



Universität Potsdam

Elisabeth Flitner

L'éducation civique hors laïcité : comparaison entre l'Allemagne et la France

first published in:
Savoir, éducation, formation 1 (1992), S. 79-95, ISSN 0198-8505

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 203
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4719/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-47190>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 203

L'éducation civique hors laïcité. Comparaison entre l'Allemagne et la France*

Elisabeth FLITNER-MERLE

Cet article compare quelques points de départ de l'éducation civique en France, système laïque, et en R.F.A., système où les organisations religieuses sont établies au sein de l'État. Une analyse de développements récents suggère que les différences entre les deux systèmes se réduisent. En Allemagne comme en France, l'éducation civique s'organise de plus en plus autour d'une conception individualiste de citoyenneté. Nous faisons l'hypothèse que ce rapprochement est un effet concomitant de la massification de l'enseignement secondaire, commune aux deux pays.

Introduction : une comparaison internationale

L'éducation morale et civique des jeunes figure parmi les objectifs principaux de l'enseignement de masse depuis son instauration aux 18^e et 19^e siècles. Nulle part l'enseignement scolaire n'est conçu comme une entreprise purement technique visant à transmettre des connaissances en langues et mathématiques, etc. indépendamment d'une intégration des jeunes dans l'ordre social et moral. D'anciens programmes scolaires en

Elisabeth FLITNER-MERLE

Université Vincennes-Saint-Denis (Paris VIII [E.S. COL.]).

* Version élaborée d'un rapport sur « L'éducation civique en R.F.A. » fait pour le Laboratoire de sociologie juridique, Université de Paris II-CNRS, dans le cadre de son projet « La formation du futur citoyen par le droit ».

Europe contiennent une part importante de contenus moraux et religieux ; au cours du développement et de la différenciation de leurs formes primitives ce contenu n'a pas disparu, mais il a été localisé dans des catégories de plus en plus spécifiques : histoire, études sociales, instruction civique, éducation morale, enseignement religieux, philosophie, éthique. En même temps, le thème d'une éducation morale se développe aussi en dehors des programmes d'enseignement proprement dit, dans la conception de l'école comme un petit système social préparant ses jeunes citoyens à la vie dans la société moyennant la discipline scolaire, la participation, et certaines activités « hors programme ».

La part de l'éducation scolaire qu'on pourrait nommer « éducation aux valeurs » (pour traduire le terme générique courant en anglais « values education », « Werterziehung » en allemand) existe dans tous les pays, quelle que soit la solution spécifique des conflits éventuels entre les systèmes éducatifs et les organisations religieuses. Mais, bien entendu, ces enseignements varient selon les relations entre écoles et organisations religieuses. Une analyse comparative le montre nettement (Cha/Wong/Meyer 1988). Les pays connaissant des organisations religieuses établies à l'intérieur du système politique (comme la R.F.A.) ont tendance à inclure une instruction religieuse dans leurs programmes scolaires. Les sociétés construites autour d'une tradition d'autorité collective mais n'ayant pas d'organisations religieuses établies (comme beaucoup de pays asiatiques) ou ayant séparé l'État des Églises (comme la France) ont tendance à dispenser un enseignement moral à la place de l'instruction religieuse. En France, où des luttes singulièrement dures ont écarté la religion du système politique tout en laissant intacte l'idée que l'ordre social nécessite une autorité morale unificatrice, les programmes scolaires des années 1880 remplacèrent l'enseignement religieux par une instruction civique et morale, le catéchisme catholique par un catéchisme de principes républicains.

Il s'agit là d'une substitution fréquente. Une des très rares études empiriques à ce sujet (Cha/Wong/Meyer 1988), comparant le développement des programmes des écoles primaires dans 90 pays entre 1920 et 1985, montre qu'il existe une relation négative, stable dans le temps, entre le temps consacré à l'instruction religieuse et le temps consacré à l'instruction morale. Les pays qui dispensent un enseignement religieux à l'école primaire n'ont guère d'instruction morale et vice-versa — ce qui semble indiquer une certaine équivalence des deux matières. Il semble qu'elles peuvent se substituer l'une à l'autre.

Autre observation intéressante : le poids accordé à l'enseignement religieux ou bien moral n'a rien à voir avec l'importance de l'enseignement civique. Le fait qu'un pays dispense ou ne dispense pas un enseignement moral, voire religieux, ne permet aucune conclusion sur la

présence ou l'absence d'un enseignement civique dans ce pays — comme s'il s'agissait là de deux matières généralement considérées comme distinctes qui évoluent indépendamment l'une de l'autre. L'instruction civique n'apparaît donc pas comme une alternative (ou un substitut possible) à l'enseignement moral ou religieux mais comme une matière *sui generis* (1).

On pourrait imaginer un chemin de la « modernisation » où l'enseignement religieux diminuerait globalement pendant qu'une éducation aux valeurs plus sécularisée, instruction morale et éducation civique, se développerait. On observe, en effet, un essor très important de l'éducation civique, avec, cette fois, un décalage entre « instruction civique » et « sciences sociales » — beaucoup de pays ont remplacé au cours de la période examinée l'« instruction civique » par un enseignement en « sciences sociales » ou ont introduit ce dernier comme nouvelle matière, sans avoir connu une « instruction civique » auparavant — mais l'hypothèse d'une « sécularisation » n'est pas confirmée : l'enseignement religieux n'a pas diminué. Il a gardé tout son poids dans les programmes ; les pays où il existait en 1920 l'ont généralement maintenu, et les horaires n'ont guère diminués. L'éducation civique se développe sans mettre en cause cette autre matière.

Le champ de l'« éducation aux valeurs » semble donc se diviser, au niveau des programmes horaires, en deux parties relativement indépendantes : éducation religieuse voire morale d'un côté, instruction civique/éducation civique/sciences sociales de l'autre. Ceci vaut aussi pour la R.F.A., état non-laïque, où l'enseignement religieux et l'enseignement civique sont deux matières scolaires bien distinctes. Il faut pourtant supposer que des différences culturelles et politiques distinguant un État laïque d'un état non-laïque peuvent subsister, et on peut se demander : dans quelle mesure ces différences se manifestent-elles dans l'éducation des futurs citoyens ?

Dans cet article nous nous proposons de décrire quelques points de départ de l'enseignement civique en R.F.A. ainsi que les débats politiques récents à ce sujet. Il s'avèrera qu'il y a bien des particularités de la discussion allemande par rapport à l'approche française caractérisée par la tradition de la « laïcité exclusive ». Pour le dire brièvement : l'école allemande hésite moins que l'école française à s'attribuer des objectifs de moralisation des élèves, y compris dans l'enseignement civique. Ces différences, toujours sensibles, semblent pourtant se réduire. Les notions de citoyenneté, et l'éducation des futurs citoyens, tendent à se rapprocher dans les démocraties modernes. Dans notre conclusion nous proposerons une explication de ce rapprochement.

Les bases politiques et juridiques de l'« éducation aux valeurs »

L'article 7 *Grundgesetz* (GG, loi fondamentale de la République fédérale) concernant l'école ne formule pas d'objectifs de l'éducation scolaire, ne spécifie pas les missions de l'école. De même, les constitutions de certains *Länder* renoncent complètement à la formulation d'objectifs ; les autres se limitent à quelques formulations très générales, de sorte qu'il n'existe nulle part en Droit allemand une réglementation systématique des missions et objectifs de l'école (*Deutscher Juristentag* 1981, S.137 f.). Quelle est donc la mission de l'enseignement publique, dans le domaine de l'éducation civique notamment ? Et qui est habilité à décider sur les orientations et contenus de cet enseignement ?

L'absence d'une définition constitutionnelle de la mission et des objectifs de l'école a motivé l'élaboration, en 1973, par la *Kultusminister-Konferenz* (KMK, instance de concertation entre les ministres de l'Éducation de chaque *Land*), d'un « consensus minimal » qui a pris la forme d'un accord entre les *Länder*. Les objectifs de l'enseignement public dans le domaine des savoirs, de l'éducation morale, civique et politique y sont définis comme suit :

« L'école doit :

- transmettre du savoir, des savoirs-faire et des aptitudes ;
- rendre apte au jugement critique et autonome, au comportement responsable et à l'activité créative ;
- éduquer à la liberté et à la démocratie ;
- éduquer à la tolérance, au respect de la dignité de l'autre et au respect de la conviction de l'autre ;
- éveiller une conviction pacifique dans l'esprit de l'entente entre les peuples ;
- rendre compréhensible des normes éthiques et des valeurs culturelles et religieuses ;
- éveiller la disposition à l'action sociale et à la responsabilité politique ;
- qualifier à l'exercice de droits et de devoirs dans la société ;
- informer sur les conditions du monde du travail ». (KMK-Beschluss Nr. 824 vom. 25.5.1973).

On remarquera que les mots « éduquer » et « éveiller une conviction » sont réservés aux vertus démocratiques de base et à la conviction pacifique, donc aux objectifs de l'éducation civique, pendant que les normes éthiques ainsi que les valeurs culturelles et religieuses sont plutôt localisées dans le champ d'une orientation cognitive et d'un débat nécessaire entre opinions divergentes (« rendre compréhensible »). Le texte souligne ainsi la liberté des convictions, des croyances et de la conscience, et la formulation d'objectifs de l'éducation civique se tient dans le cadre

des valeurs politiques directement déduisibles de la loi fondamentale.

Cet accord s'est néanmoins avéré insuffisant d'un point de vue juridique et politique pour régler les conflits qui surgissaient autour de la politique scolaire des années soixante-dix, années de réformes profondes de l'organisation et des programmes des lycées en R.F.A. En R.F.A., comme en France, les décisions portant sur les programmes sont prises *de facto* par l'administration scolaire, qui s'assure, bien entendu, de la collaboration d'experts, enseignants et autres, pour leur élaboration. Ils prennent la forme d'arrêtés ministériels, sans que les bases légales de cette coutume soient entièrement claires. Les modalités de production (par des experts), de décision (par l'administration) et de publication (mélange de différentes voies) ressemblent à la pratique française. Mais il y a eu, en R.F.A., un débat prolongé sur la légitimité démocratique des contenus de l'enseignement qui ne semble pas avoir de parallèle ici. Le pouvoir exécutif, a-t-il seul la compétence de décider ce que les jeunes doivent apprendre ? Le droit constitutionnel des parents sur l'éducation de leurs enfants s'arrête-t-il devant les portes de l'école ? Beaucoup de parents et plusieurs groupements de parents contestaient les nouveaux contenus scolaires, notamment dans le domaine de l'« éducation aux valeurs », i.e. en éducation civique, politique, sciences sociales, et éducation sexuelle. Les parents n'ont-ils pas le droit de participer à la décision concernant les contenus ?

Le *Bundesverfassungsgericht* (BVerfGE, Tribunal constitutionnel de la République fédérale) a développé à ce propos une juridiction très énergique, menant à une légalisation accrue de l'enseignement. Ses réponses s'ordonnent schématiquement en deux parties. Premièrement, quand les actes de l'exécutif touchent avec une certaine intensité aux droits constitutionnels, ces actes réclament une habilitation légale. Puisque le droit parental selon art. 6, al. 2 GG comprend l'éducation entière de l'enfant, il ne s'arrête pas d'emblée devant les portes de l'école. Mais en même temps, « L'enseignement entier est sous la tutelle de l'État » (art. 7, al. 1 GG). Quelle relation existe-t-il donc entre le droit parental et les compétences de l'État ? Selon le *Bundesverfassungsgericht*, l'État, dans le cadre de son obligation de fournir un enseignement public, a bien une mission éducative propre, « mission qui dans son domaine n'est pas subordonnée au droit des parents sur l'éducation mais du même rang que celui-ci » (BVerfGE 6.12.1972, cf. Heckel/Avenarius 1986, p. 302 ff.). Mais cette mission de l'État ne saurait être réalisée « en dehors » de la démocratie. Les parlements doivent légiférer pour dire, jusqu'où l'action de l'exécutif peut aller. Le législateur lui-même doit préciser sous quelles conditions l'administration est habilitée à agir. Dans une décision devenue fameuse, ce tribunal jugeait que la définition des objectifs éducatifs globaux, elle aussi, est soumise à la législation (*Bundesverfassungsge-*

richt 1977). Il revient donc aux parlements des *Länder*, et non pas à la seule administration scolaire, de définir les orientations des programmes dans leurs grandes lignes.

En même temps, deuxièmement, la loi fondamentale n'accorde pas aux parents un droit de participation à la décision sur les programmes. Le droit parental est un droit individuel, si étroitement lié à la personne de chaque parent qu'il ne saurait être représenté collectivement (*ibid.*).

Vue dans son ensemble, cette argumentation renforce le rôle des parlements dans les relations entre les citoyens et l'exécutif et souligne les principes de la démocratie représentative. Les parlements sont appelés à définir les objectifs et missions de l'école ainsi que de ses programmes ; mais une participation des parents dans le sens d'une démocratie directe, une compétence de décider sur les structures et contenus de l'enseignement (ou de bloquer les décisions du parlement), serait contradictoire aux principes de la démocratie représentative. Un seul *Land* accorde aux parents un droit à la participation aux décisions scolaires ; dans les autres, ils sont consultés, mais les décisions finales relèvent toujours de l'administration qui doit dorénavant se plier aux grandes orientations définies par le législateur. Cela signifie dans la pratique que les parents doivent accepter les contenus et les réformes structurelles retenus par la politique scolaire des *Länder*, même si, par exemple, ils ne veulent pas d'un enseignement sur la sexualité à l'école ou s'ils contestent les orientations globales de l'enseignement civique de leur *Land*. Les établissements scolaires sont cependant tenus de veiller à ce que l'enseignement soit « planifié et réalisé dans le plus grand accord possible entre les parents et l'école » (*ibid.*).

Réalités scolaires de l'éducation civique

L'éducation civique est d'une part un « principe transversal ». L'accord des ministres de l'Éducation cité plus haut ne concerne pas une matière spécifique, mais décrit des orientations fondamentales et communes de l'enseignement dans son ensemble, et, au-delà de l'enseignement, de la vie scolaire. La position juridique de l'élève au sein de l'école a été modifiée, au début des années soixante-dix, dans un sens semblable, quoique sur des bases juridiques différentes, aux modifications introduites récemment en France avec la loi d'orientation de 1989 et concrétisées après les révoltes lycéennes de l'automne 1990. Jusque dans les années soixante, les élèves en R.F.A. (ensemble avec les détenus et les soldats) étaient soumis à une « relation spéciale de pouvoir » (« *besonderes Gewaltverhältnis* »), qui rendait très difficile un contrôle du comportement de

l'exécutif. Cette « relation spéciale » a été déclarée non-conforme à la loi fondamentale par le tribunal constitutionnel, ce qui avait des conséquences directes sur les droits des élèves : chaque élève, indépendamment de son âge, jouit maintenant de tous les droits fondamentaux. Ceux-ci ne peuvent être limités que par le législateur (voire par des décisions administratives ayant une habilitation légale explicite). L'exercice de ces droits par les élèves est soumis à certaines conditions, mais en principe les élèves ont, comme tout le monde, le droit à la libre expression des opinions, le droit à la liberté de presse (art. 5 GG), le droit de s'assembler et de manifester (art. 8 GG) et le droit de créer des associations (art. 9 GG). Cela signifie, en principe, que la censure d'un journal d'élèves par exemple serait aussi illégale que des mesures visant à empêcher la création de groupes d'élèves — y inclus de groupes politiques.

Pas plus que pour les parents, il n'existe pour les élèves un droit à la participation aux décisions de l'école. La représentation des élèves (« Schülervertretung ») au sein des établissements scolaires a des compétences différentes selon les *Länder* (2), mais globalement semblables à ceux des délégués d'élèves en France ; les élèves n'ont pourtant pas le droit d'assister aux conseils de classes (pas plus que les parents), ni de se faire entendre au sujet des redoublements (beaucoup plus rares en R.F.A. qu'en France). Par contre, ils peuvent saisir un tribunal administratif pour contester une notation ou un redoublement. Même s'il n'obtiennent presque jamais satisfaction (3), la seule possibilité de faire contrôler une notation par un tribunal a probablement un certain effet préventif : élèves et professeurs savent que la notation n'échappe pas au Droit (cf. Berkemann 1989).

A côté de cet apprentissage de la citoyenneté à partir d'une « citoyenneté scolaire », il y a, d'autre part, un enseignement en « politique » (ou « sciences sociales » etc., les désignations varient selon le *Land*) spécifiquement centré sur l'éducation civique (4). Au cours des années quarante-vingt, plusieurs *Länder* ont réduit les horaires accordés à cette matière ; aujourd'hui, elle est enseignée dans la plupart des *Länder* à raison de moins d'une heure hebdomadaire au niveau de l'école moyenne (secondaire I) (DVPB 1990). Souvent, l'enseignement politique n'apparaît qu'au cours des 9^e et 10^e années scolaires, parfois même seulement au cours de la 10^e. Dans le système des options des *Gymnasien* (secondaire II), seul un cours continu d'histoire est obligatoire, pendant que l'enseignement en politique n'apparaît plus que dans la filière B « sciences sociales » (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, S. 288, tab. 11.2). Dans la formation professionnelle l'enseignement en politique/sciences sociales semble pâtir du fait que ses résultats ne sont pas pris en compte à l'examen final, ce qui a tendance à le rendre insignifiant aux yeux des élèves et des enseignants.

En principe, l'enseignement en politique est assuré par des professeurs ayant fait des études universitaires en sciences politiques. Mais dans la réalité scolaire, l'enseignement politique est en partie dispensé par des enseignants sans formation correspondante (DVPB 1990). Une statistique récente concernant les établissements scolaires de *Nordrhein-Westfalen* (secondaire I et II) montre, par exemple, qu'en moyenne 82 % du programme est assuré par des enseignants spécialistes. Seules l'histoire et la politique/les sciences sociales se trouvent loin au-dessous de cette moyenne : dans ces matières-là, pas plus que 62 % du programme est enseigné par des spécialistes (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1990, pp. 248 et 270). En même temps, les politologues forment un des groupes les plus importants parmi les enseignants chômeurs (DVPB 1990). Il n'y a donc pas de pénurie d'enseignants spécialisés, mais les politiques de recrutement des *Länder* ont tendance à négliger les besoins dans ces deux matières.

Débats politiques et scientifiques des années quatre-vingt : deux exemples

L'enseignement civique connaît ses thèmes classiques : la notion de démocratie, les droits de l'homme, le système politique allemand d'aujourd'hui, ses rapports avec le national-socialisme, la situation des pays en voie de développement. Une introduction complète à l'éducation civique en R.F.A. devrait présenter les développements en didactique de la politique concernant ces thèmes classiques (voir *supra*, note 4). Nous choisissons une démarche différente. Notre question de départ était de savoir si l'éducation civique montrait des différences sensibles selon qu'elle se déroule dans le cadre d'un système laïque ou dans le cadre d'un système non-laïque. Nous esquisserons donc deux débats politiques et scientifiques récents qui nous semblent aptes à caractériser quelques spécificités de l'approche allemande par rapport à l'approche française.

L'enseignement en éthique

Après une période mouvementée d'expansion et de rénovation scolaires pendant laquelle même certains accords entre les *Länder* gouvernés par la droite et ceux gouvernés par la gauche avaient été possibles, un tournant politique s'annonce, dès 1978, avec une initiative du ministre de l'Éducation du *Baden-Württemberg*. Lors d'un colloque à Bonn, dont le ministre est un des organisateurs, une vingtaine de chercheurs et professeurs d'université politiquement affiliés à la droite, et pour la plupart au catholicisme, formulent un manifeste intitulé « Courage pour l'éduca-

tion », qui proclame la fin des réformes et la résurrection des valeurs simples et sûres en matière éducative (cf. Tübinger Erklärung 1978 ; Herrmann 1978). Les neuf « thèses », qui composent le manifeste, commencent chacune par « Nous nous dirigeons contre l'erreur... » et continuent par « En vérité... ». Ce texte au ton dogmatique s'oppose aux objectifs scolaires développés à l'époque des réformes, comme l'éducation à l'autonomie ou au raisonnement critique, l'égalité des chances ou l'enseignement orienté par les principes de la scientificité, pour demander un retour aux vertus de l'ordre et de la discipline, un raffermissement de l'autorité des enseignants et un encouragement à leur résolution éducative. Le ministre du *Baden-Württemberg* déclare que le colloque « Courage pour l'éducation » a élaboré « une approche complètement nouvelle de l'éducation, qui déterminera la politique scolaire en République fédérale dans la décennie à venir » (Herrmann 1978, p. 224).

L'époque du « consensus minimal » entre les ministres de l'éducation de la gauche et de la droite était donc terminée. Les débats qui ont suivi cette initiative, tournaient autour d'un enseignement moral, qui devait, selon la droite, surmonter son orientation pluraliste et retrouver sa mission « essentielle », celle d'assurer un consensus social moyennant la transmission aux élèves d'un certain nombre de valeurs éthiques valables pour tous. Dans cette perspective, un enseignement d'éthique devait être rendu obligatoire pour les élèves choisissant de quitter l'enseignement religieux.

La préparation des « lignes directrices » de cet enseignement suscita un débat en sciences de l'éducation qui s'est développé tout au long des années quatre-vingt. On y distingue trois approches (cf. Leschinsky 1985) :

— L'approche « néo-normative », selon laquelle l'enseignement éthique se présente comme un enseignement religieux sécularisé, visant à ancrer certaines normes et valeurs dans les consciences des jeunes. Cette approche se trouve devant la tâche difficile de définir un canon de valeurs éthiques ultimes valables pour tout le monde, et souffre de sa propre orientation religieuse implicite : l'enseignement éthique y est d'emblée dévalorisé comme un ersatz de moindre valeur par rapport à l'enseignement religieux. La conjoncture politique des années quatre-vingt est en faveur de cette première approche.

— L'approche dite de « clarification de valeurs » (« value clarification », « Wertklärungsansatz ») qui remplace l'enseignement d'un canon éthique par un enseignement sur différentes éthiques possibles. Les modèles didactiques prônent par exemple des jeux de rôles à partir de situations fictives ; on élabore, avec les élèves, des méthodes d'identification et d'analyse des dimensions morales de la situation, de « clarification » des décisions prises par chaque élève, et d'estimation des consé-

quences de telle ou telle décision. Cette approche, développée aux États-Unis, est fondée sur une tradition politique d'individualisme libéral en ceci qu'elle ne connaît pas de valeurs sociales en dehors (et encore moins : au-dessus) de la décision ou préférence individuelle. Il semble qu'elle n'est guère répandue dans les écoles.

— Une approche dite « cognitiviste-développementale » fondée sur la théorie du développement du jugement moral du psychologue nord-américain L. Kohlberg. Cette approche qui se veut aussi éloignée du relativisme éthique que de l'endoctrinement « néo-normatif », suppose que tout individu passe, au cours de son développement cognitif, par une séquence de « niveaux » du jugement moral — les niveaux successifs étant caractérisés par des structures d'argumentation de plus en plus complexes — et qu'une intervention pédagogique adaptée peut favoriser le passage des jeunes à un niveau supérieur. La didactique correspondante se concentre sur la discussion, avec les élèves, de « dilemmes moraux » choisis en fonction de leur « niveau » actuel ; on essaie non pas de leur apprendre ce qui est juste ou faux, mais de faire évoluer leur niveau d'argumentation et de réflexion. Les expériences faites avec cette approche ont souvent mené à la conclusion qu'il ne fallait pas enfermer un tel enseignement dans un cours en faisant abstraction de la vie quotidienne des élèves, mais qu'il fallait l'intégrer dans la vie scolaire tout entière. Les conflits et « dilemmes moraux » ne faisant jamais défaut au sein d'une classe ou d'un établissement, l'enseignement moral devrait cesser d'être une « matière » pour devenir un principe transversal. L'école entière devrait se proposer de devenir une « communauté juste » (« just community »), créant ainsi un environnement favorable à l'épanouissement moral et social de chaque élève. On en revient donc à une conception transversale de l'éducation morale comme dimension générale de l'enseignement, conception qui évoque le souvenir de l'école confessionnelle tout en étant très exigeante par rapport à la formation et à l'engagement des enseignants.

La littérature sur l'éducation morale ou éthique est devenue abondante (pour une vue d'ensemble cf. les ouvrages collectifs Oser/Fatke Höffe 1986 ; Lind/Raschert 1987). L'objectif même de « moraliser les gamins » n'y est jamais contesté, mais il y a, bien entendu, des voix sceptiques qui doutent de la praticabilité ou de l'efficacité d'un tel enseignement (par exemple Edelstein 1986). Les études empiriques dans ce domaine concernent des expériences singulières (classes ou établissements expérimentaux ; cf. par exemple Schläfli 1986) (5). Par contre, on est très peu informé sur la réalité plus générale de l'enseignement éthique dans la majorité des établissements scolaires du pays qui ne sont pas des « écoles expérimentales » (Importance dans les programmes ? Formation

et orientations des enseignants ? Options didactiques ? Effets auprès des élèves ?).

Pour en revenir à l'influence des religions sur l'école, elle reste visible dans le domaine de l'enseignement éthique. Dans l'esprit de « restauration » des années quatre-vingt, cet enseignement est conçu pour reprendre la place de l'enseignement religieux, déserté de plus en plus par les élèves. Fait remarquable : on n'a pas songé à offrir, à côté de l'enseignement religieux optionnel, un enseignement laïcisé sur les religions. Entre « fonctions » (intégration normative) et « contenus » (connaissance des écritures et dogmes religieux, histoire des religions, de la laïcité et du athéisme) on s'est décidé pour les fonctions en laissant tomber les contenus. Le souci prépondérant de « moraliser les gamins » mène à une modernisation des approches éducatives, parfois forte intéressante. En même temps on doit sans doute chercher une des significations principales de cet enseignement dans sa contribution à la généralisation de l'inculture religieuse.

L'« éducation pour la paix »

Esquissons brièvement l'histoire récente d'un débat mené en R.F.A. comme ailleurs, par exemple en Grande-Bretagne (White 1984) ou aux États-Unis (Harvard Educational Review 1984), le débat sur les possibilités et orientations d'une « éducation pour la paix ». La discussion allemande était dominée d'emblée par le thème « armée et objection de conscience ». Plusieurs manifestations de protestation lors des prestations de serment publiques des soldats, le nombre croissant d'objecteurs de conscience (s'ajoutant à une baisse démographique) et la participation en grand nombre de jeunes aux mouvements politiques contestant le stationnement en R.F.A. d'un nouveau type de fusées nucléaires américains, tout cela motivait le ministère fédéral de la Défense à s'occuper directement des établissements scolaires (cf. Lutz 1984). Il adressa à la conférence des ministres de l'Éducation le souhait que l'école « transmette aux jeunes certaines attitudes personnelles et politiques... sur lesquelles l'armée peut s'appuyer, dans le cadre de sa mission constitutionnelle, pour rendre ses soldats prêts à l'action » (*ibid.*, p. 29). La KMK répondit favorablement et institua un groupe de travail « défense » qui devait développer le texte d'un accord entre les *Länder*. Mais les *Länder* de gauche et ceux de droite n'aboutirent pas à un texte commun. La proposition des *Länder* de droite, sous le titre « Sauvegarde de la paix et armée dans l'enseignement » correspondait aux demandes formulées par le ministre de la Défense ; selon elle, l'école doit souligner la menace qu'exerce le communisme sur les systèmes démocratiques — on se trouve au début des années quatre-vingt — et expliquer aux élèves que seule la disposition à utiliser des moyens militaires peut neutraliser cette menace. Le service

militaire doit être présenté comme un service pour la paix. Et puisque l'obligation au service militaire est une obligation collective, pendant que le droit à l'objection de conscience est un droit individuel, l'école ne doit pas les présenter comme étant du même rang ni comme une question de choix personnel.

Les propositions des *Länder* gouvernés par le S.P.D., sous le titre « Éducation pour la paix à l'école », trouvent leur point de départ dans une notion de « paix » très large. La paix y est décrite comme une voie vers la justice sociale et, en dernière instance, comme un principe rationnel de régulation de conflits dans tous les domaines de la vie. La « capacité au dialogue et à la critique » est l'objectif principal de l'éducation pour la paix ; l'école doit contribuer à la « capacité des citoyens autonomes de la démocratie à s'engager de manière active et critique dans une politique pour la paix » (*ibid.*, p. 117, 120). Elle doit instruire les élèves sur les conditions sociales et politiques dans le monde et doit contribuer à ce qu'ils puissent « prendre leurs décisions pour le service militaire légal ou contre le service de guerre armé de manière réfléchie » (*ibid.*, p. 119). Les positions restèrent inconciliables. Par la suite, les politiques scolaires des différents *Länder* se distinguèrent : quelques *Länder* publièrent — dans les établissements scolaires — les propositions des deux côtés, comme invitation à la discussion. Les *Länder* de l'Allemagne du sud (C.D.U.) ne publièrent que leur propre texte, et le ministre de l'Éducation du Baden-Württemberg décréta que la participation à l'enseignement d'un objectif de conscience était interdite alors que la participation d'un officier de l'armée était recommandée.

Les publications en didactique de la politique centrées sur le thème d'une « éducation à la paix » se font très nombreuses dans la première moitié de la décennie (6) — tandis qu'en 1989 et 1990, la rubrique « nouvelles parutions en éducation » de la revue principale en sciences de l'éducation, la *Zeitschrift für Pädagogik*, n'en mentionne plus. Par comparaison à un thème comme le national-socialisme traité constamment depuis le début de la R.F.A. et avec une intensité accrue depuis les années soixante-dix, le thème d'une « éducation pour la paix » montre probablement une dépendance plus directe à l'égard des développements politiques du moment. Nucléaire et écologie, développement du tiers-monde, avatars des pays socialistes, montée des intégrismes, autant de thèmes qui, au cours des quelques heures accordées à l'enseignement politique, rivalisent avec les « thèmes de base ».

Nous croyons avoir pu illustrer, à l'aide de quelques exemples, qu'il y a bien des différences dans les points de départ de l'enseignement civique en Allemagne et en France. Qu'en est-il de la conscience politique des jeunes dans les deux pays ? Les traditions scolaires différentes correspondent-elles à des attitudes politiques différentes ? Nous ne pouvons

traiter ici des questions compliquées d'évaluation de l'enseignement civique, de ses effets, et de la conscience politique des jeunes en général. Signalons seulement deux études récentes qui permettent une comparaison approximative à propos d'un thème d'importance très semblable dans les deux pays (cf. Flitner-Merle 1992) : l'attitude des jeunes face aux immigrés. En R.F.A. comme en France, cette attitude varie avec le niveau d'études (Capdevielle/Meynaud/Mouriaux 1990 ; Fend 1989). Les jeunes ouvriers français (16-18 ans) sont 67 % à trouver qu'« il y a trop d'immigrés en France ». A niveau scolaire comparable, les jeunes Allemands du même âge sont environ 60 % à se déclarer « d'accord » avec le propos suivant : « On ferait mieux de renvoyer les étrangers et ouvriers immigrés dans leurs pays ». Cette similarité entre jeunes Allemands et Français subsiste quand on considère les niveaux scolaires plus élevés. Les jeunes Français sont 24 % à trouver qu'« il y a trop d'immigrés » lorsqu'ils sont passés par l'enseignement supérieur. Parmi les élèves allemands du *Gymnasium*, filière sélective menant à l'université, il y a environ 25 % qui sont « d'accord » avec le propos xénophobe cité plus haut. Faut-il conclure que la formation scolaire en général, quelle soit du type français ou allemand, contribue à éclairer la conscience politique, voire à prévenir à la xénophobie ? Est-ce leur formation scolaire/éducation civique défailante ou bien le risque de chômage qui fait souhaiter au plus démunis scolairement, en R.F.A. comme en France, qu'il y ait moins d'immigrés dans leur pays ? Et comment se fait-il que parmi les élites scolaires des deux pays il reste quand même un quart de « xénophobes » ? Questions compliquées que la recherche politologique dans les deux pays pourrait aborder en faisant l'hypothèse que certains problèmes et défis de l'éducation civique y sont, malgré tout, comparables.

Conclusion : tendances de rapprochement

Replaçons, pour conclure, les avatars de l'éducation morale et civique dans le cadre plus large de l'évolution scolaire à laquelle ils participent. De manière frappante, les conflits historiques autour de l'enseignement confessionnel en Allemagne ne concernaient toujours que l'école primaire, obligatoire pour tous : il fallait moraliser les masses. Les *Gymnasien* en étaient exemptes. Un ligotage confessionnel de la formation scientifique des élites intellectuelles et sociales était jugé inopportum d'emblée. Une distinction semblable se trouve dans l'histoire de l'enseignement français ; l'idée que les savoirs en eux-mêmes sont libérateurs, et qu'une initiation rigoureuse et exigeante aux savoirs fournit en même temps une éducation civique complète, concernait l'université et non pas l'école

obligatoire. Seule l'expansion scolaire d'après-guerre a transformé l'enseignement secondaire en enseignement quasi-obligatoire, de masse. L'« éducation aux valeurs » semble avoir suivi ce mouvement — aujourd'hui, la discussion allemande au sujet de l'éducation civique et morale se concentre sur l'enseignement secondaire. L'« éducation aux valeurs » est parti de l'école primaire pour s'étendre sur l'enseignement scolaire dans son ensemble.

Mais elle n'a pas effectué ce passage sans subir elle-même des transformations profondes. L'éducation morale faisait corps, jadis, avec un modèle de la cohésion sociale fondé sur une adhésion collective à un canon de valeurs ultimes, fussent-elles religieuses, républicaines ou autres. Cette conception traditionnelle de la cohésion sociale est en train de céder la place à l'individualisme, et l'expansion scolaire elle-même est porteuse de cette transformation en généralisant le principe méritocratique, jadis réservé à la sélection d'une petite élite, à l'ensemble de la population (7). Aujourd'hui, tout un chacun est censé trouver sa place dans la société selon son mérite scolaire, individuel par définition. Les réformes intérieures des systèmes d'enseignement partagent ce mouvement vers l'individualisme. En Europe de l'ouest, les clôtures plus légères des systèmes décentralisés ont cédé à la modernisation des structures et des contenus de l'enseignement quelques décennies plus tôt que les remparts du système français fortement centralisé. Mais les différences s'estompent sous nos yeux. En France comme ailleurs le canon scolaire est remplacé par un système de choix entre « options » ; la scolarité se déroule désormais en fonction d'un « projet personnel » de chaque élève ; les droits individuels et collectifs des élèves face à l'administration sont élargis ; la désectorisation les oblige à choisir leur établissement ; une « pédagogie du contrat » fait allusion à une des institutions-clefs de l'individualisme moderne, la rencontre des volontés autonomes. La « condition écolière » elle-même contient ainsi une leçon morale et civique qui, elle, n'est pas optionnelle : la leçon de la responsabilité individuelle.

Les contenus suivent. Ce n'est point un changement fortuit si l'on passe, au cours des années quatre-vingt, de l'ancienne « instruction civique » à une « éducation civique » qui se rapproche, dans l'orientation de ses manuels, d'un enseignement en sciences sociales. La révérence à l'approche traditionnelle d'inculcation de valeurs communes se réduit alors à l'apprentissage de la Marseillaise. Par ailleurs, c'est le mode libéral d'éducation civique qui se répand. Une instruction civique traditionnelle transmettant aux jeunes un canon de valeurs républicaines était fondée sur la distinction de celles-ci d'avec des non-valeurs non-républicaines. C'était une *forme d'État* qui se transmettait. Une éducation civique du type « sciences sociales » par contre repose sur l'idée que la compréhension du fonctionnement des systèmes social, économique et

politique aidera l'élève à comprendre son propre rôle comme le rôle des autres et le disposera à se comporter de manière appropriée aux lois de fonctionnement de ces systèmes. C'est un *ordre social* qui se transmet.

Le passage d'une « instruction civique » vers une « éducation civique » du type « sciences sociales » tel que le met en évidence l'étude citée dans notre introduction, semble être un phénomène quasi universel. Peut-être peut-on considérer les débats, si différents selon les pays, autour des conceptions plus traditionnelles de citoyenneté et d'éducation civique — débat sur la « laïcité exclusive » en France, par exemple, ou sur « l'éducation éthique » en Allemagne comme accompagnant un mouvement de transformation commun.

Notes

- (1) A ceci près que l'instruction civique et l'instruction morale sont, dans la période la plus récente, 1975-1985, combinées dans un même élément du programme dans 13 % des pays examinés.
- (2) Pour le Land Niedersachsen, par exemple, cf. RISSMANN 1990.
- (3) En 1969, une analyse de 200 litiges des années précédentes montrait que seulement 7 cas étaient décidés en faveur du candidat à l'examen. A la fin des années quatre-vingt, on constate de nouveau que le « droit de l'examen scolaire » ne joue pratiquement aucun rôle dans la juridiction du *Bundesverwaltungsgericht* (tribunal administratif fédéral), cf. BERKEMANN 1989, p. 541.
- (4) Le lecteur souhaitant une vue d'ensemble du débat allemand actuel en didactique de la politique se référera à *Der Politikunterricht* 1986 ; FISCHER 1987 ; MICHEL/ZITZLAFF 1988 et CLAUSSEN/NOLL 1989. La *Deutsche Vereinigung für politische Bildung*, fondée en 1965 en réaction à la profanation de plusieurs cimetières juifs en R.F.A., est devenue l'association professionnelle des formateurs en politique (professeurs, personnels des associations péri-scolaires, formateurs d'adultes, enseignants universitaires). Adresse : Ruhrstrasse 43, D-4006 Erkrath
2. — L'organisme gouvernemental responsable du domaine de l'éducation politique est la *Bundeszentrale für politische Bildung*, Bonn.
- (5) En *Nordrhein-Westfalen* par exemple il y a plusieurs écoles expérimentales essayant de se transformer en « just communities ». L'expérience fait l'objet d'une évaluation par une équipe de chercheurs dirigé par F. Oser. Résultats non encore publiés ; renseignements auprès de M. F. Oser, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, rte des fougères, CH-1700 Fribourg.
- (6) Concepts et matériaux didactiques, ainsi qu'exemples de leçons dans les documentations de GUGEL/LANGE/FELDHAHN 1982, 1985a, 1985b. MALLEE *et al.* 1982. Fondements théoriques d'une « éducation pour la paix » par exemple chez PFISTER 1980, BAST 1982, RÖHRS 1983, DICK 1984, HEITKÄMPER 1984, HEITKÄMPER/HUSCHKE-RHEIN 1986. Reprise du débat : « l'école a-t-elle le droit d'éduquer les élèves ? » à propos des conflits autour d'une « éducation pour la paix » chez FLITNER 1986.
- (7) Pour une élaboration théorique et empirique des relations entre expansion scolaire et individualisation, voir les travaux de l'« école de Stanford », BOLI/RAMIREZ/MEYER 1985 ; MEYER 1986 ; THOMAS *et al.* 1987.

Références

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ein Ueberblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek : Rowohlt 1990.
- BAST (R.), *Friedenspädagogik*. Düsseldorf : Schwann 1982.
- BERKEMANN (J.), « Pädagogische Maßstäbe der gerichtlichen Kontrolle schulischer Leistungen ». In : *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 1989, pp. 535-547.
- BOLI (J.), RAMIREZ (F.), MEYER (J.), Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In : *Comparative Education Review* 29, 1985, pp. 145-168.
- Bundesverfassungsgericht. In : *Amtliche Entscheidungssammlung* 47, 1977, pp. 46-85.
- CAPDEVIELLE (J.), MEYNAUD (H.Y.), MOURIAUX (R.), *Petits boulots et grand marché européen. Le travail démobilité*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques 1990.
- CHA (Y.), WONG (S.), MEYER (J.), Values education in the Curriculum : Some Comparative Empirical Data. In : W. Cummings et al. (eds.), *The Revival of Values Education in Asia and the West*. Oxford : Pergamon 1988, pp. 11-28.
- CLAUSSEN (B.), NOLL (A.) (Hrsg.), *Politische Wissenschaft und politische Bildung*. Eröffnung einer Diskussion. Hamburg 1989.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung, *Memorandum zur politischen Bildung in Deutschland 1990*. Erkrath : DVPP 1990.
- Deutscher Juristentag, *Schule im Rechtsstaat*. I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.
- Der Politikunterricht der achtziger Jahre. Festgabe für Walter Gagel. Numéro thématique de la revue *Politische Bildung*, N° 3, 1986.
- DICK L.V. (Hrsg.), *Lernen in der Friedensbewegung*. Weinheim : Beltz 1984.
- EDELSTEIN (W.), Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Ueberlegungen, In : OSER (F.), FATKE (R.), HÖFFE (O.) (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung, Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt : Suhrkamp 1986, pp. 327-349.
- FEND (H.), Mädchen in der Stadt denken weniger rechtsextrem, In : *Frankfurter Rundschau* 18.5.1989.
- FISCHER (K.G.), 'Krise', 'Misere', 'Elend' : Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht, In : *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 1987, pp. 547-564.
- FLITNER (A.), Friedenserziehung im Streit der Meinungen, In : *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 1986, pp. 763-777.
- FLITNER-MERLE (E.), *Scarlaté des enfants d'immigrés en R.F.A. Débats et recherches*, In : *Revue française de sociologie* 1992.
- GUGEK (G.), LANGE-FELDHAHN (K.), *Friedenserziehung in der Jugendarbeit*. Eine Bestandsaufnahme. Tübingen : Verein für Friedenspädagogik 1982.
- GUGEL (G.), LANGE-FELDHAHN (K.), *Mit brennender Geduld, Gedanken, Einblicke, Arbeitshilfen für die Praxis der Friedenserziehung*. 2 vol. Tübingen : Verein für Friedenspädagogik 1985 a, b.
- Harvard Educational Review : Education and the Threat of Nuclear War*. Vol. 54, n° 3, 1984.
- HECKEL (H.), AVENARIUS (H.), *Schulrechtskunde*. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied : Luchterhand, 6^e éd. 1986.
- HEITKÄMPER (P.) (Hrsg.), *Neue Akzente der Friedenspädagogik*. Münster 1984.
- HEITKÄMPER (P.), HUSCHKE-RHEIN (R.) (Hrsg.) *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*. Weinheim : Beltz 1986.
- HERRMANN (U.) « 'Mut zur Erziehung'. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik ». In : *Zeitschrift für Pädagogik* 24, 1978, pp. 221-234.
- Kultusministerkonferenz, *Sammlung der Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Neuwied : Luchterhand.
- LESCHINSKY (A.), « Werterziehung und Schulentwicklung ». In : *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5, 1985, pp. 89-107.
- LESCHINSKY (A.), « Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzung um die Konfessionsschule nach 1945 ». In : *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 38, 1990, pp. 3-23.

- LIND (G.), RASCHERT (J.) (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit*. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim : Beltz 1987.
- LUTZ (D.S.) (Hrsg.), *Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung?* Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 - Arbeitsmaterialien zum Thema Frieden in Unterricht und politischer Bildung. Baden-Baden : Nomos 1984.
- MALLEE (R.) et al. (Hrsg.), *Lernziel Frieden*. Eine Orientierungshilfe für die schulische und ausserschulische Bildungsarbeit. Berlin 1982.
- MEYER (J.), Types of Explanation in the Sociology of Education, In: RICHARDSON (J.) (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport : Greenwood 1986, pp. 341-359.
- MICKEL (W.), ZITLAFF (D.) (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung*. Leverkusen 1988.
- OSER (F.), FATKE (R.), HÖFFE (O.) (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung*. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt : Suhrkamp 1986.
- PFISTER (H.) (Hrsg.), *Friedenspädagogik heute*. Theorie und Praxis : Waldkirch : Waldkircher Verlag, 3^e éd. 1980.
- RISSMANN (W.M.), Schülervertretung in Niedersachsen. Historische Entwicklung und ihre Rolle bei den Beratungen zum niedersächsischen Schulgesetz, In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 38, 1990, pp. 23-32.
- RÖHRS (H.), *Frieden eine pädagogische Aufgabe*. Braunschweig : Agentur Pederesen 1983.
- SCHLÄFLI (A.), *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz* : Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Bern : Lang 1986.
- THOMAS (G.) et al., *Institutional Structure : Constituting State, Society and the Individual*. Beverly Hills : Sage 1987.
- Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums 'Mut zur Erziehung', In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24, 1978, pp. 235-240.
- WHITE (J.) (ed.), *Lessons Before Midnight*. Education for Reason in Nuclear Matters. London : University of London, Institute of Education/Heinemann Educational Books 1984.