pour des centaines de milliers de jeunes nés de l'immigration qui deviendraient très rapidement agrégés, professeurs d'université. On n'aurait pas attenté au principe d'égalité tel qu'il est formulé, puisqu'on a appris depuis longtemps à introduire des critères de ressources, des critères sociaux, des critères géographiques.

Vous dites que ce n'est pas assez. Si on peut aller plus loin, discutez-en.

Je sais que c'est très difficile de faire prendre la République au sérieux par de soi-disant républicains. Je m'y suis essayé et je m'y suis cassé les dents.

J'ai cru un moment que la solution serait dans l'autorité des préfets, j'ai créé les CODAC (Commissions d'accès à la citoyenneté), j'ai pensé que les préfets, avec

toute l'énergie qui est traditionnellement la leur, feraient quelque chose. Je vois que ça n'a pas donné grand-chose. Je ne parle pas de la « Journée du citoyen ».

Le patriotisme français, renouvelé, ressourcé, serait un puissant adjuvant à la réalisation d'un tel objectif.

Encore une fois, le patriotisme français consiste à s'appuyer sur ce qu'il y a de grand dans notre histoire, sans oublier qu'à la lumière des éternels principes, beaucoup de Français les ont méconnus, voire bafoués.

Nous avons un devoir de mémoire, certes mais qui ne nuise pas à la nécessaire estime que notre peuple doit conserver de lui-même, au fil des siècles au long desquels il s'est construit.

Le patriotisme républicain aujourd'hui est indissociable d'un projet qui consiste à faire surgir, à partir des nations d'Europe, et d'abord de la France, un acteur européen stratégique dans le monde de demain qui, inévitablement, sera multipolaire, avec la Chine, l'Inde, le Japon, le Brésil, l'Afrique du sud, l'Egypte, la Russie, qui se refera.

Dans ce monde multipolaire, il y a place pour un patriotisme républicain français qui soit l'animateur d'un acteur stratégique européen que je vois plutôt à géométrie variable. Je ne pense pas qu'à vingt-cinq ou à trente-trois on ira facilement. Mais, par contre, avec une méthode plus pragmatique, on peut peut-être faire surgir une volonté d'indépendance et c'est bien de cela qu'il s'agit.

L'autre, ce n'est pas le musulman, dans le monde tel qu'il est aujourd'hui, l'autre, c'est l'hubris déchaînée de l'hyperpuissance.

Après quatre siècles d'hégémonie européenne, deux guerres mondiales ont mis fin à ce système, les Etats-Unis ont ravi à l'Europe cette hégémonie. Pour combien de temps ? Cinquante ans ? Un siècle ? Peut-être moins.

Nous assistons à la montée extrêmement rapide des peuples du Sud, plus exactement des peuples de l'Orient et d'abord de la Chine. La démographie là-dessus nous éclaire.

Compte tenu de ce qu'est aujourd'hui la politique de l'administration américaine, on peut déboucher sur une guerre de civilisation non plus avec l'Islam, mais avec le monde chinois, le monde confucéen. Huntington avait déjà tout écrit sur ce sujet.

Serons-nous les otages de cet affrontement ? Les otages de cette guerre qui, d'un côté sera menée contre le terrorisme et de l'autre prendra les allures d'une grande revanche des pays colonisés, dominés par les impérialismes de l'Europe et de l'Amérique ?

Voulons-nous être la succursale de l'empire américain dans cet affrontement titanesque ?

N'y a-t-il pas un autre rôle pour l'Europe, celui d'un môle d'équilibre politique, d'un carrefour de civilisations ?

Nous avons autre chose à faire : inventer des chemins d'universalisation, tendre la main à d'autres sociétés, d'autres cultures, d'ailleurs très différentes entre elles, ce qui devrait calmer l'excitation paranoïaque dans laquelle on essaye de nous faire vivre. Je pense qu'il y a place pour un beau projet qui fera de l'Europe autre chose qu'une succursale en forme de musée.

Tout cela n'est possible que si on entend l'Europe avec la Russie. Une Europe sans la Russie ne pourrait pas jouer le rôle que je viens de dire.

Il me semble qu'il y a place pour ce patriotisme républicain ouvert sur l'universel et à la lumière duquel, à la lumière du projet qu'il contient nous pouvons penser une éducation civique pour le XXI^e siècle.

Merci de votre attention.

Je me tourne vers Madame la Présidente de la Société des agrégés

GENEVIEVE ZEHRINGER

Mon association de professeurs rencontre nécessairement la question de l'éducation civique en empruntant bien des chemins.

Tout d'abord, l'Association des agrégés a toujours mis en œuvre le principe selon lequel « *On naît citoyen et on devient citoyen éclairé* ».

Je crois, Monsieur le ministre, que cette formule vous rappellera un souvenir précis.

Dans les allocutions que j'ai écoutées avec beaucoup d'intérêt, j'ai retrouvé une idée à laquelle je souscris personnellement : je me méfie un peu de l'enseignement des « valeurs ».

Je sais bien que la devise de la République française correspond à des valeurs : la Liberté, l'Égalité, la Fraternité. Je me demande pourquoi, en général, on a tendance à ne mettre l'accent que sur les valeurs.

Est-ce parce qu'on ne veut vexer personne et qu'on se dit que, de cette façon, on pourra laisser espérer à chacun qu'il mette en œuvre les valeurs à sa façon ?

Est-ce parce qu'on se dit que les valeurs resteront quand on aura tout détruit des institutions nationales ?

On peut s'en inquiéter : on sait bien tous les crimes que l'on commet au nom des valeurs, de la Liberté et de la Fraternité notamment. J'ai entendu récemment à la radio quelqu'un qui me paraît être un brigand répertorié qui prétendait agir au nom de la fraternité.

Ce qui est important, c'est de permettre aux élèves de saisir le lien entre une valeur et les institutions qui sont conçues pour lui permettre de devenir une réalité.

De ce point de vue, les professeurs ont beaucoup de sujets d'inquiétude.

Il est certain, par exemple, que l'étude des institutions, même si celles-ci ne sont pas parfaites, est absolument indispensable.

A certains égards, les programmes d'éducation civique, les heures qui lui sont consacrées, sont parfois un remède pis que le mal.

Vous avez cité, Monsieur le ministre, le nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale qui a été créé en classe de seconde. La manière dont le programme est rédigé est absolument consternante : si je ne craignais de faire affront au sabir, je dirais que c'est rédigé en sabir.

On y voit émerger une définition du citoyen comme « *celui qui est capable d'intervenir dans la Cité* ».

Il serait intéressant qu'on veuille bien en discuter avec les élèves, proposer différentes définitions du citoyen mais non imposer cette définition, et cela dans des conditions tout à fait choquantes.

A l'époque, la réglementation voulait qu'un programme fût publié quatorze mois au moins avant son entrée en vigueur. Or le programme a été publié vingt-sept jours avant sa mise en œuvre. Notre association a saisi le Conseil d'Etat dont elle a obtenu l'annulation du programme d'éducation juridique à cause d'une irrégularité juridique commise par le Directeur des affaires juridiques. Voilà comment l'Éducation Nationale, à l'époque, traitait l'Éducation civique juridique et sociale.

A propos de l'idée de créer une épreuve d'éducation civique au CAPES, je ne sais pas, Monsieur Vignal, si vous pensiez seulement au CAPES d'histoire et géographie ou à tous les CAPES. Cette idée m'inquiète : il existe au CAPES une épreuve, dite professionnelle, au cours de laquelle le candidat est invité à montrer

en quoi sa discipline contribue au développement de la conscience civique. Voulant bien faire, on tombe dans la pire doctrine Meirieu, à savoir qu'au lieu de dire qu'il n'y a aucun domaine du savoir dont l'étude ne puisse par elle-même développer la conscience civique, on conduit toutes les disciplines à faire acte de civisme par rapport à une définition du citoyen imposée à l'avance. Le remède est pis que le mal.

Je ne suis pas d'accord avec la critique des classes préparatoires qui a été faite par Monsieur le professeur Nicolet. Défendre les valeurs de la République, c'est non seulement étudier les institutions, mais les défendre et les maintenir.

Quel meilleur remède à la discrimination injuste que les concours nationaux anonymes dans l'accès à l'emploi public ?

Ils sont républicains, non seulement parce qu'ils ne permettent pas de considérer le faciès, mais aussi parce qu'on s'y prépare. Ils correspondent à des exigences qui sont publiques : la préparation est ce qui garantit l'égal accès de tous à l'emploi public et même - dans la mesure où il y a des classes préparatoires économiques et commerciales - l'égal accès de tous, en fonction des seules compétences, aux métiers de l'industrie et du commerce.

INTERVENTION DE LA SALLE

Merci beaucoup pour vos interventions très enrichissantes.

Je suis professeur des écoles nouvellement nommée dans le Val de Marne.

Je voulais revenir sur les propos de Monsieur Vignal concernant la formation en IUFM. Pour ma part, l'année dernière, je n'ai reçu aucune formation en éducation civique, ce qui montre bien qu'elle n'est pas insuffisante mais souvent inexistante.

Il faudrait aussi porter l'attention sur le recrutement des professeurs des écoles. Titulaire d'un DESS de droit, au moment d'entrer en première année de l'IUFM de Paris, j'ai été refusée sous prétexte que j'avais trop peu de points par rapport à un titulaire d'une licence en mathématiques : avec un DESS de droit, je

serais donc moins apte à être professeur des écoles qu'une personne ayant une licence de mathématiques, de français ou d'histoire et géographie.

Ceci montre quel sort est fait, dans l'école, au droit, donc à l'éducation civique.

INTERVENTION DE LA SALLE

Je suis présidente d'un syndicat d'enseignement du secondaire. Je voudrais revenir sur les propos de Madame Zehringer.

Avec d'autres, je m'inquiète en lisant le premier article du Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école.

Il part d'un bon sentiment, apparemment partagé par tous les intervenants d'aujourd'hui : comment apprendre à être citoyen ?

De mémoire, l'article dit : « la mission prioritaire de l'école est de donner à chaque élève *la conscience des valeurs républicaines* ».

Je vois là beaucoup de dangers. Il nous semble, à nous professeurs, que la mission première de l'école est de transmettre des connaissances grâce auxquelles on pourra sans doute devenir un bon citoyen.

Que signifie : « *la conscience des valeurs républicaines* » ?

Comment va-t-on les évaluer dans l'école ?

Ceci me paraît extrêmement risqué. Que va-t-il se passer si on n'a pas la bonne « *conscience des valeurs* » ? Va-t-on être éliminé du circuit scolaire ?

CHRISTINE GUIMONNET

Même si j'enseigne l'éducation civique et si je pense que les valeurs républicaines sont fondamentales, j'estime que la mission première de l'école est de transmettre des savoirs. Ce sont les savoirs qui permettent la libération intellectuelle de l'individu que nous formons. La discipline en elle-même est disciplinante par son contenu.

L'expérience d'enseignant permet de se rendre compte que l'élève méprise souverainement le professeur dont le contenu du cours est du vent.

Ce qu'a dit tout à l'heure le Professeur Nicolet est très intéressant car il rend le professeur modeste. Les connaissances dont il déplore l'absence chez des agrégatifs sont celles que j'enseigne aujourd'hui à mes élèves de Première.

Ce matin, une fois de plus, j'ai constaté que 70% de mes élèves de Seconde - titulaires du brevet des collèges - sont incapables de répondre à des questions portant sur un texte de cinq lignes.

On voit l'ampleur de la tâche.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Si on veut bien considérer qu'instruire c'est contribuer à la Liberté, première valeur, à l'Égalité, principe depuis toujours au cœur de l'idée et de l'École républicaines - et qu'il faut savoir faire respecter - à la fraternité enfin, sur laquelle Claude Nicolet a tout dit. On ne peut pas en rajouter trop sur les valeurs républicaines au risque de tomber dans le conditionnement des esprits et dans la bien-pensance.

INTERVENTION DANS LA SALLE

Merci pour la qualité de vos interventions. Je suis professeur stagiaire (j'ai passé le concours cet été) dans un lycée de Montereau, en lointaine banlieue.

Je ne veux pas me livrer à un exposé théorique mais porter témoignage de ce que vous avez dit et que j'ai vraiment ressenti. Aujourd'hui, dans une classe de seconde à laquelle j'enseigne l'ECJS, j'ai organisé le premier débat (forme imposée) de l'année. Certes, ces débats sont préparés, les élèves priés d'effectuer des recherches, mais il est difficile d'éviter la discussion de « café du commerce ». On demande à des élèves de débattre de sujets dont ils ne comprennent absolument pas les tenants et les aboutissants. S'ensuit un répertoire de lieux communs éculés, voire d'abominables outrances, notamment quand le débat glisse sur des thèmes d'actualité (je pense au conflit israëlo-arabe).

J'ai été très surpris (mais peut-être est-ce le fait d'un jeune professeur qui sort de l'université) par les difficultés de lecture de certains de mes élèves de quinze ou seize ans. Comme l'a dit Madame Guimonnet, ils sont incapables de comprendre un texte extrêmement simple. Ceci me rend très pessimiste, tant sur l'avenir de ma carrière de professeur que sur l'avenir de la nation.

Nous ne saurions rester sur une vision pessimiste.

Il y aura dans notre histoire, cher Monsieur, beaucoup de secousses qui nous permettront de prendre le dessus et de « remonter la boutique ».

Sur la base de cet excellent colloque, nous pouvons déjà nous proposer de mandater un expert pour mettre en page ce que pourrait être un programme d'éducation civique qui ne serait plus juridique et sociale.

Un tel programme mérite d'être vraiment pensé. Peut-être travaillera-t-on mieux dans notre fondation qu'au Ministère de l'Education nationale, car les meilleurs de l'Education nationale viennent travailler chez nous, faute de pouvoir le faire à l'Education nationale.

Je les en remercie, je vous remercie de votre participation.

Bonsoir.


Achevé
d'imprimer
en janvier 2005

Ont participé au colloque du 10 janvier 2005

Jean-Yves Autexier, Philippe Barret,
Edouard Husson,
Christine Guimonnet, Claude Nicolet,
Yazid Sabeg, Michel Vignal
Et Jean-Pierre Chevènement

ASSOCIATION POUR LA FONDATION RES PUBLICA

52, rue de Bourgogne
75007 Paris

 01.45.50.39.50

@ res-publica@wanadoo.fr