

# Education à la citoyenneté en Suisse

## Rapport final

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
(CDIP)  
Berne 2000

Auteurs:  
Fritz Oser & Roland Reichenbach

Editeur:  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Traduction:  
Laurent Duvanel

Titre de l'édition allemande:  
Politische Bildung in der Schweiz

Commandes:  
Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:  
Schüler SA, Biel

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| Préface   | 5         |
| Remarques liminaires  | 6         |
| <b>1 Analyse de la situation de l'éducation à la citoyenneté en Suisse</b>                                      | <b>7</b>  |
| 1.1 En guise d'introduction   | 7         |
| 1.2 Instruction civique ou éducation sociale générale?  | 8         |
| 1.3 Consensus général et objectifs pédagogiques élevés, mais<br>très peu de temps                               | 8         |
| 1.4 Négligences   | 10        |
| 1.5 Bilan   | 11        |
| <b>2 De l'effet de l'éducation à la citoyenneté/<br/>de l'instruction civique</b>                               | <b>15</b> |
| 2.1 Pas vraiment exceptionnel: aucune éducation à la citoyenneté  | 15        |
| 2.2 Connaissances politiques et orientations des activités politiques   | 16        |
| 2.2.1 Des connaissances politiques très diverses, quoique, en<br>général, fort modestes                         | 16        |
| 2.2.2 Orientations politiques à l'adolescence   | 18        |
| 2.3 Processus généraux et différentiels d'apprentissage et de<br>développement politique                        | 19        |
| 2.4 Quelle est l'influence de l'école et de l'enseignement?   | 20        |
| <b>3 Demandes concernant une future conception de l'éducation<br/>à la citoyenneté/de l'instruction civique</b> | <b>22</b> |
| 3.1 Analyse de la situation initiale  | 22        |
| 3.1.1 De l'élixir vital de la démocratie: la capacité de débattre   | 23        |
| 3.1.2 Concurrence de la conviction politique  | 25        |
| 3.1.3 Ethnos et demos   | 25        |
| 3.2 Recommandations didactiques pour l'éducation à la citoyenneté   | 26        |
| 3.2.1 Disparités des contenus   | 27        |
| 3.2.2 Narration de la réalité et discussion de situations<br>posant dilemme                                     | 29        |
| 3.2.3 Un curriculum en spirale pour l'éducation à la citoyenneté  | 29        |
| 3.2.4 Culture politique à l'école: l'école comme cité   | 32        |
| 3.2.5 Evaluation des performances et fonction de sélection de<br>la branche «éducation à la citoyenneté»        | 33        |
| 3.2.6 Régularité dans l'enseignement de la politique  | 33        |
| <b>4 Institutions de formation et de recherche sur l'éducation<br/>à la citoyenneté</b>                         | <b>35</b> |
| Conclusions   | 36        |
| Bibliographie   | 37        |



## Préface

A l'approche de la commémoration des «150 ans de l'Etat fédéral suisse», la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique s'est elle aussi demandé quelle pourrait être sa contribution à cet événement. Tant l'anniversaire de notre Constitution que le vague sentiment que l'école avait des déficits à combler dans ce domaine ont fait porter le choix de la conférence sur le thème de l'éducation à la citoyenneté.

Le paradoxe selon lequel l'Etat qui demande à ses citoyennes et citoyens un des plus grands engagements politiques ne soit pas en mesure de leur offrir une éducation politique appropriée n'est pas nouveau en soi. Les raisons de cet état de fait reposent sans doute sur des facteurs multiples: la peur de la politisation de l'école, le fait qu'entre amour de la patrie et patriotisme exacerbé, qu'entre information politique et critique exagérée, il n'y a qu'un pas, mais aussi le fait que, dans notre système, non pas les vérités, mais les majorités – qui changent constamment – se livrent concurrence.

Les écoles et les responsables de l'éducation ne peuvent toutefois se dérober à leur devoir: pour les jeunes et la société, l'éducation à la citoyenneté est tout aussi importante que la géographie et l'histoire, et si l'enseignement de cette branche doit être efficace, il importe que l'on dispose d'une terminologie uniforme et d'objectifs communs. Il incombe donc aux organes œuvrant dans les domaines de la pédagogie, des sciences politiques et de la politique de l'éducation de créer un cadre d'orientation pour l'enseignement politique.

Le projet de la CDIP entend faire les premiers pas dans cette direction. Dans le cadre du présent mandat, l'on souhaitait expressément initier une large discussion et s'adresser à l'ensemble des milieux intéressés au projet. Les deux rencontres organisées par la direction du projet et la publication des résultats ont parfaitement répondu aux attentes. Les autorités chargées d'établir les plans d'études, les auteurs de manuels scolaires et les responsables de la formation des enseignantes et enseignants disposent désormais d'un matériel de base moderne et très complet.

Le présent rapport final fournit un condensé de ce qui a été fait jusqu'ici tout en proposant des voies à suivre quant à la poursuite de la discussion. En tant qu'instance de coordination suisse, la CDIP devra se poser la question de savoir quelles sont les tâches – à la fois stimulantes, encourageantes et à même de fournir un cadre de référence – qui l'attendent dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et l'instruction civique.

Décembre 1999

Moritz Arnet  
Secrétaire général de la CDIP

## Remarques liminaires

Le présent rapport résulte d'un mandat de deux ans intitulé «Education à la citoyenneté» que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a confié à l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg, placé sous la direction du professeur Fritz Oser. Délivré dans le cadre des festivités pour les 150 ans de la révision de la Constitution fédérale de 1848, ce mandat porte essentiellement sur trois aspects du sujet. Le *premier* doit fournir un «diagnostic» sur l'état de l'éducation à la citoyenneté/de la formation civique et éthique dans les écoles suisses (du préscolaire au gymnase et à la formation des enseignants), le *deuxième* traite des effets résultant de l'enseignement politique et de la vie scolaire ainsi que d'éventuelles lacunes et erreurs alors que le *troisième* formule les principes d'une éducation à la citoyenneté moderne et conforme aux degrés visés.

Ce rapport final aborde les trois domaines que la CDIP nous a proposé d'examiner en janvier 1996. Remarquons d'emblée que, vu l'ampleur du sujet, il n'est possible de répondre que partiellement aux questions posées dans le cadre de ce mandat que nous remercions les responsables de la CDIP et plus particulièrement Monsieur Moritz Arnet, secrétaire général, de nous avoir confié. Nous pensons toutefois avoir réuni l'essentiel des points intéressants à ce propos.

Nous tenons également à remercier tous les participants et participantes aux deux conférences que nous avons pu mettre sur pied dans le cadre du mandat de la CDIP. Des représentantes et représentants des milieux politiques, des sciences humaines et sociales et de la formation des enseignantes et enseignants, venus tant de Suisse que de l'étranger se sont retrouvés à Fribourg où ils ont présenté, en fonction de leur spécialisation, leur vision de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles suisses sous divers angles et perspectives théoriques. Nous profitons aussi de l'occasion pour remercier les organisateurs de ces conférences – tenus les 6 et 7 mai 1997 ainsi que les 3, 4 et 5 mai 1998 à Fribourg – Messieurs Hans-Caspar Schegg et Norman Walch.

Lors de ces réunions et au-delà, de nombreux conseils, interviews, discussions et suggestions, mais aussi des analyses littéraires et des mémoires de licence ont permis d'approfondir notre champ d'investigation. Ainsi, nous avons pu mesurer la profondeur du fossé qui sépare la réalité et les exigences en matière d'éducation à la citoyenneté et d'instruction civique en Suisse.\*

Fribourg, le 1.9.1999

Fritz Oser et Roland Reichenbach

\* Remercions en outre dans ce contexte (par ordre alphabétique) : Mesdames et Messieurs Urs Altermatt, Jürgen Baumert, Leo Brücker-Moro, Martine Brunshawig Graf, Felix Bürdel, Pascal Corminbœuf, Jacques de Coulon, Patrick de Coulon, Rolf Dubs, Miryam Eser Davolio, Pierre Felder, Helmut Fend, Martin Fenner, Bernhard Flühmann, Blaise Galland, Peter Gautschi, Denis Gay, Roger Girod, Catherine Graf, Silvia Grossenbacher, Jean-Luc Gurtner, Karin Gut, Rudolf Hadorn, Anton Hauler, Charles

# 1 Analyse de la situation de l'éducation à la citoyenneté en Suisse

## 1.1 En guise d'introduction

Il est généralement admis que de nombreuses difficultés attendent ceux qui tentent d'obtenir une vue d'ensemble sur les questions touchant au système éducatif multilingue, pluriculturel et extrêmement fédéraliste de la Suisse. Cette remarque s'applique également au domaine de l'éducation à la citoyenneté/instruction civique (Hauler 1995, p. 127; Quakernack 1991, p. 10–16). La tâche sera cependant «facilitée» du fait – peu réjouissant en soi – que l'éducation à la citoyenneté joue un rôle très secondaire à l'école. Une caractéristique qui n'est pas un phénomène typiquement suisse (voir Torney-Purta, Schwille & Amadeo 1999).

Bien que l'ouverture à la démocratie ait, au cours de ces 150 dernières années, toujours été, et pour de bonnes raisons, considérée comme une des attributions majeures de l'école (voir Moser-Léchet 1998), parmi les branches scolaires et les activités formatrices, l'éducation politique est traitée en parent pauvre. A l'heure d'une modernité avancée, où la force créatrice et décisionnelle de la politique, tout comme la vie politique en général telle qu'elle se déroule dans les arènes sociales informelles, sont reléguées dans des rôles mineurs par la primauté de la pensée économique (voir p.ex. Touraine 1997), on peut se demander fondamentalement quelles sont les potentialités du politique et par là même, celles de l'éducation à la citoyenneté (Meyer 1994). Que les adolescentes et adolescents – mais bien entendu pas uniquement ceux-ci – s'intéressent (ou ne se laissent pas intéresser) à une forme de «culture officielle des politiciens» (voir Beck 1997), que nous soyons habitués à la «passivité politique» (Kopperschmidt 1995) ainsi qu'à «l'abstention» politique de si nombreux citoyens et citoyennes, et qu'une large majorité ait tendance non pas à surestimer, mais bien plutôt à considérer que l'influence de la politique institutionnalisée est faible, tous ces facteurs connus sont révélateurs – lorsqu'il s'agit de politique tant au sens large qu'au sens strict du terme – d'une relation complexe, peu transparente et peut-être même dépourvue de causalité apparente entre l'éducation et la démocratie (voir Reichenbach 1998), relation déjà présentée comme lourde de conséquences par les pédagogues classiques.

Heimberg, Rita Hofstetter, Hans-Werner Horn, Georg Kohler, Hanspeter Kriesi, Martin Kübler, Yves Lador, Andreas Leugger, Wolf Linder, Markus Locher, Claude Longchamp, René Longet, Ruth Lüthi, Augustin Macheret, Charles Magnin, Kurt Messmer, Patrice Meyer-Bisch, Daniel Moser, Markus P. Neuenschwander, Alois Niggli, Fritz Osterwalder, Gilles Petitpierre, Jürgen Quakernack, Micheline Rey-von Allmen, Ivan Rickenbacher, Robert Rudaz, Hans Saner, Jörg Schild, Carlo Schmid-Sutter, Marc-Henri Soulet, Paul-Henri Steinauer, Alois Steiner, Gita Steiner-Khamsi, Rudolf H. Strahm, Katharina Strehler, Albert Tanner, François Thion, Jacques-André Tschoumy, Pierre-Alain Tschudi, Jacques Vontobel, Hans-Peter Walch, Josef Weiss, Bernhard Witschi.

## 1.2 Instruction civique ou éducation sociale générale?

Après ses débuts comme initiation au patriotisme, l'éducation politique (scolaire) en Suisse a évolué de l'éducation civique, conçue comme une pure acquisition de connaissances sur les institutions, à une éducation à la citoyenneté axée sur des généralités sociologiques ou civiques (voir Moser-Léchoy loc. cit.; Fenner, Hadorn & Strahm 1993). Cela reflète une extension des objectifs assignés à la formation politique, passant de l'assimilation de connaissances spécialisées limitables – mais aussi de vertus – jusqu'à l'acquisition de compétences supra-disciplinaires. Dans ce domaine, la Suisse allemande a été grandement influencée par le débat lancé en Allemagne sur l'extension des objectifs en matière d'instruction civique. Trois conceptions dominent l'éducation à la citoyenneté (voir Gagel 1994) que l'on pourrait commenter en se fondant sur les travaux exemplaires de Messieurs Giesecke (1992, 1993), Hilligen (1985) et Schmiederer (1977). La *première école* souligne l'importance du conflit pour la politique et l'éducation à la citoyenneté, la *deuxième école* considère que tous les problèmes existentiels et réels importants sont d'essence politique et la *troisième* se fonde sur l'intérêt des élèves comme régulateur et critère de sélection en matière de formation politique. Depuis les années 70, l'*intérêt de l'élève* (qui peut être pris comme indice sur le plan didactique) se révèle particulièrement important en Suisse lorsque, dans le cadre de débats en classe, la dimension politique est étendue au social (voir p.ex. Vontobel 1976, 1996; Moser & Siebner 1980). Si, par contre, l'éducation à la citoyenneté est axée, au niveau du contenu, sur les organisations internationales et les institutions, comme c'est partiellement le cas en Suisse romande (voir Quakernack 1991), ou sur les relations entre la politique et l'économie (p.ex. Dubs 1971, 1985, 1991; Fenner, Hadorn & Strahm 1993), l'intérêt des élèves n'est pas aussi important.<sup>1</sup>

## 1.3 Consensus général et objectifs pédagogiques élevés, mais très peu de temps

Les diverses traditions didactiques de l'éducation à la citoyenneté n'ont pas empêché qu'en Suisse, ces 20 dernières années, une sorte de «consensus superficiel» se soit dégagé notamment sur les points suivants:

<sup>1</sup> On trouve chez Moser-Léchoy (1998a) un aperçu informatif sur l'histoire de l'éducation à la citoyenneté.

Il s'avère que les conceptions didactiques sont marquées essentiellement par des interprétations et des pondérations du terme politique. On admet que le terme politique peut avoir trois significations que l'on explique en utilisant les notions anglaises de *polity*, *policy* et *politics*. Par conséquent, il faut distinguer la structure politique ou autrement dit la société constituée politiquement au sens le plus large (*polity*) de la dimension matérielle traitant des contenus (*policy*) et de «l'art de gouverner» ou de l'aspect procédural de la politique (*politics*). Le contenu, la procédure et l'institution forment ainsi les trois perspectives de base de la politique. A vrai dire, l'éducation à la citoyenneté et l'instruction civique doivent se référer sous une forme ou une autre à ces trois dimensions de la politique. Les commentaires suivants se réfèrent toutefois aux aspects relevant principalement de la politique (au sens de *politics*) soit la dimension qui transcende la politique «pure», de toute manière inévitable dans les sociétés complexes.

- a) L'enseignement de la politique a pour but de donner aux élèves les compétences nécessaires pour qu'ils puissent jouer leur rôle de citoyennes et citoyens actifs;
- b) il ne doit pas être exclusivement axé sur la connaissance ou la transmission de savoirs, ni exclusivement orienté sur les capacités d'agir;
- c) l'éducation à la citoyenneté ne doit pas être conçue simplement comme une branche, mais il s'agit d'un principe pédagogique;
- d) elle ne doit pas se limiter à une conception étriquée de la politique et de l'Etat, mais elle doit éclairer les relations économiques et sociales, et
- e) elle ne doit pas se vouer uniquement à présenter idéalement des valeurs neutres – idéal discutable sur le plan pratique – mais bien suivre le principe de la discussion contradictoire et du refus de l'endoctrinement (voir Klöti & Risi 1991, p. 81 sqq; Hauler 1995, p. 134).

Contrairement aux années 70, où la contradiction et l'actualité politique ne devaient pas pénétrer à l'école, où le personnel enseignant pouvait encourir de graves ennuis s'il contrevenait à cette règle non formulée (voir Saner 1976), on présuppose à tort que les élèves aujourd'hui ont une pensée largement autonome et des possibilités de formation politique étendues dans le cadre scolaire. On trouve ainsi dans le programme pour l'histoire et la politique (qu'il ne s'agit nullement d'ailleurs de critiquer en tant que tel) des cantons de Suisse centrale et de la partie germanophone du canton de Fribourg de 1991, le passage suivant:

«Les élèves doivent : (...) pouvoir juger des conséquences futures des décisions politiques; (...) être disposés à remplir leurs devoirs de citoyens en fonction d'une éthique prônant la responsabilité comme contribution positive assurant la pérennité de notre communauté étatique libérale et sociale; (...) avoir conscience de leurs droits et de leurs intérêts et pouvoir les défendre en favorisant dans la mesure du possible la solidarité et l'esprit de consensus; (...) discerner les conflits sociaux et politiques et s'efforcer d'y trouver des solutions démocratiques, même lorsqu'il faut surmonter des obstacles et accepter les désavantages personnels que cela peut impliquer; (...) développer des initiatives privées pour résoudre des tâches d'intérêt public et social; savoir déceler les manipulations et les abus de pouvoir dans la société, en politique et dans les mass-media, et s'y opposer» (p. 5, trad.).

D'autre part, des études empiriques (portant également sur certains des cantons concernés) montrent que, pour une vaste majorité du même groupe d'âge, les principes démocratiques et constitutionnels fondamentaux ne sont pas extrêmement bien admis (voir Fend et al. 1996; aussi paragraphe 2) et que, naturellement, seule une petite partie des jeunes adultes suisses finit par atteindre une «maturité politique», entendue non seulement comme une somme de connaissances, mais aussi comme l'intérêt et la motivation d'agir politiquement (Klöti & Risi 1991).

Ce consensus – très général, quoique fort pompeux dans les définitions du contenu – sur l'éducation à la citoyenneté dans les écoles doit être mis en regard avec la réalité objective que l'enseignement politique – s'il existe – est dispensé pendant 20 à 40 minutes par semaine au cours des 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années scolaires dans les classes de Suisse. Le fossé entre exigence et réalité dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (mais aussi dans le do-

maine de la formation au civisme) est sans doute plus grand que dans toutes les autres branches.

Notre enquête auprès des experts dans le cadre de l'étude Civic Education de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) montre (voir Reichenbach 1997, 1998b) que face au consensus sur les objectifs (*axés sur les compétences et sur le contenu*) et les moyens (*orientés sur les capacités d'agir et de discuter*) de l'éducation à la citoyenneté il y a également un ensemble d'avis homogènes quant à l'état concret de l'enseignement de la politique. Ce dernier est globalement décrit comme:

- *plutôt* insatisfaisant
- *plutôt* superficiel
- *plutôt* idéalisant
- *plutôt* peu propice à la participation
- *plutôt* peu compétent

(Il faut certes relever qu'il y a toujours des exemples d'enseignement tout à fait remarquables).

On constate qu'il y a un consensus relativement faible quant aux *facultés* supposées et à la *motivation* dont disposeraient ou ne disposeraient pas les élèves de 14 et 15 ans. Alors que certains experts et expertes estiment que les élèves sont prioritairement intéressés par les questions politiques dans leur environnement *proche* et peuvent bien comprendre ces dernières, d'autres disent que les élèves peuvent s'intéresser à *tout* objet politique et le comprendre de manière adéquate, ou en tout cas aussi bien que la majorité des adultes. D'autres experts enfin, nient cette capacité d'entendement de manière spécifique dans certains domaines, explicitement pour les questions politico-économiques. Klöti et Risi (1991) montrent dans leur *enquête pédagogique sur les facultés des recrues* que les jeunes sont d'abord intéressés par des problèmes et questions *globaux* – là où, paradoxalement, les possibilités de développer le sentiment d'avoir réalisé ses aspirations personnelles semblent les plus minces.

## 1.4 Négligences

Sur le plan du contenu, il faut souligner que les aspects juridico-institutionnels de la démocratie sont plus souvent traités que l'éthique et les procédés de la cohabitation démocratique. Ainsi des sujets tels que les *institutions démocratiques, les principes majoritaires, la démocratie directe, la démocratie représentative, les droits et les devoirs, le pouvoir étatique, les droits de l'homme et des organisations internationales, la liberté de la presse, la liberté d'opinion, la séparation des pouvoirs, la neutralité, les procédures électorales et de votation, le droit d'initiative et de pétition, la liberté de croyance, les obligations militaires et l'asile politique* figurent en bonne place parmi les matières enseignées, alors que *le pluralisme et la tolérance, la participation, la discussion rationnelle, la justice sociale, la formation de l'opinion publique, la protection des minorités, la répartition du pouvoir, le fédéralisme, la recherche du consensus, l'égalité des*

*femmes et des hommes, la paix du travail, le droit de grève, la question des étrangers, le droit au travail et le droit à l'éducation* font l'objet de moins d'attention.

Le thème de la *cohésion sociale* voire de la «solidarité nationale» suscite par contre plus d'inquiétudes, en premier lieu pour les relations entre les communautés linguistiques. Bien que ces relations soient constamment problématisées dans les médias – de manière parfois polémique – elles ne font quasiment pas l'objet de discussions à l'école, même là où l'on pourrait s'y attendre, comme à Fribourg par exemple. De manière générale, nos sondages montrent que, manifestement, peu d'efforts sont consentis pour améliorer la tolérance ou la compréhension entre les divers groupes sociaux – et pas seulement les groupes linguistiques. Dans ce contexte, l'école s'en remet en grande partie à des processus de socialisation extrascolaires réussis ou à des processus d'apprentissage implicites et informels pendant la scolarité.

On peut parler de négligence à propos des questions relevant spécifiquement des minorités, surtout d'une carence quant à la relation entre les communautés linguistiques et d'un potentiel pratiquement inutilisé de la situation multilingue et multiculturelle de la Suisse.

Moser-Léchet (voir 1998a) a fourni une vue d'ensemble sur le contenu des nouveaux programmes d'études du secondaire I concernant l'éducation à la citoyenneté (19 cantons); il en ressort de grandes disparités thématiques dans les domaines de la politique tant extérieure qu'intérieure et de l'économie. Ainsi, la densité thématique au niveau (des programmes d'études) dans quelques cantons (Berne, Vaud, Zurich par exemple) est bien plus forte que dans d'autres cantons (Bâle, Fribourg, Glaris, Jura, Schaffhouse). Cela ne signifie pas pour autant que tous les thèmes indiqués soient aussi concrètement enseignés; c'est, comme nous avons pu le voir (point 1.3), plutôt improbable (voir paragraphe 2). On ne peut pas réellement remédier au «statut marginal» de cette branche (Moser-Léchet, loc. cit., p. 11) par une inflation thématique à l'échelon du programme d'études. La carence la plus affligeante quant à l'éducation à la citoyenneté et à l'instruction civique réside bien sûr dans le fait que cette matière n'est souvent «plus du tout enseignée bien qu'elle soit un élément du programme» (Vontobel 1998, p. 2; voir aussi Hauler 1998, p. 7–10, paragraphe 2). En d'autres termes, il semble que l'on tente à nouveau de résoudre la quadrature du cercle: préfère-t-on réellement conserver l'acquis (un tiens valant mieux que deux tu l'auras, gardons une petite part d'enseignement politique dans le cadre de l'histoire) ou aspire-t-on plutôt à un cadre élargi (une conception interdisciplinaire et intégratrice de l'éducation à la citoyenneté assortie cependant d'une incertitude quant à savoir s'il s'agit encore vraiment d'un enseignement *politique* ou d'une sorte «d'étude des problèmes» globalisante [voir Reichenbach 1998])?

## 1.5 Bilan

Plusieurs facteurs indiquent que la situation de l'éducation à la citoyenneté/instruction civique dans les écoles suisses n'est généralement pas satisfaisante.

1. Jusqu'en 7<sup>e</sup> année, l'enseignement politique est, explicitement et de manière voulue, absent des programmes au sens strict comme au sens large. Les processus de socialisation scolaire importants sur le plan politique ne figurent pas dans le cursus scolaire. Malgré cela, comme le souligne Kübler (1998), les jeunes élèves sont déjà confrontés dès les premières années primaires, par exemple au cours des «leçons d'environnement», avec des notions ayant une importance essentielle sur le plan politique et social et qui contredisent parfois les formes de la vie démocratique. La question est donc de savoir s'il ne vaudrait pas mieux privilégier un *curriculum en spirale* de la formation démocratique et de l'éducation à la citoyenneté, ce qui reviendrait à fournir une introduction à la vie démocratique et politique progressive correspondant aux degrés et aux stades de développement des élèves (voir à ce propos paragraphe 3).
2. Le débat sur la conception de l'éducation à la citoyenneté – faut-il en faire une branche (clairement délimitée) ou plutôt y insuffler un esprit interdisciplinaire voire une dimension communicative (Moser-Léchoy 1998)? – a, au vu de la situation réelle, un aspect dérisoire. Car sous une forme ou sous une autre, l'enseignement du civisme ne semble plus trop susciter d'intérêt *en lui-même*. Alors qu'il y a une vingtaine d'années, il faisait encore parfois figure d'épouvantail, il succombe aujourd'hui à l'indifférence (politique) généralisée. La pensée pragmatique et économique a supplanté en grande partie le pathos des idéaux de l'éducation et de la formation démocratique. Effectivement, le *benefice personnel* d'être très bien informé de la chose politique, est faible (voir Girod 1998). Une revitalisation de la dimension politique de la vie ne peut pas être imposée. Reste que l'école – au sens où elle est aussi un lieu communautaire, où surgit la controverse et qui pratique une forme «embryonnaire» de la démocratie (voir Dewey 1966, 1951; Kohlberg 1980; Oser 1998, Oser & Althof 1992) – peut avoir un effet positif et stimulant (voir paragraphe 3). Cela revient à dire que le dédain avec lequel l'éducation à la citoyenneté est traitée ou l'importance toute relative qu'on lui accorde dans les disciplines scolaires, ne doit pas servir en la matière d'oreiller de paresse pour l'école. Des tentatives concrètes de concevoir l'école comme une voie d'accès à la vie démocratique sont en Suisse – comme ailleurs – en général très rares (voir Oser 1998a; Althof in prep.). Mais il ne faut toutefois pas faire semblant d'ignorer que la situation s'est aggravée ces dernières années, en particulier avec la réforme de la maturité de 1995, laquelle a placé l'histoire (qui permettait au moins de garantir une éducation minimale à la citoyenneté) dans le camp des matières «perdantes» face à d'autres nouvelles branches (voir Felder 1998). L'instruction civique et l'éducation à la citoyenneté sont parfois même «passées sous silence» au niveau des directives programmatiques cantonales (ibidem, p. 2). L'ironie de cette évolution – soit l'aggravation de la situation – réside entre autres dans le fait que l'on se plaint parallèlement avec constance de la crise d'identité politique ou tout au moins de l'incertitude politique régnant dans le pays (voir ibidem, p. 3; Moser-Léchoy 1998a).
3. Les études internationales en cours actuellement (IEA, OCDE), permettront de comparer l'éducation à la citoyenneté en Suisse avec celle d'autres pays similaires. Les premiers renseignements semblent indiquer que *les nouvelles ne sont pas des meilleures* (voir Fend 1998). Le contraire serait en effet fort étonnant, car cela reviendrait à «récompenser» de manière indue une politique du moindre effort (corollaire prin-

principal des possibilités réduites offertes à cet enseignement). Vu que la situation de l'éducation à la citoyenneté dans les autres pays est tout aussi précaire, cette comparaison sur le plan qualitatif et productif de l'enseignement n'est pas forcément probante.

4. Reste un problème évident: les objectifs diversifiés – et le cas échéant, les plus souhaitables – assignés à l'éducation à la citoyenneté impliquent, d'une part, l'utilisation de différents moyens et, d'autre part, ne peuvent apparemment pas tous être réalisés en même temps. Les querelles insolubles entre une orientation sur les activités et un enseignement axé sur la connaissance des institutions, entre un enseignement politique *au sens strict* et un enseignement politique *au sens large* (approche plus sociologique), ou entre divers procédés didactiques reflètent aussi – mais pas seulement – un *manque de ressources*. La lacune principale est située au niveau du *temps alloué* à l'enseignement civique (lequel est, comme nous l'avons indiqué, très réduit surtout à l'école obligatoire). Logiquement, le temps investi pour aborder l'éducation à la citoyenneté au cours de la formation des enseignantes et enseignants est tout aussi restreint. Finalement, la rareté des ressources a également des causes inhérentes à la branche elle-même: lorsque l'enseignement politique ne doit plus se confiner uniquement à la traditionnelle (et nécessaire) étude des institutions, mais se pencher aussi sur les questions écologiques, les relations Nord-Sud, l'interculturel, l'apprentissage des médias, (voir Moser-Léchet, loc. cit., p. 118–124), les droits de l'homme (voir Meyer-Bisch 1998), les rôles de chaque sexe, la question de l'identité plurielle (Rey-von Allmen 1998), l'importance de l'Europe (Tschoumy 1998), des rapports entre la culture, la politique et l'économie (Fenner, Hadorn & Strahm, loc. cit.) et d'autres aspects encore, il devient évident que l'instruction civique ne peut, à elle seule, satisfaire ces exigences dans les conditions données dès le départ. Dès lors, l'appel à l'interdisciplinarité et à la pluridisciplinarité (tel qu'on le trouve dans le nouveau programme bernois) ne surprend guère dans ce contexte. Mais si une conception claire – forcément formelle – de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie ne constitue pas le fondement de ces exigences légitimes au niveau de la formation et de l'éducation – et si l'on renonce peut-être entièrement à la notion même d'éducation à la citoyenneté (voir le programme cité) –, il devient alors difficile de voir, à notre avis, comment dans cette situation les efforts entrepris en faveur d'une éducation explicitement *politique* peuvent être couronnés de succès. Les hautes exigences que l'on pose, à raison, à l'éducation à la citoyenneté ont cependant, dans les conditions existantes, pour corollaire la dispersion, au moins tendancielle, de cette branche. *L'éducation à la citoyenneté ne peut être un amalgame d'histoire de religion, de sociologie, de géographie et de formation morale, mais doit être l'expression d'une forme de vie autonome, celle que nous dénommons vie démocratique*. Un enseignement focalisé sur des contenus essentiels et justifiés, à partir desquels les individus peuvent se former politiquement parlant, peut avoir un effet paradoxal si ces sujets ne sont pas traités dans une optique spécifique de démocratie politique. L'idée selon laquelle on peut enseigner l'éducation à la citoyenneté à partir de n'importe quel contenu socialement significatif et scolairement traitable, ne paraît justifiée que dans la mesure où l'on explique à quoi au juste peut (et doit) se rapporter cet espoir de transfert. Un curriculum en spirale de l'éducation politique et démocratique pourrait dans ce contexte s'avérer utile. Sans une conception étayée à la base, le contenu politique des sujets traités demeure

arbitraire. Vu les conditions précaires de l'éducation à la citoyenneté, on peut également argumenter que cette branche devrait dès lors être attribuée (ou rester ou retourner) à un autre domaine, comme l'histoire. Cela semble certes un peu démodé et peu satisfaisant, mais cela paraît «au vu de la situation sur le plan scolaire aujourd'hui, être la meilleure façon de garantir que l'éducation à la citoyenneté soit inscrite dans les faits et réellement enseignée» (Gautschi 1998, p. 4, trad.).

5. L'importance secondaire de l'éducation à la citoyenneté est en outre caractérisée par le fait qu'elle n'a pratiquement pas de fonction de sélection pendant l'école obligatoire, car les résultats et les progrès accomplis ne sont que rarement appréciés au moyen de notes chiffrées. Ce n'est pas l'absence de notes que l'on peut déplorer, mais le manque de critères d'évaluation fondamentaux. Le fait que l'enseignement politique, dans le meilleur des cas, relève d'approches didactiques discursives et participatives n'implique nullement que l'on se plie à une obligation de ne rien noter ou évaluer. De même qu'une théorie sur les gaz ne doit pas forcément être gazeuse, pour rappeler ici un aphorisme de Lichtenberg, le fait de pousser les connaissances politiques et les compétences démocratiques ne signifie pas qu'il faut «démocratiquement» renoncer à évaluer certains résultats.

En conclusion, on peut constater, en suivant Arnet (1998, p. 4) une «absence conceptuelle» au niveau de la formation civique et politique en Suisse qui, au fond, étonne «dans une démocratie participative complexe telle que nôtre – dans un pays né de la volonté de ses citoyens de former une nation» (ibidem, trad.).

## 2 De l'effet de l'éducation à la citoyenneté/ de l'instruction civique

Il est presque impossible à ce stade de faire des considérations générales sur l'effet de l'éducation à la citoyenneté/l'instruction civique en Suisse. La plus vaste étude empirique qui a été faite sur ce sujet en Suisse, à savoir *l'examen pédagogique des recrues* (voir Klöti & Risi 1991), permet certes d'obtenir une bonne vue d'ensemble sur l'état des connaissances politiques, l'intérêt pour la politique et les motivations politiques des jeunes Suisses (et Suissesses, car en complément, un échantillon représentatif de jeunes filles a été inclus dans cette enquête), mais ne permet pas de tirer des conclusions sûres sur l'efficacité de l'école et les relations causales dans ce contexte. On retrouve évidemment la relation d'interdépendance attendue avec la formation, soit une corrélation positive entre le niveau d'éducation et les influences sur les variables nommées, mais vu que dans l'ensemble, seule une minorité – même parmi les sujets interrogés ayant terminé le degré secondaire II – peut être considérée comme «politiquement mature», il faut admettre que d'autres variables – hors curriculum – ont nettement plus d'importance (voir Fend 1991).

Il n'en reste pas moins que certaines indications précieuses quant à l'effet potentiel de l'enseignement politique peuvent être retenues. Nous les présentons ci-dessous.

### 2.1 Pas vraiment exceptionnel: aucune éducation à la citoyenneté

Hauer a montré que, dans les collèges secondaires du Bade-Wurtemberg, on ne tient en général pas suffisamment compte des unités d'enseignement prescrites pour l'éducation à la citoyenneté (exemple fondé sur la thématique «Intégration européenne»). Son enquête portant sur l'unité pédagogique «L'Europe sur le chemin de l'unité» a révélé que seules 20 classes de 10<sup>e</sup> sur les 70 examinées ont concrètement bénéficié des 8 (ou plus) leçons prévues au plan d'études (1998, p. 7 et suivantes). Notons que d'autres aspects de l'éducation à la citoyenneté ont bénéficié de plus de temps que prescrit au plan d'études (ibidem). Ce petit exemple relevé chez notre voisin a sans nul doute des similarités helvétiques. Messmer (1996) cite une modeste – mais, dans notre contexte, importante – étude portant sur des classes de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> du canton de Lucerne qu'il a conduite dans les années 1994 et 1995. Il a interrogé des inspecteurs d'écoles sur la concrétisation des unités d'enseignement obligatoire de l'éducation à la citoyenneté telles qu'elles figurent dans le *programme d'histoire et de politique pour les classes d'orientation* de 1991. L'unité d'enseignement obligatoire «La commune – cellule de l'Etat» (classe de 7<sup>e</sup>), a tout de même été traitée dans 90% des cas de manière plus ou moins satisfaisante. Une autre unité d'enseignement «Comment fonctionne l'Etat» (classe de 8<sup>e</sup>), a été présentée dans 96% des cas (valeur moyenne sur les classes primaires, secondaires et de progymnase). Il n'en va pas de même pour une autre unité d'enseignement obligatoire (classe de 9<sup>e</sup>), «La femme dans le monde». 33% des classes n'ont pas traité cette thématique selon les prescriptions du programme (selon le type de classe, cette valeur monte même jusqu'à 50%). Comme le rapporte Messmer, les enseignantes et enseignants invoquent diverses

raisons pour expliquer cette négligence. D'une part, on critique le fait qu'en neuvième, il faut enseigner une matière trop riche, d'autre part, on se justifie en disant que les raisons pour lesquelles cette unité d'enseignement fait partie de la branche Histoire et politique ne sont pas claires; on argumente en outre que la problématique de l'égalité des droits des hommes et des femmes fait de toute manière partie des standards enseignés. Finalement, certains estiment que ce sujet est suffisamment traité dans le cadre des leçons d'éducation générale et sociale.

Ces exemples relèvent des négligences *au niveau des enseignantes et enseignants* avec lesquelles on doit toujours compter et qui, pour autant qu'elles ne dépassent pas une certaine ampleur, n'ont pas de conséquences dramatiques. Mais les «négligences» dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté semblent être de nature plus générale, autrement dit plus systématique, sinon, il serait difficile d'expliquer les immenses *disparités cantonales* (voir 2.2).

## 2.2 Connaissances politiques et orientations des activités politiques

### 2.2.1 Des connaissances politiques très diverses, quoique, en général, fort modestes

Depuis *l'examen pédagogique des recrues*, on sait que le niveau des *connaissances* politiques de la population masculine (mais aussi féminine) de Suisse est fort basse (voir Girod, Klöti & Dubs 1991; Klöti & Risi 1991). Cette constatation n'est pas seulement pertinente au niveau des critères de capacité d'analyse des contenus, mais elle est confirmée en comparaison internationale. Dans une étude comparative de l'OCDE (enquête portant sur la Belgique, l'Italie, les Pays-Bas, la Norvège, l'Autriche, la Hongrie, les Etats-Unis et la Suisse) sur les compétences interdisciplinaires, la Suisse se place au dernier rang (Fend 1998, p. 16 sqq). L'an prochain, on pourra savoir si ce résultat peu réjouissant sera confirmé par la Civic Education Study de l'IEA qui examine 22 pays. Il n'est guère possible d'aborder ici les problèmes méthodologiques des études comparatives internationales. Mais on peut admettre un fait brut: les connaissances politiques des jeunes Suisses et Suissesses ne sont pas convaincantes. Selon Klöti et Risi (1991), on peut considérer ce savoir comme «modeste». Seul un tiers environ des personnes interviewées ont répondu à 11 ou plus des 21 questions posées. Etant donné que les connaissances politiques sont un élément indispensable de la maturité politique, il s'agit tout simplement d'un résultat médiocre<sup>2</sup>. Si l'on admet avec Klöti et Risi que la maturité politique est constituée en grande partie d'un savoir politique étendu ainsi que d'un intérêt marqué pour les questions politiques et d'un engagement politique (minimal), seuls 12% des jeunes Suisses et Suissesses interrogés en 1988 peuvent être considérés comme «matures» politiquement, alors que 42% de ce très large échantillon ne remplit aucun de ces trois

<sup>2</sup> Soulignons toutefois qu'il ne s'agit pas en premier lieu de dramatiser cet état de fait et qu'en second lieu une partie de l'élite politique ne dispose que d'un savoir fort limité en matière politique (voir Tanner 1998, p.1).

critères même de manière lacunaire. Ces chiffres correspondent à peu près aux résultats connus d'autres études comparatives sur la participation (voir Meyer 1994; Schmidt 1995): seule une petite minorité est, dans un sens *non juridique*, majeure politiquement parlant.

Du point de vue de la politique de l'éducation, ce ne sont pas les résultats globaux décevants déjà connus qui sont en eux-mêmes intéressants voire délicats à aborder, mais bien plutôt les grosses différences que l'on constate entre cantons (Girod, Klöti & Dubs loc. cit.; Klöti & Risi loc. cit.; Fend 1998): ainsi les connaissances politiques (scolaires) sont bien plus vastes par exemple dans les cantons de Thurgovie, de Nidwald, de Bâle-Campagne, de Soleure, de St-Gall et de Berne que dans les cantons du Tessin, de Vaud, Neuchâtel, Zoug, Fribourg, Genève, du Valais ou des Grisons (voir Fend 1998, p. 17). On remarque de la sorte que l'école et l'enseignement sont déterminants au *niveau du savoir*. Il est aussi intéressant de noter que les différences ne semblent *absolument pas* dépendre du nombre des sujets cités dans le plan d'études (!). Il faut en outre souligner qu'un savoir politique limité ne doit pas être mis en parallèle avec des orientations politiques spécifiques. Il semble néanmoins qu'un niveau très faible de connaissances politiques handicape à tout le moins la mise en place d'une réflexion indispensable permettant de comprendre les principes fondamentaux de la démocratie et de la légalité. Ainsi, une étude de Fend, Büeler, Grob & Kassis (1996) reflète une image inquiétante quant à l'attitude face aux personnes étrangères et aux exigences d'égalité de traitement entre les sexes. Près de 80% des élèves (de nationalité suisse) des *filières à exigences élémentaires* du canton de Schwyz estiment ainsi que les étrangères et étrangers devraient être renvoyés aussi vite que possible dans leur pays d'origine (cette proportion est bien plus faible dans le canton de Zurich) et 35% des jeunes pensent que les positions dirigeantes dans les sphères politiques devraient être réservées aux seuls individus masculins. Dans le même canton, les avis des élèves de classes *secondaires et gymnasiales* sur les mêmes sujets sont toutefois plus positifs (et dépassent même les valeurs enregistrées dans le canton de Zurich); pour ce qui est du thème du «niveau de formation» abordé ici, cf. point 2.3.

Les connaissances politiques en général limitées peuvent aussi refléter une époque dépolitisée qui attribue aux activités économiques plus de forces créatives qu'aux décisions politiques. Les grandes différences au sein du système scolaire suisse montrent cependant clairement qu'indépendamment des tendances générales de l'évolution de la société, certains sous-systèmes (allant des plans d'études aux enseignants) investissent tout simplement plus dans l'enseignement politique et peuvent dès lors s'attendre à une récolte plus fructueuse.

Il existe quelques raisons d'établir une relation entre, d'une part, un désintérêt pour la politique, voire des connaissances politiques limitées et, d'autre part, une satisfaction personnelle plus ou moins marquée. Selon les résultats de l'*examen pédagogique des recrues* de 1988, près de 20% des personnes interrogées sont au fond satisfaites de l'activité du gouvernement et de la politique en général, parce qu'elles n'y comprennent presque rien voire rien du tout ou parce qu'elles ne s'y intéressent absolument pas. Seules 5% des personnes interrogées déclarent être très insatisfaites par le gouvernement et la politique. Les connaissances en matière de politique de ce dernier groupe sont par contre très diverses.

Les 75% restants sont des gens qui s'intéressent plus ou moins aux questions politiques, qui opteraient plutôt pour des réformes et qui sont bien entendu mieux informés que le premier groupe. Mais il faut souligner une fois encore que l'interprétation de ces résultats doit être placée dans une perspective, celle de l'utilité individuelle: le fait d'être bien informé des questions politiques n'apporte pas vraiment des avantages personnels (voir Girod 1998). Suivant l'enquête, déjà citée, auprès des recrues, 25% des personnes interrogées s'informent sur les questions politiques dans plusieurs médias, 15% ont déjà participé à des débats publics, 7% ont suivi des manifestations politiques et 4% ont déjà tenté d'entrer personnellement en contact avec des politiciennes ou des politiciens (et une minuscule minorité a pris part à des actions politiques illégales). En bref: à part le fait de se déplacer aux urnes pour les votations ou les élections, la participation politique – *proportionnellement à la population* – n'a guère augmenté depuis l'antique *polis* grecque (voir Böhme 1988; Sartori 1992), alors que les *droits* de participation, eux, ont bien entendu été énormément développés. Reste que le seul comportement aux urnes n'est pas un bon indicateur de participation politique et qu'une participation politique étendue à une fraction aussi large que possible de la population dans un régime de démocratie de masse représente un idéal pédagogique bien précaire (voir Reichenbach 1998a).

### 2.2.2 Orientations politiques à l'adolescence

Une étude longitudinale consacrée à l'orientation politique de jeunes gens, par Krampen (1988, 1991) a fourni des résultats surprenants. Une des conclusions de cette enquête souligne la forte valeur prédictive entre l'image de soi quant à ses propres facultés politiques et l'ampleur des activités politiques futures. Dans ce contexte, il faut se demander dans quelles conditions cette image de soi se développe pendant la jeunesse. Qui exerce une influence déterminante sur celle-ci: le milieu familial, les pairs ou l'école? Dans une étude longitudinale (étalée sur trois ans), Kuhn & Schmid (1999) ont montré que pendant l'adolescence le concept de soi sur le plan politique se renforce de manière cohérente. Alors que l'influence des parents et du cercle d'amis n'est pas déterminante, les influences des stimulations politiques déclenchées par la participation à l'enseignement sont significatives. Ce résultat parle clairement en faveur d'un enseignement politique pendant l'adolescence qui encourage les facultés de prendre position de manière critique sur des sujets politiques, afin de jeter un pont intellectuel entre l'univers des jeunes et la conscience de l'intérêt public. De manière similaire, Schegg (1998) a montré dans son mémoire de licence, que les jeunes actifs politiquement croient, nettement plus que ceux qui ne sont guère actifs, que l'homme peut induire des changements par son activité politique. On a en outre établi que les inactifs tiennent en haute estime les impacts résultant d'activités politiques non conflictuelles. Plus l'image de soi relative aux activités politiques est cohérente et marquée, plus on croit à la force de la politique. Par conséquent, on a ainsi pu relever que plus l'intérêt politique est fort, plus les activités politiques quotidiennes – discussions politiques avec des amis, les parents et les camarades d'école, participation à l'enseignement de la politique, recherche d'informations ayant un contenu politique dans les médias, comportement de consommation motivé par des considérations politiques, entre autres – sont diversifiées et prononcées. Il est par contre intéressant de noter que le fait d'être directement concerné politiquement n'est pas un facteur médiateur de l'engagement et de l'activité politiques. Une autre étude a montré que la conscience

de la nécessité d'agir en général sur le plan politique n'est pas corrélative avec la variable «fréquence de l'activité politique au quotidien» (Riesen 1999). Par contre, le même travail suggère que les jeunes ayant une attitude ouverte (*j'ai confiance en moi*) ont plus d'activités ainsi que de savoir politiques et accordent une plus grande importance aux discussions politiques que des jeunes ayant une attitude plus fermée (*je n'ai pas confiance en moi*).

Ces résultats renvoient à des relations de cause à effets spécifiques (entre la stimulation scolaire des activités politiques, le concept de soi politique, les compétences et le savoir politique), relations qui ne sont pas encore suffisamment étudiées et n'ont pas été mûrement réfléchies sur le plan pédagogique.

### 2.3 Processus généraux et différentiels d'apprentissage et de développement politique

On peut affirmer que c'est empiriquement prouvé: *l'intérêt politique* augmente pendant l'adolescence (entre 12 et 18 ans) tout comme s'affinent les *facultés d'analyse politique*, alors que parallèlement, la confiance en l'Etat et la croyance en un monde équitable s'amenuisent (Baumert 1998; Fend 1998, ainsi que 1991, 1994). Cette méfiance croissante va généralement de pair avec des connaissances plus approfondies, elle ne doit pas être mise en relation directe avec le domaine politique. Autrement dit: elle ne se limite pas au seul secteur de l'éducation à la citoyenneté. A côté des processus *généraux* de développement et d'apprentissage politique, on constate des différences notoires qu'il faudrait traiter sous l'angle de la *socialisation primaire* (familiale) et *secondaire* (scolaire) (voir Ackermann 1996; Behrmann 1983, Rothe 1993). Outre les effets de cohorte dus à l'âge, on constate l'impact du niveau d'éducation et de la différence entre les sexes. Le rapport entre la compréhension des questions politiques et du fonctionnement des institutions politiques, d'une part, et la «hauteur» de l'échelon atteint (niveau scolaire), d'autre part, est systématique et présente ainsi une corrélation évidente et positive. Les différences entre les sexes sont importantes, bien que très liées aux sujets abordés. En résumé, on peut affirmer que la «socialisation politique latente» est fortement influencée par le milieu familial alors que les connaissances politiques et la capacité de jugement sont déterminées principalement par le niveau de formation scolaire (voir Fend 1998; Giesecke 1993). Ces facteurs influents doivent être assortis d'une autre variable pédagogique essentielle: les *possibilités de participation* scolaires comprises comme (au sens de Fend 1998, p. 14) cet «excellent terrain d'exercice pour cultiver de façon productive chez les jeunes (et les adultes) leur besoin de briller». Reste que l'idée d'utiliser la participation ou la capacité de débattre comme principe directeur de l'éducation à la citoyenneté demeure critiquée; en particulier, lorsque ces modèles sont concrétisés au détriment de la transmission de connaissances politiques (voir Dubs 1998). Le fait que la participation à l'école a un effet positif sur le développement des jugements *moraux* a été amplement démontré (voir Oser 1998; Oser & Althof 1992). Cependant, on ne dispose pas jusqu'à présent d'études longitudinales convaincantes mesurant les effets de modèles scolaires participatifs de manière spécifique, soit en fonction de la capacité de porter un jugement *politique*. On trouve des approches apparentées dans des études longitudinales sur les relations causa-

les entre l'enseignement scolaire (contenu et méthode) et le développement de *l'identité* politique (voir p.ex. Neuenschwander 1998). Il est néanmoins certain que l'école et l'enseignement en règle générale ne sont pas conçus de manière participative ou discursive et qu'il y a effectivement besoin de développer d'autres solutions dans ce domaine (Brücker-Moro 1998); mais par ailleurs, il ne faut pas considérer la participation comme une potion magique ou croire qu'elle aura des effets manifestes voire uniformes (cf. Reichenbach 1994). Le désir d'une participation accrue n'est en outre pas aussi répandu qu'on l'admet communément. Les études consacrées à la participation démontrent de manière certaine qu'une large minorité de gens ne souhaite expressément pas plus de participation (ibidem; voir aussi Grunwald & Lilge 1980). Au niveau de l'éducation à la citoyenneté, Klöti et Risi (1991) montrent que la majorité des jeunes Suisses et Suissesses considère a posteriori que les possibilités de participation sont plutôt bonnes. Des informations et des axiomes aussi généraux sur la participation n'expriment toutefois pas grand-chose, car il est bien plus important de savoir: a) *dans quelle mesure* et b) *dans quels domaines*, c) *qui offre/exige* d) *à qui/de qui* e) *quelles formes de participation* (voir Oser 1998, Reichenbach 1994). En Suisse, des études empiriques basées sur cette manière différenciée d'aborder le sujet manquent encore.

## 2.4 Quelle est l'influence de l'école et de l'enseignement?

Il est pour le moins curieux de voir que, rétrospectivement, les individus interrogés dans le cadre de *l'examen pédagogique des recrues* déjà cité ne jugent généralement pas négativement l'instruction civique qui leur a été dispensée. Un tiers estime même qu'elle a été bonne voire très bonne. Il s'agit là principalement de jeunes Suisses alémaniques ayant un degré de formation élevé. Un quart des personnes interrogées trouve qu'elles n'ont pu que peu voire pas du tout profiter de l'enseignement politique (Klöti & Risi 1991). Il est impossible de dégager les relations causales qui existent entre les différents résultats de pareils sondages, mais il y a un rapport évident entre l'intérêt politique d'un individu et son appréciation positive des expériences vécues à l'école. Une forte majorité (env. 75%) relate que les connaissances et aptitudes acquises pendant l'enseignement politique se sont révélées utiles et que leur influence sur leur intérêt politique a été positif<sup>3</sup>. Une minorité ressent l'influence négativement; il s'agit surtout de personnes interrogées ne montrant pas grand intérêt pour la politique.

Un autre résultat intéressant peut être relevé: une corrélation légèrement positive entre la quantité/l'ampleur de l'enseignement politique et la maturité politique ( $[r = .30]$ ); il faut noter dans ce contexte qu'une croissance du temps d'enseignement est corrélée de manière positive principalement avec un savoir plus vaste ( $[r = .34]$ ), mais moins clairement avec l'intérêt pour la politique ( $[r = .29]$ ) ou la motivation à faire de la politique ( $[r = .23]$ ) (voir Klöti & Risi loc. cit., p. 252 sqq). Reste que 40% des individus consultés à l'époque souhaitaient avoir plus d'enseignement politique.

<sup>3</sup> Cette observation est remarquable, car la majeure partie de ces gens ne disposent en fait que d'un bagage limité en matière de savoir politique.

Etant donné que «les décideurs en matière de politique de l'éducation de Suisse alémanique n'accordent pas une grande importance à *l'instruction civique* en tant que véritable éducation à la citoyenneté» (Hailer 1995, p. 147, trad.), les études sur le suivi des effets de l'enseignement n'ont pas été lancées: les efforts de recherche ont été ainsi concrètement consacrés aux effets de la socialisation politique latente à l'école et par l'école («plan d'études implicites»); une tradition en matière de recherche qui a connu son apogée en Allemagne dans les années 70, mais qui s'est affaiblie aujourd'hui vu l'apolitisme général. Si l'on désire savoir quels effets réels l'éducation à la citoyenneté peut bien avoir en Suisse, il faut commencer par poser une autre question: existe-t-il vraiment un enseignement *politique* voulu? Y a-t-il volonté de mettre les enfants et les adolescentes et adolescents des écoles suisses au courant des formes de la vie démocratique et de leurs principes moraux spécifiques (*une mise au courant qui ne dépendrait pas du hasard, voire du bon-vouloir de l'enseignant ou de l'enseignante*)? Répondre affirmativement à ces questions revient à méconnaître la piètre situation de l'éducation à la citoyenneté en Suisse (et ailleurs). On peut certes discerner des effets sans partir d'un objectif précis, mais dans ce cas, on ne peut plus alors parler d'*éducation à la citoyenneté* à l'école et par l'école, mais simplement de *socialisation politique* (voir à ce propos les arguments présentés par Ackermann 1996; Behrmann 1983; Rothe 1993).

Bref, on doit malheureusement approuver le politologue Linder lorsqu'il affirme: «L'éducation à la citoyenneté en suisse est un projet de développement» (1998, p. 7). Les effets de ce projet ne pourront être expliqués que lorsque celui-ci aura été systématiquement concrétisé.

### 3 Demandes concernant une future conception de l'éducation à la citoyenneté/de l'instruction civique

Les postulats et perspectives présentés ci-après présentent les éléments constitutifs d'une future conception de l'éducation à la citoyenneté et de l'instruction civique (3.1) ainsi que la didactique appropriée pour cette branche (3.2).

#### 3.1 Analyse de la situation initiale

Si l'on réfléchit à l'importance de l'éducation à la citoyenneté et à son avenir, il faut tout d'abord admettre que – contrairement à ce qui se passe avec l'instruction civique simple – la situation culturelle et économique globale de la société, le manque de visions en politique, la désagrégation du milieu politique et la dégradation des possibilités d'identification politique qui en découle sont très nettement défavorables au développement des facultés de l'*homo politicus* et à la mise en place d'une démarche pédagogique incitant les élèves à s'intéresser à la *res publica*. En avouant que la politique n'est pour l'instant guère attrayante, il sera possible (sans recourir à un vocabulaire euphorique relevant des Lumières qui, de plus en plus, n'est compris que des initiés en politique, et qui a parfois un léger relent «ésotérique» et correspond à une auto-stylisation de ces «derniers des Mohicans» de la politique) de réfléchir à la signification et aux potentiels de la formation civique du sujet politique. Mais il semble de plus en plus dépourvu de sens de vouloir déplorer de manière *générale* l'abstinence politique des masses dans les «vraies» démocraties de masse, ce d'autant plus que le fait de se contenter de la vie que l'on mène sur le plan personnel, fait relativement répandu et relevant certes d'une démarche apolitique, est loin d'être un mal en soi, mais exprime bien plutôt une forme de bonheur offerte à ceux et celles qui ont l'opportunité – parfois aussi sur le dos d'autres personnes – de vivre à un endroit et à une époque pratiquant une culture politique spécifique. Une forte participation politique d'un nombre aussi élevé que possible d'individus ne peut servir d'objectif crédible – ni d'idée régulatrice – pour une éducation à la citoyenneté dans l'école postmoderne. En effet, le fonctionnement du pouvoir politique dans les sociétés complexes et hiérarchisées – même s'il est soumis aux conditions d'un système fédéraliste – ne permet qu'à de petites minorités (celles et ceux qui participent au niveau politique le plus élevé) d'actionner réellement les leviers politiques. Il en va de même au niveau médian de l'arène politique, ce «théâtre destiné aux grands discours» (voir Meyer 1994, p. 53 et aussi Habermas 1985); on ne peut guère espérer qu'une démarche pédagogique puisse être suffisamment efficace en conditions réelles pour que de vastes pans de la jeune population soient intéressés et motivés à faire de la politique. Il ne reste qu'un seul but réaliste, préparer le terrain pour le niveau politique fondamental, où l'on «assimile dans le creuset existentiel les expériences de la vie quotidienne et de la politique» (Meyer, loc. cit. p. 54, trad.). Dans cette arène politique de l'existence, les facultés politiques dépendent avant tout d'une *culture du débat*, qui ne se mesure pas uniquement en termes de savoir politique, d'intérêt ou de motivation pour la politique (critères à partir desquels ladite culture semble régulièrement mal en point). Il existe un malentendu qui découle de la volonté de réduire la culture politique d'une société ou d'une nation postmoderne aux stratégies visant à fixer le cadre instrumental des activités d'une collectivité

ou à définir des programmes opérationnels, soit des actions politiques réservées aux seuls acteurs de la scène politique supérieure (voir Meyer, loc. cit.). Il faut plutôt mettre un accent particulier sur l'élément qui relie les trois niveaux de la politique: la capacité de débattre (voir 3.1.1), cet «élixir vital de la démocratie» composé des *stratégies dialectiques marquées par la culture et des formes démocratiques de la sociabilité*, un élixir dont dépend en particulier l'éducation à la citoyenneté lorsque la dimension politique est aussi marginalisée dans la vie des individus qu'elle l'est aujourd'hui.

### 3.1.1 De l'élixir vital de la démocratie: la capacité de débattre

Si le dialogue représente le «métabolisme du politique» (Meyer, loc. cit.), il doit dès lors être un principe directeur de l'éducation à la citoyenneté. La tendance discursive croissante de la communication moderne a marqué au cours des dernières décennies pratiquement tous les secteurs de la vie des hommes. Cependant, cette prééminence du débat ne peut être jugée de manière univoque sur le plan moral car elle débouche sur de nouveaux déficits en matière de légitimation (notamment la justification d'une attribution asymétrique du pouvoir et des compétences dans divers sous-systèmes sociaux) et stimule de la sorte une forme de morale spécieuse du politiquement correct. S'il est devenu facile de définir, de postuler et d'user des droits de participation et d'expression, il est devenu plus difficile d'identifier les devoirs communicatifs qui s'y rattachent et, à dire vrai, d'acquérir les compétences nécessaires pour pratiquer l'art du débat.

#### 3.1.1.1 Du renforcement des stratégies dialectiques

Les stratégies argumentatrices entendent modifier les orientations, les convictions, les comportements et les opinions. Elles véhiculent non seulement l'espoir d'employer la force de persuasion des meilleurs arguments, ce qui est censé stimuler les comportements consensuels (voir Habermas 1983), mais également l'idée d'une «pratique délibérative» (voir Gerstenberg 1997; Gutmann & Thompson 1997) qui devrait rendre supportable la dissension. Aussi souhaitable que cela soit, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté et à la démocratie, de promouvoir le processus consensuel et de favoriser les aptitudes à composer avec d'autres opinions, il est bien plus crucial, pour pouvoir mener une existence démocratique, de savoir vivre avec des *divergences*, tout au moins de façon «semi-civilisée», autrement dit de manière non violente. Une conception moderne de l'éducation à la citoyenneté ne doit certes pas – comme le faisaient les tenants d'une «science pédagogique critique» dans les années 70 (voir Hoffmann 1978) – surestimer l'importance de la capacité de débattre comme moyen pour trouver un consensus. Un «virage réaliste» revient à considérer que le processus consensuel est à la fois nécessaire et «maladroit»; il contient sur des principes moraux sous-jacents selon lesquels on table en premier lieu sur une argumentation rationnelle. Cependant comme l'expérience démontre que l'on ne peut pas réellement toujours compter sur un consensus sans ambiguïté, il faut aussi fournir et cultiver des ressources indispensables pour savoir vivre avec des dissensions. Des classes ou des écoles ne forment que très partiellement des communautés argumentant rationnellement, par contre elles peuvent être le théâtre de querelles ou de disputes, et les attentes et demandes des individus concernés par l'école peuvent devenir

*publiques*. C'est sur ce fondement que des stratégies dialectiques peuvent être apprises et exercées. Les écoles qui ne se transforment pas, de temps à autre, en un terrain d'élection pour le débat (*polis*) ratent, dans des conditions démocratiques, un élément essentiel de leur mandat éducatif.

### 3.1.1.2 Cultiver la citoyenneté

Si l'école entend former autre chose que des «bourgeois» et des «bourgeoises» qui estiment n'être que des usufruitiers des infrastructures étatiques jouissant d'une garantie d'ordre public, des personnes privées ne défendant que leurs bénéfices personnels dans une société libérale, les enfants et les adolescentes et adolescents doivent alors devenir des «citoyens» et des «citoyennes» qui s'identifient avec certaines aspirations de la communauté. L'école ferait dès lors mieux de promouvoir elle-même les bonnes manières démocratiques qui sont utiles aux diverses citoyennetés (voir Schmid 1998). S'il n'est pas toujours possible que l'école ait les traits d'une *polis*, il est néanmoins beaucoup plus simple pour elle de servir de  *cité*, où la participation doit toutefois demeurer  *facultative*. Selon les canons de la démocratie moderne, on ne peut pas obliger les individus d'être à la fois bourgeois et citoyens (en utilisant, pour les différencier, la terminologie de Rousseau). Ainsi l'école devrait être prudente au niveau de ses postulats relatifs à la vie communautaire – en admettant qu'elle se prenne au sérieux dans son rôle de communauté – du moins tant que la vie en groupe est pensée dans le cadre d'une éducation  *démocratique*. La citoyenneté n'implique pas la communauté et les écoles ne forment pas des communautés de valeur homogènes: les écoles sont (étaient) bien plus les lieux idéaux où les différents comportements de la  *vie de groupe* (particulière), de la vie publique conviviale (la  *citoyenneté*) et des luttes de pouvoir et de persuasion dialectiques ( *polis*) peuvent être exercés d'excellente façon. Une future conception de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie devrait renoncer à identifier conjointement de manière uniforme ces dimensions de la vie en commun qui sont liées les unes aux autres. La démocratie de la  *polis* peut aussi induire un vaste désordre dans la communauté (voir Rancière 1994), la citoyenneté n'est que partiellement politique et la communauté manque de caractère public. Une future conception devrait s'attacher à essayer de renforcer le jeune sujet de telle manière qu'il soit en mesure de différencier, d'exercer, voire d'apprécier ces différents modes de la vie commune, ces bonnes manières démocratiques indispensables. Il y a là un potentiel énorme pour une éducation à la citoyenneté qui ait un sens, qui ne se limite pas à la notion de liberté négative, mais qui, reprenant en cela une vieille tradition pédagogique, s'efforce de donner une forme pédagogique à la liberté positive. Une future éducation à la citoyenneté ne peut plus se contenter de prôner l'antienne plutôt vague de la «participation». Au contraire, il faudrait éclairer les possibilités, limites et fonctions de la participation à la – et en tant que –  *communauté, citoyenneté et polis* (trilogie au sein de laquelle la citoyenneté est la forme la plus variée et la plus souple, qui s'exprime dans des activités scolaires hors curriculum).

### 3.1.2 Concurrence de la conviction politique

Une future conception de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie doit se préoccuper de manière plus marquée des rationalités concurrentes qui marginalisent la dimension politique dans l'existence de l'homme postmoderne. D'une part, il s'agit certainement d'une «*rationalité fonctionnaliste*» sous forme d'une pensée économique dont Habermas soupçonne à raison qu'elle «colonialise» l'existence (voir Habermas 1981). Il s'agit ici de thématiser de façon critique le primat (mais est-il réel?) du politique sur l'économique, sans lequel la vie démocratique et la capacité de la démocratie de modeler la société perdent leur crédibilité. Sans nul doute, il s'agit aujourd'hui, sur le plan de la théorie pédagogique, d'admettre tout d'abord que le sujet politique se trouve dans une situation précaire (voir Touraine 1997). D'autre part, il faut reprendre et comprendre la «*psychologisation*» des interprétations de soi et du monde dans les démocraties de masse libérales postmodernes, savoir comment et pourquoi l'idéal de l'authenticité a pu devenir à nouveau un concurrent sérieux de l'idéal de l'autonomie juridique (voir Menke 1996, Taylor 1995, 1996). L'individu postmoderne n'est dès lors plus en conflit entre différentes orientations et modèles d'interprétation politiques, mais plutôt confronté au problème de devoir définir et protéger ses propres biens (sa propre vie) face aux biens communs. La vision du monde centrée sur le «Je» (Beck 1986) ne doit pas être imputée à des tendances fondamentalement narcissiques ou à un simple égocentrisme; il s'agit plutôt d'une diminution de la force de conviction des valeurs communes, qui transcendent l'existence de chacun. La dispersion du capital visionnaire dans la politique officielle et dans «l'infra-politique informelle» se répercute bien sûr aussi sur les possibilités de l'éducation à la citoyenneté qui, aujourd'hui plus que jamais, devrait prendre une position critique allant à contre-pied des idées reçues.

Même si cela peut sembler paradoxal: l'éducation à la citoyenneté doit, dans les conditions défavorables d'un monde moderne en mouvement, commencer tout d'abord par se livrer à une auto-évaluation sans complaisance ni nostalgie, afin de retomber sur ses pieds dans la réalité concrète à laquelle elle est censée correspondre. Ainsi, il appartient à l'éducation à la citoyenneté d'analyser son état déficitaire. Il est regrettable de dissimuler l'état des choses à divers niveaux du système d'éducation et de formation (plan d'études, curriculum, enseignement, etc.) en postulant sans réfléchir le primat de la politique alors que les politiciens eux-mêmes annoncent officiellement que ce primat n'est valable (plus) que dans certains cas. Ces remarques critiques ne concernent pas à vrai dire l'enseignement politique ou l'instruction civique au sens strict, mais bien la notion plus riche en prémisses *d'éducation* à la citoyenneté.

### 3.1.3 Ethnos et demos

Mais il ne s'agit pas uniquement de thématiser de manière critique le primat de la politique, il faut aussi questionner au sein du politique, le primat du juste sur le bon, qui est certes constitutif de la théorie libérale, mais qui fait l'objet de critiques acerbes tant de la part des profanes qu'au niveau systémique parce qu'une majorité des hommes d'aujourd'hui ne se comportent pas et n'interprètent la réalité pas seulement en fonction du bien général (suivant un axe *demos*) mais aussi souvent en fonction de leur appartenance (axe

*ethnos*) (voir Fraser 1997), autrement dit en référence à des idéaux communs à une ethnie, une nation, une communauté, etc., se rapportant à des «communautés de souvenirs» (voir Bellah et al. 1996), qui à ce titre finissent par former des «communautés d'espoir». Bien sûr, les débats sur la question de l'identité nationale (celle des Suisses et Suissesses par exemple) montrent – cela fut le cas lors des deux congrès de Fribourg consacrés à l'éducation à la citoyenneté – que les deux orientations peuvent en règle générale être considérées comme tout aussi significatives et ne semblent pas antagoniques. Une analyse plus approfondie indique cependant que ces deux sources d'interprétations de soi et du monde, égales en droits, qui sont indispensables pour la réussite de la politique et de la vie en démocratie ne peuvent d'aucune façon être «réconciliées» dans un joli «modèle» (voir Reichenbach, sous presse). Etant donné qu'une société ne peut être juste que si elle dépasse les lois de la nature en droit et en politique, mais que parallèlement, elle ne peut être solidaire que si elle se réfère à des identifications passées (voir Vogl 1994), cela signifie pour l'éducation à la citoyenneté que *premièrement*, il faut thématiser tant le *caractère normatif* de l'orientation *ethnos* (axée sur la provenance, le passé) que celui de l'orientation *demos* (axée sur l'avenir) et *deuxièmement*, il faut les considérer comme égales, soit ne donner la priorité ni au *demos* ni à l'*ethnos*. Le fait que ces deux sources sont nécessaires à la pérennité de la vie démocratique ne signifie pas automatiquement qu'elles ne doivent pas avoir une structure relationnelle conflictuelle. Vu que la démocratie en fin de compte doit toujours faire preuve d'une prudente abstinence face aux prétentions de vérité absolue, il convient, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, de reconnaître une égalité entre *ethnos* et *demos*. Une théorie libérale tranchée peut certes développer un système cohérent de l'éducation à la citoyenneté et de morale politique, mais elle a de la peine à reconnaître des droits égaux aux sources réelles d'identification d'une majorité de gens en cas de conflit (voir Taylor 1992, 1993, 1993a). Une future conception de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie qui se méfie à juste titre d'interpréter les pensées des Lumières en une pédagogie «prônant naïvement la victoire», doit se vouer à tenir un discours continu et critique sur les interprétations du monde et de soi oscillant entre l'orientation *demos* et l'orientation *ethnos*. Son objectif est d'éveiller – et de maintenir en vie – dans les têtes et les cœurs le point sensible qui rend possible ce type de querelles: il ne peut être question de clore les disputes et de donner la prééminence à une position en défaveur de l'autre ou vice-versa.

### **3.2 Recommandations didactiques pour l'éducation à la citoyenneté**

Bien qu'il ne soit pas opportun de fournir ici un jugement sur les nombreuses conceptions en matière de didactique pour l'enseignement politique en Suisse, rappelons simplement ceci: nous avons constaté en conclusion que des lacunes (plus ou moins importantes) sont attestées pour pratiquement tous les modèles qui ont été examinés et discutés dans le cadre du mandat de la CDIP. Nous renonçons dès lors à dresser un – autre – catalogue de postulats normatifs concernant l'éducation à la citoyenneté.

Pour l'école, puisque c'est un établissement dont la fréquentation est obligatoire, il s'agit maintenant d'établir la polis. Cela n'est, bien entendu, réalisable qu'à certaines condi-

tions et dans certains domaines. Les écoles fonctionnant en tant que communautés justes et équitables correspondent à bien des égards à cette volonté. Dans les domaines tels que l'organisation de l'école, les règles de comportement social, les questions de la culture scolaire, les projets de contacts avec le monde extérieur, etc., une communauté scolaire peut prendre des décisions en suivant des procédures démocratiques, décisions mises ensuite en application qui changent fondamentalement la vie de l'école. Pour prendre ces décisions, on réunit des forums similaires à des parlements en séances *préparées*, soit des assemblées qui favorisent la formation de l'opinion publique et dans lesquelles on fait finalement une démonstration du «pouvoir» politique en procédant à des votations traditionnelles. La participation n'est pas ici une simple co-discussion ou un débat, qui a pu être instauré auparavant déjà, au cours de la préparation, et qui se poursuit lors de la prise de décision et à l'occasion de l'application, mais il s'agit de querelles publiques, qui mettent en évidence la volonté d'une communauté et permettent la constitution de celle-ci.

Mais on ne devrait pas parler d'école formant une polis sans proposer en parallèle des modèles qui ont quelque chose à voir avec la modification de la pensée et de l'action politique grâce à la participation démocratique. Ceux qui participent aux assemblées scolaires des écoles décrites ci-dessus apprennent combien ces processus de négociations publiques peuvent s'avérer difficiles et à quel point il est important de prévenir les offenses potentielles, d'introduire des règles (nouvelles) et de légitimer des entreprises communes utiles pour tous ceux qui font partie de l'école. La gageure consiste à développer une sensibilité politique, des aptitudes politiques et des capacités d'analyse uniquement au travers d'activités politiques dans un cadre restreint.

Malgré tout, pour clore notre approche critique des postulats fondant l'éducation à la citoyenneté – postulats qui apparaissent toujours de manière implicite – nous formulons ici quelques recommandations qui doivent cependant, pour être bien comprises, être mises en perspective avec toutes les demandes générales exprimées ici.

### 3.2.1 Disparités des contenus

Au niveau des contenus de l'éducation à la citoyenneté, il faut donner plus de poids aux revendications récurrentes prônant un passage des thématiques juridico-institutionnelles vers des thématiques centrées sur les rapports éthiques et procéduraux qui caractérisent la vie démocratique. Dans le processus de planification du contenu de l'enseignement, un sujet comme «la protection des minorités» acquiert à ce moment-là une importance égale à celle d'un sujet qui aurait pour titre «règles majoritaires». Il existe dans chaque société des *problèmes-clés* sur le plan politique qu'il s'agit de repérer et d'actualiser. Taire par exemple les tensions entre la Suisse et l'UE reviendrait clairement à dénier ce postulat. Dans le meilleur des cas, on peut transmettre un savoir relatif aux procédures politiques en utilisant des problèmes-clés et en les actualisant. L'évaluation de l'importance d'une branche dépend – et c'est une relation complexe – du sérieux des contenus que l'on y traite; en général, cela conditionne de manière décisive l'intérêt des enfants et des adolescentes et adolescents. On ne peut pas d'une part encourager l'éducation à la citoyenneté et d'autre part prétendre que seuls les contenus favorisant la connaissance des procédu-

res dans les structures politiques d'aujourd'hui sont importants au niveau du curriculum. Ce qui fait bouger un pays politiquement doit aussi être accessible sur le plan discursif à l'école.

Reste qu'il faut tout de même disposer d'un schéma ordonnateur, soit une forme de structure mère englobant l'éducation à la citoyenneté. Pareil schéma a été développé par Anderson et al. (1997) et concrétisé sous forme d'un questionnaire. Ce schéma est reproduit à la figure 1. On y reconnaît d'un seul coup d'œil la diversité des objectifs et aspects principaux ainsi que leurs imbrications.

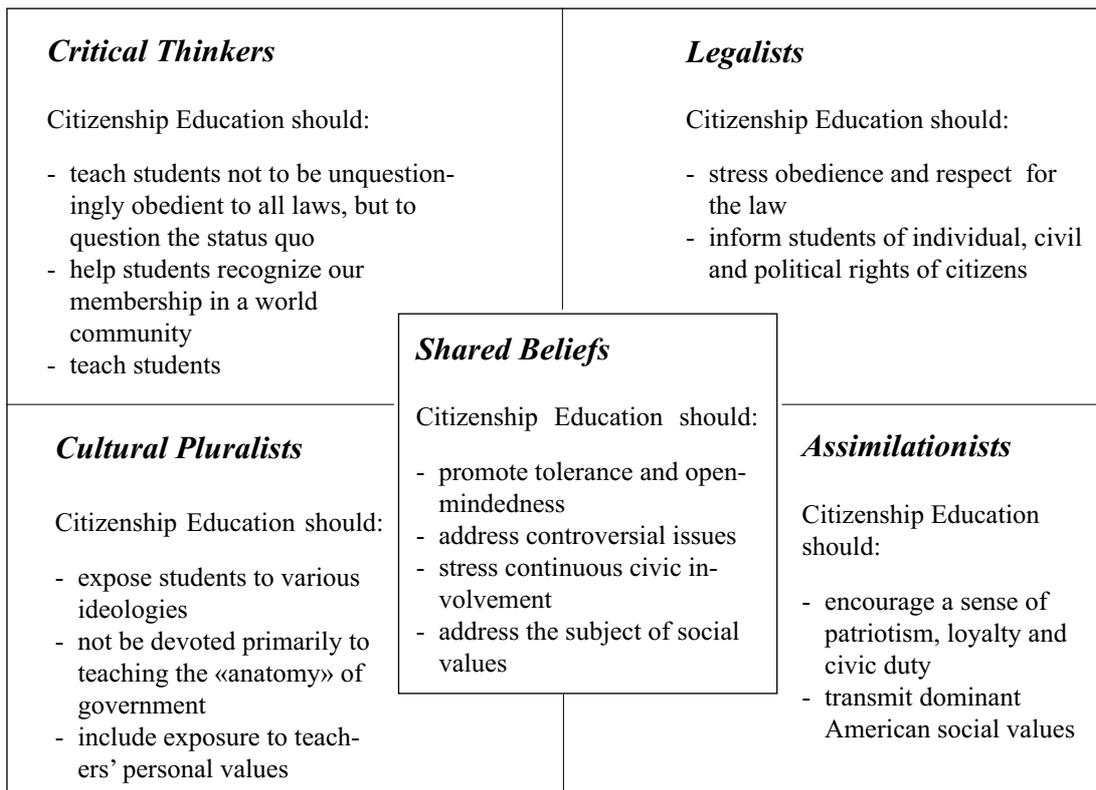


Fig. 1: Perspectives de l'éducation à la citoyenneté (Citizenship education) mise au point par les enseignants en Social Studies. Tiré de: Anderson et al. 1997, p. 348.

On peut certes poser un regard critique sur ce diagramme et discuter le fait que les contenus ne sont pas assez précisés; il faut cependant prendre en considération que cette proposition tient compte des associations entre sujets et de l'imbrication des objectifs visés. Des schémas de ce type pourraient être retravaillés dans le sens d'une définition de la «structure mère» (telle que l'entendait Piaget) de l'éducation à la citoyenneté, structure dont les éléments constitutifs, adaptés en fonction de la situation de chaque niveau scolaire, devraient avoir une chance d'être traités (cf. 3.2.3).

### 3.2.2 Narration de la réalité et discussion de situations posant dilemme

L'enseignement politique doit englober l'histoire de la genèse de l'Etat, afin qu'écoliers et écolières puissent constituer une communauté de souvenirs. Il faut raconter comment des soulèvements ont été matés, des révolutions ont créé de nouvelles injustices, des partis politiques ont empêché des modernisations, des pays ont conclu de douloureux compromis avec des dictateurs pour éviter des guerres. La politique est aussi le récit des époques pénibles et des transitions provoquées par des crises, la pauvreté et la faim. Ici, le récit n'est pas l'histoire en soi, mais de l'histoire politique. On y parle de pavés lancés, d'arrestations, de fautes, d'escroqueries, de décisions erronées et d'abus de pouvoir, de destitution de personnages politiques haut placés, etc. La politique a toujours ses côtés «scandaleux» et ce n'est qu'à ce titre qu'elle peut fournir une impulsion pour une narration. Les situations problématiques du présent sont toujours issues de dysfonctionnements passés (en tout cas, la dramaturgie du discours politique consiste à représenter les performances ou les errements passés des adversaires politiques ou de ceux qui sont d'un autre avis, comme problématiques et parfois même comme condamnables [voir Emler 1983, Markoulis 1989]). Cette dynamique propre à la politique doit être traduite en une histoire politique à laquelle on peut contribuer. Les nombreux trésors que l'on peut tirer d'archives cinématographiques et de narrations textuelles ayant trait à la politique de la proche histoire contemporaine offrent un excellent matériau de départ pour l'enseignement.

Mais il existe en outre un excellent stimulus pour lancer des controverses d'ordre politique: présenter des problématiques politiques sous forme de véritables dilemmes. La structure d'un dilemme est construite de manière à ce que le choix d'une valeur constitue toujours une offense à une autre valeur et qu'ainsi la personne soit plongée dans un état pénible de *déséquilibre* politico-cognitif, qui ne peut souvent pas être résolu. A ce stade, l'essence même de la politique apparaît: mieux vaut avoir les mains sales que pas de mains du tout (pour suivre l'esprit sartrien). Il existe malheureusement à notre connaissance trop peu de matériel pédagogique qui ait transformé des problématiques politiques en dilemmes politiques (exemplaires), matériau qui devient par là même intéressant et enrichissant pour l'apprentissage. Ce qu'il faut donc dans ce cadre, c'est un matériel didactique dont le contenu soit basé sur les modèles de pensées et de décisions politiques traditionnelles tout en étant présenté sous une forme propre à stimuler la controverse.

### 3.2.3 Un curriculum en spirale pour l'éducation à la citoyenneté

Fondamentalement, à propos de l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de la politique, il faudrait se demander si, dans un paysage pédagogique suisse marqué par l'hétérogénéité, il ne serait pas fructueux de partir de l'idée d'un curriculum en spirale au sens de Bruner (1977), consacré à une introduction aux formes de vie démocratique qui s'étalerait sur toute la scolarité obligatoire et qui traiterait au niveau du contenu, entre autres, les aspects cités, à savoir: la *communauté*, la *citoyenneté* et la *polis*. Ce serait l'occasion d'exercer le *savoir-vivre démocratique* qui s'y rapporte avec une intensité variable en établissant des liens plus ou moins exigeants avec les *disciplines du savoir*. Pour définir une *didactique axée sur le développement* dans l'esprit d'Edelstein (1984), il

faudrait préciser quels aspects de la vie démocratique ont une importance particulière à quelle phase ou échelon de développement – celui du jugement moral, de la capacité de négocier, du concept d'amitié par exemple – et dans quelle mesure ils peuvent être appréhendés au niveau cognitif. Pareille conception peut sembler utopique à première vue, si l'on se remémore les lacunes sur le plan des ressources évoquées plus haut. En y regardant de plus près cependant, on s'aperçoit que l'école et la vie scolaire ne sont pas – et ne doivent pas forcément être – si éloignées que cela des modes d'existence démocratique (voir Oser & Althof 1992). Il en va de même pour la plupart des contenus enseignés. On ne peut en effet ignorer que l'intérêt politique ne commence à se développer – s'il se développe – qu'au moment de l'adolescence (tardive). Pour cette raison, l'éducation *précoce* à la citoyenneté doit se consacrer davantage à l'*initiation aux principes moraux de la démocratie* et encourager la *pratique du débat*. Cela n'offre certes aucune garantie qu'un intérêt ou une motivation pour la politique naisse, ni que les connaissances politiques augmentent. Il s'agit au contraire de préparer le chemin de *vertus discursives* démocratiques, qui pourront par la suite évoluer en une compétence politique, bien qu'il ne s'agisse pas du but premier (telos) de cette démarche, car la vie démocratique elle-même est un bien culturel qui ne doit pas être instrumentalisé. Font partie intégrante de ces vertus discursives la *disponibilité au dialogue*, l'*éthique de la dispute*, la *tolérance* (tant qu'elle n'est pas indifférente) et le *courage* de défendre son propre point de vue contre une opposition. Même dans les conditions postmodernes, l'opinion aristotélicienne selon laquelle «la vertu» est le fruit des *habitudes* demeure d'actualité. Pourquoi le développement des vertus démocratiques ne trouverait-il pas son équivalent au niveau pédagogique-didactique à chaque niveau scolaire et pourquoi la capacité de débattre existant déjà à l'école ne pourrait pas être plus «*politique*» et partant, être exploitée de manière plus «*expressive*». On ne comprend pas pourquoi les «talents politiques» des écoliers devraient rester en friche, pourquoi, pour reprendre l'idée d'Hannah Arendt, on les empêche de connaître le «bonheur de la sphère publique» (trad.), de faire ainsi les expériences de leur propre efficacité politique là où il est bien plus probable qu'ils puissent les faire que dans tout autre domaine de leur existence: à l'école?

Burckhardt (cité par Arendt 1996), pense que la démocratie est «la forme étatique la plus bavarde» (trad.). Mais les principes moraux de la «volubilité» ne sont pas estimés dans un monde affairé et efficace. Cette méfiance face à la capacité de débattre est fondée: débattre et se quereller sont des activités souvent non seulement stériles, mais qui ne débouchent sur rien. Ces deux activités demeurent néanmoins le fondement communicatif des modes de vie démocratique. L'école est un des rares lieux qui puisse encore – au moins partiellement – se permettre de transmettre une «culture de l'*inefficacité*», une culture de la négociation (voir Bruner 1986, 1995). D'un point de vue social, l'école ne se borne pas simplement à remplir des fonctions de sélection, de qualification et de légitimation, elle doit également remplir des fonctions de conservation; elle dispose ainsi – *surtout au niveau primaire* – d'une «marge de manœuvre» (plus large peut-être que l'on suppose habituellement), dont elle peut faire usage pour pratiquer une convivialité qui, pour sa part, fournit le cadre indispensable à l'exercice du savoir-vivre démocratique. Un curriculum en spirale pour l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie ne doit cependant pas occuper l'ensemble de cet espace, mais il pourrait contribuer à le rendre plus «porteur de sens», autrement dit plus éloquent dans la perspective d'une culture dé-

mocratique. Il faut tout de même admettre qu'il manque à ce jour une théorie des stades de développement de la conscience politique ou du jugement politique, ce qui pourrait être fort utile pour concevoir un curriculum en spirale pour l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie. Pareille théorie devrait être consacrée, entre autres, au développement de la compréhension des questions relatives au pouvoir, à l'égalité, à la sincérité, à la liberté et à la manière judicieuse et raisonnée de prendre des décisions.

Si cet enseignement peut s'intituler au niveau primaire «Initiation à la vie» ou «Education générale et sociale», il faudrait, au secondaire I, utiliser la dénomination «Education à la citoyenneté». Au niveau gymnasial ou toute autre phase du postsecondaire obligatoire, il faudrait parler de «Philosophie politique». Mais de telles désignations sont vides de sens si l'on ne vérifie pas que les sujets essentiels sont traités de manière de plus en plus différenciée et complexifiée à chaque niveau. Les sujets essentiels qu'il conviendra de traiter sont: l'exercice du pouvoir, les pouvoirs publics, la séparation des pouvoirs et, comme indiqué plus haut, les problèmes-clés de l'école. Mais on pourra comprendre fondamentalement les spirales du curriculum uniquement lorsqu'on aura déterminé les différents stades de développement de la conscience ou du jugement politiques.

En partant du modèle dit du «dilemme du maire», où l'on se demande si un maire d'une ville moyenne doit envisager de réprimer une grève des fonctionnaires par sa police, nous avons tenté de dégager ces différents niveaux de développement (de la conscience politique).

*Niveau 1:* Le pouvoir est lié à des personnes données. Vu qu'elles ont le pouvoir, ces dernières déterminent ce qui est démocratique. L'intérêt public est limité à ce que désirent les autorités politiques et aux personnes concernées. On ne distingue presque pas entre le privé et le public.

*Niveau 2:* On a du pouvoir lorsqu'on le mérite. Le domaine public correspond à ce qui n'est pas privé. Celui qui est courageux défend les «bonnes actions» ou s'engage en faveur des «hommes de bonne volonté». La démocratie est un système dans lequel les citoyennes et citoyens peuvent faire plus ou moins ce qu'il leur chante. Ces caractéristiques s'appliquent aussi à la définition de la notion de liberté.

*Niveau 3:* Le pouvoir est légitimé par le soutien de la majorité. La démocratie naît suite à la négociation de règles entre divers groupes d'intérêts. La liberté est de pouvoir se comporter de manière non conforme aux normes, en suivant toutefois les règles. On prouve son courage politique en s'engageant pour les intérêts d'un groupe. Le public est compris comme l'instrument permettant d'obtenir du soutien pour les groupes importants. On n'est pas encore conscient du caractère démocratique inhérent à la séparation entre sphère privée et sphère publique.

*Niveau 4:* Le pouvoir est ici appréhendé comme la possibilité de provoquer un débat pour résoudre un problème. La démocratie est nourrie par la foi en la capacité de persuasion des meilleurs arguments et en la participation aux processus de résolution des problèmes. La liberté est considérée comme une possibilité de créer des lois de manière légale et de garantir la sécurité. Le courage politique revient à résister à la pression de groupe et du grand public. La séparation entre le privé et le public est défendue avec une certaine rigueur.

Les critères de différenciation pour décrire ces niveaux sont les suivants: relations informelles et système institué, intérêt public et décision, développement de la démocratie, influence du droit sur l'existence, articulation du pouvoir, courage politique. Lorsque les élèves sont à différents niveaux en ce qui concerne leur jugement politique, ils interpréteront les contenus présentés de cette manière selon leurs facultés; il sera ainsi implicitement possible pour l'enseignant ou l'enseignante de découvrir quelles sont les structures interprétatives des enfants et des adolescentes et adolescents.

### 3.2.4 Culture politique à l'école: l'école comme cité

En politique, les opinions sont les faits (voir Ptassek 1995). Bien que l'enseignement de la politique au sens strict, auquel on ne doit et l'on ne peut renoncer, soit toujours fait de savoir factuel (p.ex. connaissance des institutions), le politique, compris comme «la pratique de la liberté» (Arendt 1996), n'a effectivement qu'un fondement «malléable». Si les questions relatives à la vérité et à la morale ont toujours trouvé (ou devraient trouver) leur place au cœur des controverses lors de débats politiques, ces derniers ne sont jamais des débats sur la vérité ou les valeurs morales, mais demeurent des débats sur le pouvoir, au cours desquels il s'agit, par la persuasion, de réussir à former des majorités. Dans la mesure où l'école en tant que «démocratie embryonnaire» (Dewey 1951, 1966), doit être aussi bien *polis* que *cité*, elle doit tenir compte de ce fait. Une didactique de l'éducation à la citoyenneté ne peut par conséquent que très partiellement servir de didactique pour une éducation morale. L'école comprise comme une communauté de valeurs et l'école comme *polis* doivent être distinguées au niveau de l'analyse, bien qu'en fait ces deux éléments demeurent en étroites relations. Puisque les formes de vie démocratique, comme nous l'avons vu, sont constituées de telle sorte que les droits de participation et de distanciation sont placés sur pied *d'égalité*, une éducation éthico-politique – pour autant qu'elle soit consacrée à la vie démocratique – ne devrait pas s'attacher à ne présenter qu'un idéal poussé de *polis* ou qu'un idéal de communauté fondée sur des valeurs homogènes. L'école peut ainsi au mieux être considérée comme une *cité*. Vu que l'éducation est toujours marquée par son paternalisme et qu'elle demeure fondée sur la notion de communauté, l'éducation scolaire ne pourra jamais être purement démocratique. Pour cette raison, il ne faut pas surestimer le potentiel démocratique de l'école et de l'éducation à la citoyenneté qu'elle dispense aux élèves, et ce, même dans les meilleures conditions possibles, sans toutefois tomber dans l'autre extrême et jeter l'enfant avec l'eau du bain. L'école n'est pas qu'un droit, mais aussi une obligation: elle demeure donc une institution contraignante (les élèves n'ont pas de droit de distanciation); elle ne peut ainsi pas sérieusement prétendre fonctionner comme une «démocratie embryonnaire». Même si l'on considère que la participation est en elle-même de première importance, l'école est au fond essentiellement une structure plutôt peu démocratique. En admettant ce fait évident qui ne pose pas problème, on arrive à évaluer de manière pondérée le potentiel de la participation (très bien en cour), et ce, sans proposer ni défendre des modèles créant de facto des conditions plus ou moins subtiles de pseudo-participation (voir Pateman 1970), qui ne sont guère profitables à la cause de l'éducation à la citoyenneté.

Une future didactique de l'éducation à la citoyenneté peut, par contre, considérer l'école comme cité, comme lieu de convivialité, de querelles et de litiges incitant aux débats, comme lieu de fêtes, d'échanges et d'expression des différences, mais aussi comme lieu de travail, de contrainte et d'espace communautaire. L'école doit évaluer pour elle-même l'importance, les limites et les potentiels de ces lieux dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie. Elle peut se fixer comme objectif de tenter de compléter, au moins au niveau de la vie scolaire, les ressources honteusement anémiques dévolues à l'enseignement politique, en s'approchant un peu de l'idéal, à savoir d'une école qui soit un lieu d'*éducation* à la citoyenneté.

### 3.2.5 Evaluation des performances et fonction de sélection de la branche «éducation à la citoyenneté»

Si l'éducation à la citoyenneté est une branche sérieuse dont les contenus favorisent la réflexion et l'acquisition de connaissances, cela implique que les compétences acquises dans cette branche, comme dans n'importe quelle autre branche, peuvent faire l'objet d'un feed-back et être utilisées de manière substantielle. Il serait vain de mettre en garde ici contre le fait de simplement contrôler les savoirs acquis dans cette branche. La psycho-pédagogie nous a appris que l'évaluation des capacités et la mesure des compétences peuvent revêtir plusieurs formes. Des analyses correctement effectuées, des portfolios reflétant les processus de travail, l'application des règles de travail scientifiques préparatoires, des rapports devant la classe sur les résultats de débats, les mécanismes de résolution de problèmes, la découverte de documents, le fait de repérer les diverses opinions politiques, des sondages sur les avis politiques, des «journaux de bord» politiques, etc., peuvent être reconnus comme compétences et mesurés comme tels. C'est la façon de contribuer à la recherche commune de l'essence même de la pensée politique qui émerge sans cesse et doit occuper les jeunes. Mais reconnaître la compétence consiste aussi à l'employer. Des journaux d'école, des émissions de radio, des représentations théâtrales, des lectures publiques, etc., sont des applications pratiques de ce qu'on a appris et découvert, des acquis qui sont valorisés par cet usage même. La didactique d'une discipline telle que l'éducation à la citoyenneté est en effet caractérisée par cette manière de reproduire la compétence reconnue. Prendre une branche au sérieux signifie l'appréhender comme faisant partie d'un processus de transformation et reconnaître son importance par l'évaluation de la transformation. L'exemple de l'hétérogénéité des cultures nous rappelle que l'homme moderne ne peut pratiquement plus surmonter les contradictions «qui l'ont écartelé entre des présupposés d'altérité et des jeux de rôles sociaux particuliers. Rappelons (...) la mise en scène du Je moderne vécu comme partiellement autre, qui de cette manière peut avancer vers ses prochains et son rôle social» (Lippitz 1995, p. 55, trad.). Si l'on admet cela et qu'on l'exprime, par exemple en le montrant dans la littérature ou au cinéma, ce type de comportement peut être évalué positivement comme compétence. Dans ce cas, l'évaluation contribue à la reconnaissance. Reinhardt (1996, p. 18 sqq) exige, quant à lui, une relation claire entre les qualifications dans la branche «Education à la citoyenneté» en combinaison avec des objectifs et un savoir scientifique propédeutique contrôlable et évaluable.

### 3.2.6 Régularité dans l'enseignement de la politique

Dans une étude intitulée «The Rebirth of Political Socialization» (1995), Niemi et Hepburn ont montré qu'au cours des années 50 et 70 bien trop d'espoirs ont été placés dans l'éducation à la citoyenneté et que trop de belles promesses n'ont pas été concrétisées. Des exagérations, en particulier quant aux effets de l'apprentissage pendant l'enfance, ont été énoncées; on a ainsi fini par croire que plus on apprenait tôt, plus ce serait profitable au cours des années suivantes. Au contraire, les auteurs retiennent qu'en fin de compte, la phase sensible pour l'éducation à la citoyenneté est située entre 14 et 25 ans, que cette phase n'a rien à voir avec l'âge d'obtention du droit de vote (à peu près vers 18 ans) et qu'un apprentissage politique précoce a peu d'effets. Par contre, les

auteurs soulignent que l'école pourrait être politiquement efficace si elle réussissait à concevoir de façon novatrice cette branche en lui redonnant de l'importance et en abordant, sous forme de confrontation, des questions relatives aux comportements politiques si problématiques. Au lieu de présenter un feu d'artifice d'idéaux politiques, il faut privilégier les connaissances politiques élémentaires, clairement engagées et une sensibilité pour la politique. De manière subconsciente, on présuppose ainsi que l'école est aussi en mesure de dispenser un enseignement politique régulier et fondé scientifiquement.

Il faut reprendre cette idée une fois encore. L'éducation à la citoyenneté permet aux élèves de s'initier aux diverses relations avec le pouvoir et le public; elle leur donne éventuellement le courage d'adhérer – même si ce n'est que d'une façon dilettante – à une cause. Cette formation met au moins dans les mains du «sujet dilettante» un instrument de réflexion, elle le fait participer à des mécanismes décisionnels complexes et au débat sur le primat de l'économie. Un enseignement suivi requiert des accords supracantonaux concernant le curriculum, concernant les filières politico-pédagogiques dans les hautes écoles et universités, concernant finalement la mise en situation des problèmes en fonction des contenus obligatoires définis par la spirale du curriculum.

## 4 Institutions de formation et de recherche sur l'éducation à la citoyenneté

Nous avons abordé principalement l'éducation à la citoyenneté pour elle-même, sans citer les conditions structurelles de sa concrétisation. Une des conditions consiste à créer en Suisse un centre de recherche et de documentation assorti d'une chaire pour l'éducation à la citoyenneté, qui dispose de suffisamment de moyens pour étudier de manière constructive et réfléchie les fondements de cette branche. Cet organisme de formation, de recherche et de documentation devrait étudier les aspects ayant trait à la motivation, aux structures cognitives, aux connaissances et aux activités de chaque tranche d'âge tout en les transposant et en les évaluant sur le plan de la didactique des disciplines et de son enseignement. Il faudrait notamment faire des recherches sur l'évolution de la pensée politique, les contextes d'apprentissage et les changements de concepts qu'il conviendrait de stimuler pendant les heures de cours, par exemple en les mettant en relation avec les jugements moraux des élèves et en créant un système de valeurs qui se défende tout en étant critiquable. La branche «Education à la citoyenneté» est pratiquement orpheline sur le plan universitaire et en friche sur le plan pédagogique; son développement dépend en fin de compte de la persistance d'une culture politique démocratique. Il n'existe guère jusqu'à présent de recherches attrayantes dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et les sciences politiques ont quant à elles fort peu contribué à faire avancer les études portant sur l'évolution du sujet sous l'angle épistémopolitique.

## Conclusions

Beaucoup d'aspects et de caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté et de l'instruction civique n'ont pas pu être abordés dans le cadre de ce rapport final. Toutefois, pendant toute la durée du mandat, à diverses occasions et en différents lieux, nous les avons évoqués, discutés et thématésés avec de nombreux participants et participantes aux débats. Le choix des aspects retenus devrait cependant être représentatif du travail effectué dans le cadre de ce mandat.

La situation très décevante de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles suisses nous a dissuadés d'établir un catalogue de plus des objectifs d'une éducation à la citoyenneté; l'établissement d'un tel catalogue aurait certes été souhaitable, mais pas réalisable. A notre avis, ce type d'approche du problème n'a pas d'effet positif dans la discussion sur l'éducation à la citoyenneté – en Suisse et ailleurs. La surabondance d'idéaux en matière d'éducation à la citoyenneté débouche sur le développement d'une sorte de morale casuiste qui considère qu'il est presque naturel que le débat discursif et la réalité s'éloignent toujours plus l'un de l'autre et finissent par devenir autonomes. D'autre part, il subsiste aussi une approche pseudo-réaliste, un réalisme pédagogique superficiel qui ne veut rien savoir d'un *quelconque* idéal ou d'une *quelconque* allusion nostalgique au politique, ce qui rend la défense de l'éducation à la citoyenneté plus que précaire. C'est cette vision qui a pu se répandre ces dernières années, selon laquelle l'univers des hommes n'est pas fait de scandales et d'esclandres qui poussent les individus à l'activité politique, mais constitue une sorte de donnée naturelle avec laquelle il faut ma foi composer et que la meilleure façon de s'y prendre est de n'y rien changer car elle est immuable. Pour une éducation à la citoyenneté qui entend être davantage qu'un enseignement (minimal) de la politique ou une éducation civique (minimale), mais bien une *introduction à la politique* et la pratique d'une *vie démocratique* clairement voulue, ce genre de point de vue «réaliste» n'a qu'une seule fonction: celle de fossoyeur.

## Bibliographie

- Ackermann, P. (1996). Das Schulfach «Politische Bildung» als institutionalisierte politische Sozialisation. In B. Cluassen (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Althof, W. (in prep.). Habilitationsschrift zum Ansatz der gerechten und fürsorglichen Gemeinschaft in der Schule. Eine Interventionsstudie.
- Anderson, Ch., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. & Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333–364.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: «The human condition» 1958).
- Arnet, M. (1998). Politische Bildung: auch Aufgabe der Bildungspolitik. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Baumert, J. (1998). Neuere Untersuchungen zur politischen Bildung in Deutschland. Présentation lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1997) (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Behrmann, G. (1983). *Sozialisationsfelder des politischen Lernens in Kindheit und Jugend*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A. & Tipton, S.M. (1996). *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*. Updated edition with a new introduction. Berkely CA.: University of California Press (Original: 1985).
- Böhme, G. (1988). *Der Typ Sokrates*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brücker-Moro, L. (1998). Geteilte Macht ist doppelte Macht. Ein Plädoyer für mehr Handlungsorientierung in der politischen Bildung. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1951). «Creative Democracy – The Task Before Us», réimpr. in Fisch (Hrsg.), *Classic American Philosophers*. Appelton-Century-Crafts.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press (Original 1916/dt.: *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Réimpr. de la 3<sup>e</sup> éd., Braunschweig: Westermann, 1964, trad. par E. Hylla, éd. par J. Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz, 1993).

- Dubs, R. (1971). Politische Bildung heute. Versuch einer Standortbestimmung und Neuorientierung. Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht, 96(2), 48–53.
- Dubs, R. (1985). Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft. Aarau: Sauerländer.
- Dubs, R. (1991). Staatsbürgerliche Erziehung in einer konzeptionslosen Zeit. Schweizer Schule, 78(1), 9–10.
- Dubs, R. (1998). Curriculumentwicklung im Fach Staatskunde. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Edelstein, W. (1984). Entwicklungsorientierte Didaktik und das Problem der Schulreform. Neue Sammlung, 24(4), 371–380.
- Emler, N.P. (1983). Morality and Politics: The Ideological Dimension in the Theory of Moral Development. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the Making: Thought, Action and Social Context*. Chichester: Wiley, p. 47–69.
- Eser Davolio, M. (1998). Erziehung zur Toleranz. Ein einstellungsveränderndes Lernprojekt mit BerufsschülerInnen. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Felder, P. (1998). Neustart! Politikunterricht statt Staatskunde an Schweizer Gymnasien. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Band II. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1994). Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Band III. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1998). Politische Bildung und die Empirie politischen Lernens in der Adoleszenz. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Rapport du groupe de travail «Cross-Curricular-Competencies» du réseau A du projet INES de l'OCDE. Zürich.
- Fenner, M., Hadorn, R. & Strahm, R. (1993). *Politszene Schweiz. Politik und Wirtschaft heute*. Basel: Lehrmittelverlag.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the «postsocialist» condition*. New York: Routledge.
- Gagel, W. (1994). Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. *Kleine Reihe Politische Bildung, Didaktik und Methodik* (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Gautschi, P. (1998). Politische Bildung in der Sekundarstufe I – Sinnloses Unterfangen oder zwingende Notwendigkeit? Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Gerstenberg, O. (1997). Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Elemente einer pluralistischen Verfassungstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1992). Didaktik der politischen Bildung. In G. Breit & P. Massing (Eds.), Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, (p. 318–338). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Giesecke, H. (1993). Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim & München: Juventa.
- Girod, R. (1998). Fonctions du savoir politique. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque. Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 37–42.
- Girod, R., Klöti, U. & Dubs, R. (1991). Connaissances de base. Grundwissen. Ergebnisse der PRP 1991 (Vol. 13). Aarau: Sauerländer.
- Grunwald, W. & Lilge, H.-G. (1980) (Hrsg.), Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte. Bern: Huber.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). Democracy and disagreement. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hauler, A. (1995). Die Schweiz auf dem Weg nach Europa. Politikprobleme und Dilemmata politischer Bildung. Bonn: Europa Union Verlag.
- Hauler, A. (1998). Hat bei der EWR-Abstimmung 1992 die politische Bildung versagt? Chancen und Grenzen der politischen Bildung in der Schweiz. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Hilligen, W. (1985). Zur Didaktik des Politischen Unterrichts: Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge (4. Aufl.). Opladen: Leske.
- Hoffmann, D. (1978). Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). Politische Bildung Jugendlicher – Rekrutenprüfung 1988. Pädagogische Rekrutenprüfungen Bd. 11. Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R.L. Mosher (Hrsg.), Moral education – a first generation of research and development. New York: Praeger, p. 20–57.
- Kopperschmidt, J. (1995). Zwischen politischer Rhetorik und rhetorischer Politik. In J. Kopperschmidt (Hrsg.), Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede. Westdeutscher Verlag, p. 7–17.

- Krampen, G. (1988). Politische und entwicklungsbezogene Orientierungen im Jugendalter. Untersuchungsansatz, Erhebungsinstrumentarium, Stichprobe und Befunde der ersten Erhebungsphase. Berichte aus der Arbeitsgruppe «Entwicklung und Handeln», Nr. 24. Trier: Fachbereich 1: Psychologie.
- Krampen, G. (1991). Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie. Göttingen: Hogrefe.
- Kübler, M. (1998). Gesellschaftliche und politische Vorstellungen, mit denen Kinder im Sachunterricht der 3. bis 6. Klassen der Primarstufe konfrontiert werden. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque. Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 51–67.
- Kuhn, H.-P. & Schmid, Ch. (1999). Entwicklungsbedingungen des Selbstkonzepts eigener politischer Fähigkeiten im Jugendalter und die Bedeutung für politische Alltagsaktivitäten (Handout zum Poster), 14. Tagung Entwicklungspsychologie, Fribourg, 13.–16. September 1999.
- Linder, W. (1998). Voraussetzungen zeitgemässer politischer Bildung. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Lippitz, W. (1995). «Fremd»-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie. Seelze: Friedrich Verlag Velber, p. 47–64.
- Markoulis, D. (1989). Political Involvement and Socio-Moral Reasoning: Testing Emler's Interpretation. *British Journal of Social Psychology*, 28, 203–212.
- Menke, C. (1996). Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Messmer, K. (1996). Umfrage zur Politischen Bildung auf der Orientierungsstufe. Etude pilote non publiée.
- Meyer, T. (1994). Die Transformation des Politischen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Bisch, P. (1998). L'éducation aux droits de l'homme et aux nouvelles citoyennetés. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque. Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 145–162.
- Moser-Lécho, D. V. (1998). Überlegungen zur Verbindung von Fachinhalten mit der Politischen Bildung auf der Sekundarstufe I. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Freiburg i. Ü.: Universitätsverlag, p. 115–128.
- Moser-Lécho, D. V. (1998a). Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Moser, H. & Siebner, P. (1980). Kooperativer Unterricht: Politische Bildung. Projekt. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Neuenschwander, M. P. (1998). Schulischer Unterricht und Entwicklung der politischen Identität im Jugendalter – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Niemi, R. G. & Hepburn, M. A. (1995). The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7–16.
- Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske & Budrich.
- Oser, F. (1998a). Was ist staatsbürgerliche Erziehung? In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 71–80.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory.* Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Ptasek, P. (1995). Rhetorik als Instrument der politischen Selbstbehauptung: z.B. die Sophisten. In J. Kopperschmidt (Hrsg.), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 19–45.
- Quakernack, J. (1991). *Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?* Opladen: Leske & Budrich.
- Rancière, J. (1994). Die Gemeinschaft der Gleichen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 101–132.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs.* Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Reichenbach, R. (1997) *Civic Education in Switzerland. National Case Study. Final Report of Phase I. IEA – Civic Education Project (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Documents for the International Data Base.* University of Maryland, MD, USA (91 p.).
- Reichenbach, R. (1998). Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anlässlich einer Expertenbefragung zur Situation der politischen Bildung in der Schweiz. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 17–36.
- Reichenbach, R. (1998a). Zur Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel der politischen Bildung. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Reichenbach, R. (1998b). Abandoning the myth of exceptionality. On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo (eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in coop. with Eburon Press,* p. 557–581.
- Reichenbach, R. (sous presse). *Demokratisches Selbst – Dilettantisches Subjekt. Zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne.*

- Reinhardt, S. (1996). Braucht Demokratie politische Bildung? Aus Politik und Zeitgeschichte, supplément à l'hebdomadaire «Das Parlament», B47/96, 9–22.
- Rey-von Allmen, M. (1998). Pluralité et dynamique des identités: Education à une citoyenneté ouverte sur le monde. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque. Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 163–175.
- Riesen, M. (1999). «Politisches Notwendigkeitsbewusstsein». Handlungsorientierte politische Sozialisation bei 16–20jährigen Jugendlichen in der Deutschschweiz im Kontext politischer Bildung. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg: Philosophische Fakultät.
- Rothe, K. (1993). Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen: Leske & Budrich.
- Saner, H. (1976). Der Lehrer und die Politik, I & II. Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ), 4, 22. Jan., 97–100, & 6, 5. Febr., 167–172.
- Sartori, G. (1992). Demokratietheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: «The Theory of Democracy Revisited», 1987).
- Schegg, H.-C. (1998). «Ich kann ja doch». Politisches Engagement Jugendlicher. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg i. Ü.: Philosophische Fakultät.
- Schmid, W. (1998). Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, M. (1995). Demokratietheorien. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmiederer, R. (1977). Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Tanner, A. (1998). Vom «unmündigen Volk» zu den «überforderten» BürgerInnen. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.
- Taylor, Ch. (1992). Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (tiré de «Philosophical papers», 1985, extraits choisis et traduits).
- Taylor, Ch. (1993). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Fischer (Original: «Multiculturalism and the politics of recognition», 1992).
- Taylor, Ch. (1993a). Der Begriff der «bürgerlichen Gesellschaft» im politischen Denken des Westens. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Fischer, p. 117–148.
- Taylor, Ch. (1995). Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: «The malaise of modernity», 1991).
- Taylor, Ch. (1996). Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: «Sources of the self», 1989).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (eds.) (1999). Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in coop. with Eburon Press.
- Touraine, A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents? Paris: Fayard.

- Tschoumy, J.-A. (1998). Montée en puissance d'une Europe de citoyennetés composées. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium./L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse. Un colloque. Freiburg/CH: Universitätsverlag, p. 199–208.
- Vogl, J. (1994). Grenzen der Gemeinschaft. In J. Vogl (Hrsg.), Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 7–27.
- Vontobel, J. (1976). Nimmt die Schule die soziale Umwelt wahr? Ein Plädoyer für die Einführung gegenwartsbezogener Sozialthemen in den Schulunterricht. Schweizer Lehrerzeitung, 121(10), 173–175.
- Vontobel, J. (1996). Die Staatsbürgerkunde ist tot – es lebe die politische Bildung. Schweizerische Lehrerzeitung, 141(3), 4–7.
- Vontobel, J. (1998). Der soziale Nahraum als Übungsfeld für die politische Bildung. Manuscrit de la présentation du même nom lors du Congrès «Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?», Fribourg, 3.–5.9.1998.

