

## **PROPOSITION CONCEPTUELLE POUR LA RECHERCHE DANS L'EDUCATION A LA CITOYENNETE**

Antoni Santisteban, Université Rovira i Virgili (antoni.santisteban@urv.cat)

Joan Pagès, Université Autonome de Barcelone (joan.pages@uab.cat)

### **1. Justification et objectifs de la recherche**

Le but de cette recherche<sup>1</sup> est double : d'une part, il s'agit de connaître et d'analyser les apprentissages civico-politiques suivis par les jeunes à la fin du cycle d'enseignement obligatoire (16 ans), et de vérifier où et comment ils les ont appris ; d'autre part, nous voulons élaborer et expérimenter une proposition de contenu qui a) présente des modèles pour l'enseignement et l'apprentissage des connaissances, des capacités et des attitudes politiques démocratiques et b) génère des stratégies pour la formation initiale et continue du professorat qui doit enseigner aux enfants et aux jeunes l'éducation civico-politique nécessaire pour vivre et agir en tant que citoyens d'un pays démocratique. Nous présentons une recherche en didactique des sciences sociales qui suit une méthode très similaire à celle de la recherche d'AUDIGIER et de LAGELEE (1996) sur l'éducation civique et l'initiation juridique dans les *collèges* français. En premier lieu, nous tenterons de connaître les connaissances civico-politiques des écoliers. Après leur analyse et l'analyse des contenus les plus appropriés pour comprendre la situation politique actuelle, nous réaliserons une procédure d'innovation à la charge d'un groupe de professeurs ; cette procédure sera l'objet d'une recherche de la part des membres de notre équipe. Enfin, nous analyserons et évaluerons les résultats et,

---

<sup>1</sup> *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía.* SEJ2004-02046/EDUC . Chercheur principal : Joan Pagès; coordinateur : Antoni Santisteban. UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, et Joan Pagès, et depuis septembre 2006, Paula González et Neus González. Universitat Rovira i Virgili : Antoni Gavaldà et Antoni Santisteban. Universitat Ramon Llull : Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universidad de Sevilla : Rosa M<sup>a</sup> Avila. Universidad de Málaga : Ernesto Gómez.

en fonction de ces résultats, nous formulerons une proposition de formation du professorat.

Notre recherche a pour but de trouver des réponses aux questions suivantes : Quelles sont les connaissances politiques des adolescents à la fin du cycle d'enseignement obligatoire ? Comment les ont-ils acquises ? Quel enseignement civico-politique dispense-t-on dans le primaire et dans le secondaire ? Quand et comment est-il enseigné ? Qu'est-ce qu'on apprend et comment ? Quelles sont les connaissances, les capacités et les attitudes politiques démocratiques que les adolescents espagnols devraient posséder à la fin de leur scolarisation obligatoire et pourquoi ? Lesquelles d'entre elles les préparent le mieux à pouvoir - et à vouloir - participer en toute connaissance de cause à la vie sociale et politique démocratique espagnole ? Quelles relations existe-t-il et quelles relations devrait-il y avoir entre le programme d'histoire et de géographie de l'éducation primaire et celui d'histoire et de géographie au niveau de l'ESO et de l'éducation civico-politique ? Qu'est-ce que le professorat devrait savoir et devrait faire pour enseigner ces connaissances politiques ? Ces questions sont mises en relief par l'hypothèse selon laquelle il existerait un rejet de la part des jeunes par rapport à la politique et à la participation politique, rejet qui serait provoqué par :

- a) Le discrédit de la politique et des partis politiques qui a conduit un grand nombre de jeunes à un certain « je-m'en-foutisme » et à un manque d'intérêt pour tout ce qui a trait à la politique, aux politiciens et, en général, à la vie publique ;
- b) La disparition de l'éducation civique et de sa substitution par le transversalité et l'éducation dans des valeurs<sup>2</sup>;
- b) le poids de l'histoire et de la géographie dans l'éducation primaire et l'enseignement secondaire obligatoire au détriment d'autres sciences sociales comme la politique, la sociologie ou le droit ;
- c) la « peur » du professorat face à l'accusation d'une possible politisation de leur enseignement et le peu, voire l'absence, de préparation dans le cadre de leur formation initiale et continue pour enseigner des sujets d'éducation civico-politique.

---

<sup>2</sup> Cette situation a changé actuellement avec l'introduction de l'Education à la citoyenneté dans le programme d'enseignement secondaire obligatoire à partir de la rentrée 2007-2008.

Pourquoi une recherche sur l'éducation civico-politique et les apprentissages politiques des adolescents en ce moment ? En premier lieu, parce-que la plus grande partie des membres de cette équipe de recherche a travaillé sur ce thème tout au long de leur carrière professionnelle, en réalisant des propositions de programmes, en élaborant des matériaux ou en recherchant leur enseignement et leur apprentissage. Et en second lieu, parce que les trouvailles des recherches récentes sur les connaissances politiques des jeunes réalisées dans des pays du même environnement culturel et politique que le notre sont très préoccupantes à ce sujet. Nous pensons qu'il est important de savoir jusqu'à quel point et pourquoi la situation de la jeunesse espagnole ressemble ou diffère de celle de la jeunesse des autres pays qui nous entourent. Il est aussi intéressant de pouvoir discerner concrètement quelle est la part de responsabilité de l'école et celle de l'éducation civico-politique dans cette situation, afin de pouvoir prendre des décisions au niveau des programmes scolaires et des formations en vue d'améliorer cet enseignement et ces apprentissages, si c'est bien dans cette direction que les résultats de la recherche nous mènent. Un des symptômes révélateur de cette préoccupation face à la faible participation de la jeunesse, et qui existe dans l'ensemble du monde occidental et dans tous les pays aux régimes démocratiques, c'est la prolifération des rencontres, des propositions et des recherches sur ce thème, ainsi que les révisions de ces connaissances dans les programmes et les adaptations qui se sont produites ces dernières années, et qui prennent le nom d'éducation à la citoyenneté, d'éducation civique ou de civisme. Comme exemple de cette inquiétude présente en Europe, citons les paroles suivantes prononcées par LILLETUN (2000), ministre de l'éducation en Norvège, lors du symposium « Face aux détournements de l'histoire », organisé par le Conseil Européen :

« L'attitude des jeunes européens face à la démocratie alimente particulièrement ma réflexion en tant que responsable politique et la votre en tant spécialistes de l'histoire du XXe siècle. Ce qui est préoccupant, c'est l'attitude si pessimiste et résignée des jeunes face à la démocratie. Comme le montre un des chercheurs, pour les jeunes nordiques, la démocratie a perdu son attrait comme moyen de promouvoir le progrès en Europe. (...) ».

« D'une manière générale, les jeunes européens manifestent peu d'intérêt pour la politique et n'ont pas l'intention de jouer un rôle actif en politique. Cette situation est réellement inquiétante, mais il s'agit en même temps un défi considérable, tant pour les responsables politiques que pour vous. Il est temps d'étudier les moyens de redonner un rôle positif à l'histoire. » (119)

Tous les membres de notre équipe de recherche considèrent qu'il est fondamental que la jeunesse reçoive une formation civique démocratique qui leur permette de participer à la vie publique et à la consolidation de la démocratie. C'est à ce sujet que nous partageons les vues de l'article du *Rapport sur le développement humain 2002* (FUKUDA-PARR), dédié à l'« approfondissement de la démocratie dans un monde fragmenté » :

« La politique est importante au développement humain parce que partout dans le monde les personnes veulent être libres de pouvoir déterminer leur destin, d'exprimer leurs opinions et de participer aux décisions qui vont donner forme à leur vie. Pour élargir les options disponibles aux personnes, ces capacités sont aussi importantes au développement humain que de savoir lire ou d'être en bonne santé ». (p. 1).

C'est pourquoi tous les états démocratiques ont considéré, et continuent de considérer, que la formation civico-politique à la citoyenneté est une compétence scolaire de premier ordre. Dès l'origine de l'école publique dans les pays démocratiques, une *instruction civique* a été établie, destinée à enseigner les connaissances relatives au système politique de chaque nation. Par la suite, cette instruction a été complétée par une *éducation civique*, plus centrée sur la formation d'attitudes et de conduites démocratiques, sur l'apprentissage de la coexistence démocratique, dans les centres éducatifs même. Et de la même manière, elle a incorporé le besoin croissant de configurer une citoyenneté chaque jour plus transnationale, comme dans le cas de la citoyenneté européenne, ayant la capacité de se positionner face aux problèmes mondiaux et de pouvoir participer à leur résolution.

Depuis le début des années 90 du siècle dernier jusqu'à nos jours, la formation civique et démocratique de la jeunesse, la formation à la citoyenneté, a été une préoccupation constante des pays à la démocratie consolidée, comme par exemple les pays européens, les États-Unis, le Canada ou l'Australie et le Japon, des pays à la démocratie plus récente ou peu consolidée, comme la plupart des pays latino-américains, et des pays qui ont accédé à la démocratie après la chute du Mur de Berlin, comme les pays de l'Est de l'Europe. La raison pour cela est commune à tous : la faiblesse, pour ne pas dire le manque complet, de participation de la jeunesse à la vie publique, et le peu de connaissances des institutions politiques démocratiques. On peut donc affirmer que la formation civico-politique de la jeunesse est aujourd'hui une préoccupation mondiale. Pour illustrer cette préoccupation, on peut citer :

- a) l'abondance de la recherche sur les connaissances, les capacités et les attitudes civico- politiques de la jeunesse ;
- b) les changements survenus dans la conception de l'éducation civique, de la citoyenneté et de sa traduction dans les programmes d'éducation civique et de citoyenneté de beaucoup de pays (voir, par exemple, pour le cas européen, EURYDICE, 2005) ainsi que l'abondance des propositions et des matériaux pour cet enseignement, et
- c) la prolifération des organismes et des rencontres internationales dédiées à cette problématique éducative.

a) Les recherches sur les connaissances, les capacités et les attitudes politiques, démocratiques et civiques des adolescents ont été abondantes ces dernières années, et continuent de l'être. La recherche la plus importante est peut-être celle qui a été réalisée sous la tutelle de *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (TORNEY-PURTA et al. 1999 et 2001). On y évalue les connaissances civico-politiques de jeunes de 15 ans dans 24 pays du monde entier. Les conclusions de cette recherche liées aux connaissances politiques des jeunes a été un motif d'alarme et d'inquiétude. On y relève entre autres les aspects suivants :

- les étudiants comprennent les valeurs et les institutions de leurs pays mais en ont une connaissance superficielle ;
- les étudiants sont sceptiques face aux formes traditionnelles du compromis politique mais sont ouverts à d'autres types de participation ;
- la télévision est la source principale d'information politique des étudiants.

Par contraste, on signale que :

- les étudiants qui possèdent des connaissances civico-politiques sont plus ouverts à la participation ;
- les écoles qui pratiquent un modèle démocratique sont plus efficaces envers la promotion de la connaissance et du compromis civico-politique des élèves ;
- les professeurs reconnaissent l'importance de l'éducation civique pour préparer les jeunes à la citoyenneté démocratique. Jusqu'à quel point cette situation se

présente-t-elle aussi en Espagne ? Un de nos objectifs est de rechercher quelles sont les connaissances politiques des adolescents catalans et les comparer aux résultats de cette recherche.

b) De plus, à partir des années 90 du siècle dernier, une croissance importante du nombre de propositions éducatives et de programmes a commencé à se produire dans tous les pays occidentaux et dans les pays de l'Est de l'Europe. Ces propositions ont été précédées d'importantes réflexions sur le caractère et la nature des connaissances civiques et sur les caractéristiques de la citoyenneté actuelle pour faire face aux défis de l'avenir. Certaines de ces propositions ont été mises en place sous la dénomination d'Education civique ou d'Education civico-politique. D'autres ont pris le nom de Citoyenneté, d'Education à la citoyenneté ou d'Education démocratique. Certaines avaient pour objectif l'enseignement de connaissances ou d'attitudes générales. D'autres, par contre, se sont centrées sur des connaissances ou des concepts plus concrets. La plupart des recherches orientent leurs travaux autour de la formation civico-politique de la citoyenneté du XXI<sup>e</sup> siècle. Heureusement, leurs travaux commencent à être pris en compte dans les nouveaux programmes d'Education à la citoyenneté.

c) De nombreuses recherches et propositions de programmes sont l'oeuvre de groupes de recherche nationaux et de réseaux internationaux. Le nombre de groupes originaires d'organismes dédiés spécifiquement à l'éducation citoyenne est chaque fois plus important. Donnons comme exemple : le James F. Ackerman Center for Democratic Citizenship, le Center for Citizenship Education, le Center for Civic Education, le CiCe European Network. Le travail effectué par les groupes liés à des organismes internationaux tel que le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO est aussi très important.

De nombreuses recherches et beaucoup de propositions se trouvent déjà sur Internet. De plus, grâce à ce média, on peut accéder aux matériaux des institutions dévouées à ces thèmes, aux propositions de programmes de nombreux gouvernements et on peut faire partie de réseaux de professeurs et de chercheurs, comme par exemple le Citizenship Education Research Network, fondé en 1998. Notre intention est de créer un réseau espagnol qui puisse mettre en contact tous les différents groupes existants dans les

diverses communautés autonomes, c'est-à dire, concrètement l'Andalousie, les Iles Canaries et la Catalogne.

Les premiers résultats des recherches débutées par différents membres de l'équipe de recherche ces dernières années coïncident assez bien avec la situation des pays qui nous entourent pour ce qui est des connaissances des adolescents. Cette expérience et les nouveaux résultats obtenus ont donné lieu à de nouvelles questions. Mais pour avancer sur ce terrain, il nous faut redéfinir l'objet de l'étude et définir concrètement ce que nous voulons savoir et pourquoi.

## **2. Proposition conceptuelle pour le développement de la recherche**

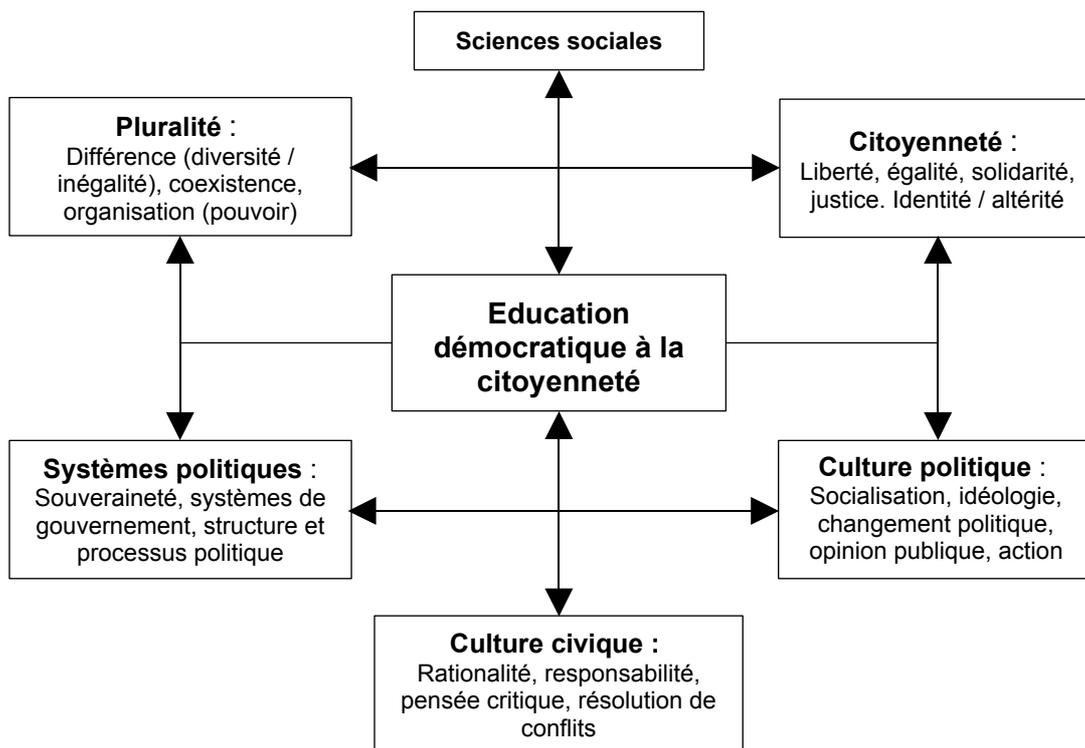
Un des premiers problèmes de la recherche était de savoir sur quels concepts ou sur quelle structure conceptuelle nous devons baser la recherche, car l'éducation à la citoyenneté a été associée à un grand nombre de connaissances différentes. Il était nécessaire d'établir les structures conceptuelles de base afin de pouvoir enquêter sur les représentations que se font les élèves et aussi pour élaborer des séquences didactiques pour leur expérimentation pratique dans la salle de classe. En révisant les propositions, nous avons pu distinguer la grande diversité des concepts qui ont été donnés jusqu'à présent. Par exemple, SEARS (1994) signale les différences entre les concepts liés à la citoyenneté dans les propositions de programme des Etats-Unis et du Canada, tout en montrant le manque de consensus quant à la définition de ce qu'est un bon citoyen dans les différentes propositions de programmes nord-américains.

Il existe des travaux effectués par le Conseil de l'Europe et par l'Union Européenne pour définir les concepts essentiels de l'éducation à la citoyenneté. Citons par exemple la proposition de O'SHEA (2003), ou encore le travail d'AUDIGIER (2000) pour tenter de définir les concepts et les compétences de base de l'éducation démocratique à la citoyenneté. A partir des ces travaux et d'autres propositions de programmes réalisées antérieurement (PAGES et SANTISTEBAN, 1994), nous avons élaboré un modèle conceptuel pour connaître les connaissances des élèves de 4e d'ESO (16 ans) et pouvoir prendre des décisions relatives à l'éducation à la citoyenneté. Notre proposition se concrétise sous la forme d'une structure conceptuelle divisée en cinq blocs.

- La pluralité et l'organisation sociale ;

- La définition de la citoyenneté ;
- Les systèmes politiques : structure et processus politique ;
- La culture politique comme culture démocratique ;
- La culture civique pour l'intervention sociale.

Pour définir les blocs et les structures conceptuelles, la contribution de la science politique et d'autres champs d'étude parallèles, comme la sociologie politique, a été importante, car cette science sociale apporte ses coordonnées conceptuelles fondamentales à l'éducation pour la citoyenneté. La proposition a été élaborée à partir d'une série de schémas conceptuels qui ne peuvent pas être reproduits ici en leur totalité, mais nous avons réalisé une synthèse dans le schéma général suivant de ces cinq blocs. Les sciences sociales agissent comme source de connaissances pour définir et représenter les différents concepts et les différentes structures.



Dans chaque bloc, nous décrivons, analysons et justifions les concepts qui en font partie. La **pluralité** est ce qui donne naissance au besoin de la politique (ARENT,

1997). O'SHEA (2003: 9), de son côté, croit que la diversité « *est un trait inhérent à l'idée de pluralisme et de multiculturalisme* ». La pluralité est un concept central de la théorie politique. La pluralité se concrétise dans le concept de *différence, de coexistence et d'organisation sociale et politique*. Cette dernière dépendra des représentations du pouvoir et du conflit.

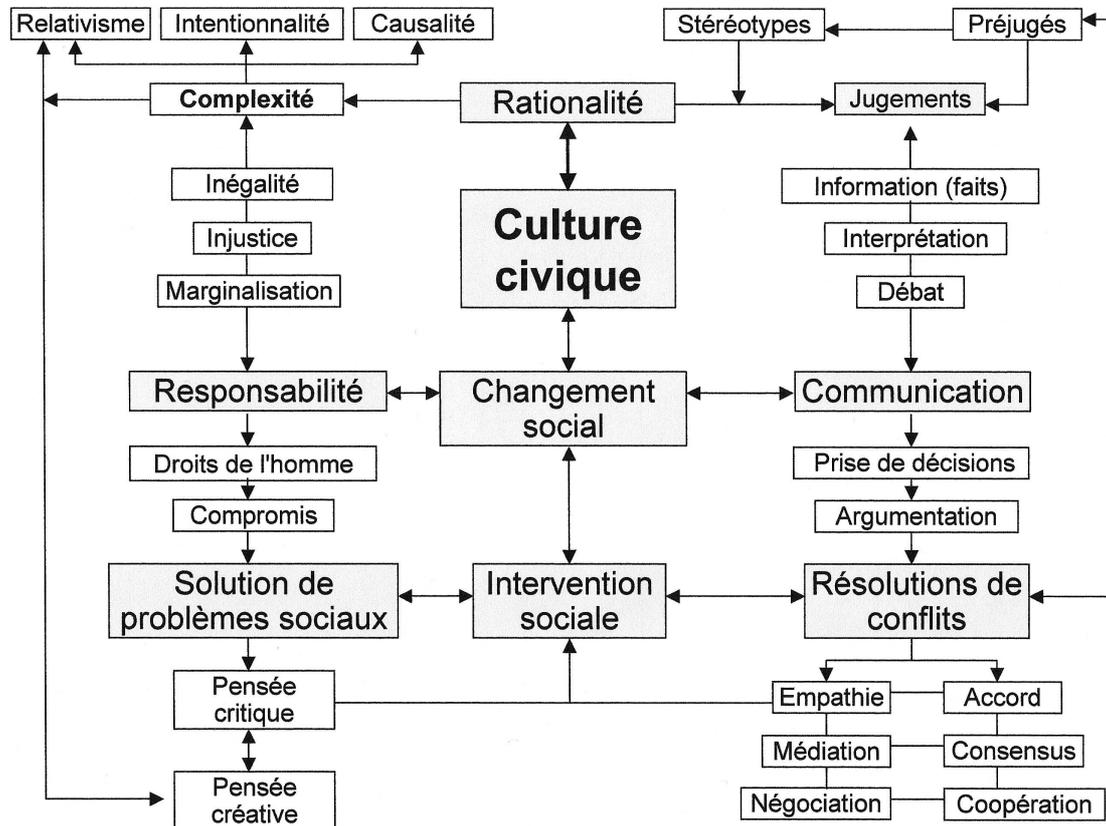
Le bloc **citoyenneté** comprend les concepts d'*égalité* face à la loi et de *liberté*, comprise comme un droit et aussi comme un devoir : participer et intervenir dans la société pour l'améliorer (CAMPS, 1993, CORTINA, 1997). La citoyenneté est *justice* car elle définit les droits et les devoirs, elle est *solidarité* pour lutter contre les inégalités dans la construction de la démocratie (BILBENY, 1998). La citoyenneté se définit aussi par le concept d'*identité*, qui s'associe en premier lieu à l'*altérité*. L'identité peut s'associer à une condition légale envers l'Etat, ce qui permet de différencier la citoyenneté de l'état d'étranger.

Les **systèmes politiques** se basent sur une conception déterminée de la *souveraineté*. On différencie ainsi les *systèmes de gouvernement* démocratiques et les systèmes totalitaires ou autoritaires. Les systèmes politiques se traduisent par des *structures politiques*, qui, en démocratie, se justifient à partir de l'*Etat de Droit*. La structure politique se concrétise sous la forme d'une *administration publique* et d'une *structure territoriale de l'Etat*. D'autre part, le *processus politique* définit la participation politique de la citoyenneté dans les systèmes politiques, à partir de la *représentativité*, d'un *système électoral* et d'un *système de partis*, qui est la base du jeu démocratique.

La **culture politique** s'acquiert lors d'un processus de *socialisation politique* qui a lieu dans la famille, à l'école et par le biais des médias. Il en résulte des *idéologies* et une représentation du *changement politique*. L'*opinion publique* est médiatisée par la globalisation de l'information. On s'intéresse aux politiques publiques (éducation, travail, environnement, etc.) à partir d'une représentation déterminée de l'état de bien-être et de la relation entre le public et le privé. La culture politique se dirige vers l'*action politique*, la formation d'*associations* et la configuration des *mouvements sociaux*.

La **culture civique** se base sur la *rationalité* et la *responsabilité*, et exige de nous l'acceptation des Droits de l'Homme comme base du compromis social. Pour la solution de *problèmes sociaux*, nous devons former une pensée critique et créative. Chaque personne a la liberté et le devoir de poser des alternatives à la réalité sociale

(CORTINA, 1997), ainsi que de transformer ses *préjugés* en *jugements* cohérents (ARENDRT, 1997 ; BILBENY, 1998). La *communication* et la *résolution de conflits* sont une partie essentielle de la culture civique, qui a comme ultime finalité l'*intervention sociale* pour améliorer la coexistence.



Ce schéma conceptuel nous a permis d'élaborer une enquête qui a été effectuée sur des élèves de 4° d'ESO et ainsi de commencer à construire une proposition alternative à partir de l'expérimentation de séquences didactiques centrées sur les contenus des différents blocs.

### 3. Recherche sur les représentations des élèves : données et résultats de l'enquête

L'enquête a été réalisée à partir d'autres études antérieures sur les connaissances démocratiques de la jeunesse en général ou d'élèves du cycle secondaire dans différents pays du monde (MOROZ, 1996 ; KERR, 2002 ; VELDE et COGAN, 2002 ; HEBERT,

2002). Le travail de TORNEY-PURTA et al. (1999 et 2001) a été d'un intérêt particulier pour définir les questions relatives à la pensée critique sociale. En Espagne, l'enquête réalisée par l'INJUVE (2006) a aussi été très utile, particulièrement les questions relatives aux représentations de la politique et de la participation.

L'enquête a porté sur 461 élèves. Le groupe le plus grand était celui des élèves de lycées catalans (70 % du total), suivi des élèves de Séville (15 %), de ceux de Malaga (8 %) et de ceux de Grande Canarie (7 %). La majorité des élèves sont espagnols (87 %) mais certains proviennent aussi d'autres pays. La première minorité est constituée d'élèves originaires d'Amérique du sud (7 %). La majorité des élèves avait entre 15 (57 %) et 16 ans (33 %), mais il y avait aussi des élèves de 14 ans (1 %) et de 17 ans (9 %). Par sexe, il y avait plus de garçons (54 %) que de filles (46 %).

Issus de familles ayant fait des études : 43 % des pères et 42 % des mères avaient fait des études secondaires, tandis que 22 % et 23 % respectivement avaient fait des études primaires. 21 % d'hommes et 24 % de femmes avaient fait des études universitaires. Le pourcentage des parents n'ayant fait aucune étude dépasse légèrement les 4 %. Par contre, ce qui était surprenant était le nombre relativement élevé d'élèves qui ignorait quelles études avaient effectué leur père et leur mère (8 % et 7 % respectivement). Ces chiffres sont très similaires dans toutes les régions étudiées. Il existe de petites différences, cependant, dans les lycées de Grande Canarie et de Séville, dans lesquels le niveau d'étude majoritaire des pères et des mères est l'école primaire.

Nous avons demandé aux élèves de répondre s'ils appartenaient à un groupe ou à une association. 48 % a répondu oui et 52 % non. Parmi ceux qui ont répondu par l'affirmative, la majorité fait partie d'une association sportive (59 %) et très loin derrière, 8 % font partie d'une association culturelle.

Voici quelques uns des résultats de cette recherche :

### **3.1. Politique (représentations initiales)**

Quelle image se fait cette tranche d'élèves de la politique ? Dans ce travail, nous réalisons une première interprétation des représentations des élèves obtenues à partir d'enquêtes. La première question se voulait de savoir si la politique les intéressait et les réponses furent de tendance négative : 47 % ont répondu que cela les intéressait peu, et 20 % pas du tout. Ensuite, nous leur avons demandé d'indiquer ce qu'est, pour eux, la politique, en choisissant parmi une série d'énoncés. La définition la plus acceptée est

celle qui décrit la politique comme « une lutte pour le pouvoir », avec 27 % des élèves qui ont répondu être entièrement d'accord. Vient ensuite l'énoncé « le chemin que suivent certains pour avoir le pouvoir », avec 23 % des choix. Viennent ensuite trois énoncés ayant reçu un peu plus de 10 % des votes : « la lutte pour l'amélioration de la démocratie », « une chose qui m'intéresse et qui m'affecte » et « la manière qu'ont les personnes de s'organiser pour cohabiter ». Ces énoncés réunissent 50 % des choix, si l'on ajoute les réponses « d'accord » et « entièrement d'accord ».

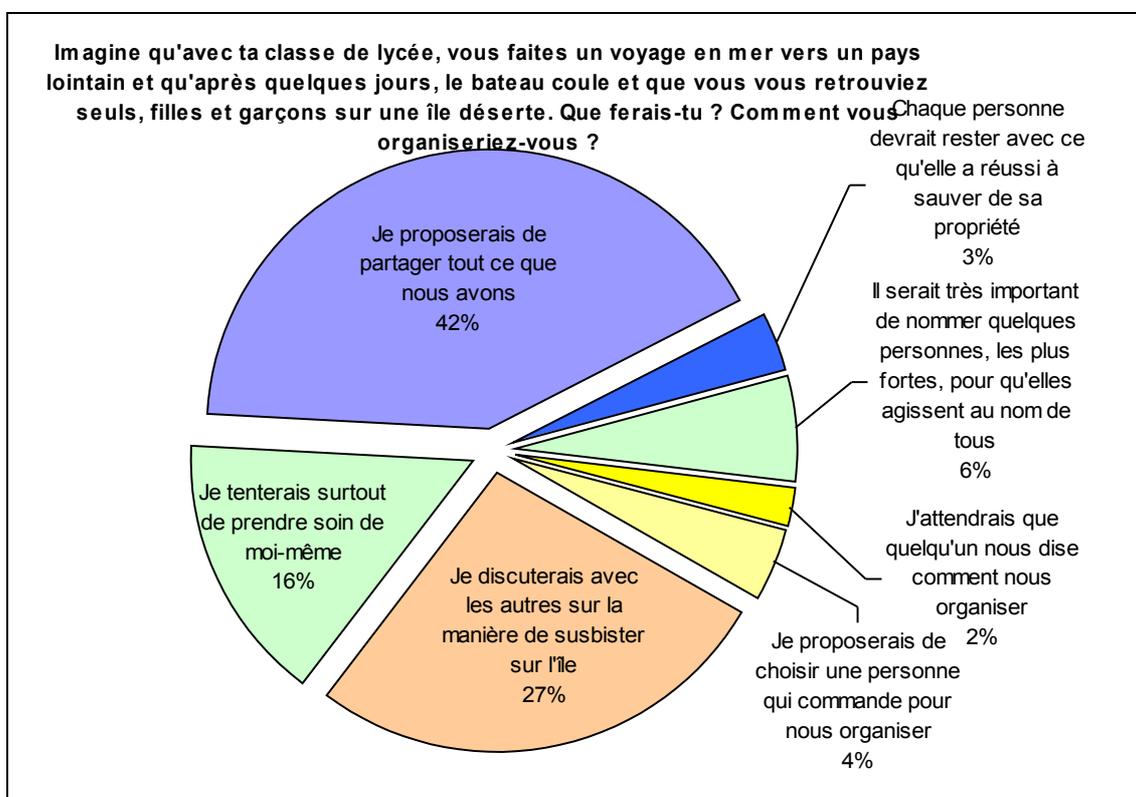
A l'opposé, nous avons les définitions avec lesquelles les élèves étaient en désaccord total ou en simple désaccord comme, en premier lieu, « une chose qui ne m'intéresse pas parce qu'elle n'affecte pas ma vie », avec 40 % des choix, ou « une activité où l'on ne trouve pas beaucoup de valeurs », avec 16 % des choix. Ensuite venait « quelque chose que je ne comprends pas », avec 12 %. Les réponses obtenues indiquent que les élèves s'intéressent peu à la politique et qu'ils l'associent à la lutte pour le pouvoir. Mais d'un autre côté, 50 % des élèves comprennent l'importance de la politique comme forme d'organisation et rejettent l'idée de la politique comme quelque chose qui ne les affecte pas dans leur vie.

### **3.2. Pluralité**

Que pensent ces jeunes de la pluralité ? Nous avons cherché à connaître les représentations que se font les élèves de la pluralité des idées et des cultures dans notre société. 36 % considèrent que la pluralité est positive, et 16 % qu'elle est très positive. Mais 10 % pensent que la pluralité est négative, et 2 % qu'elle est très négative. Ces résultats, bien que minoritaires, sont inquiétants, car ils démontrent qu'il existe une partie de la jeunesse qui est contraire à la diversité. D'un autre côté, on remarque aussi le fait que 36 % des jeunes n'ont pas répondu à cette question.

Dans une autre question, on plaçait les élèves face à la situation fictive d'un voyage qui se terminerait en naufrage sur une île déserte, et ils devaient réfléchir sur ce qu'ils

feraient et comment ils s'organiseraient. Face aux différentes options offertes, celle qui fut choisie en majorité par les élèves fut « Je proposerais de partager tous ce que nous avons », avec 40 % des élèves ayant répondu qu'ils étaient très favorables. La suivante fut « Je discuterais avec les autres sur la manière de subsister sur l'île », avec 26 %. Et comme proposition très acceptée aussi, « Je tenterais surtout de prendre soin de moi-même », avec 15 % des choix. Regardons le graphique des résultats des énoncés pour lesquels les élèves étaient très favorables.



A l'opposé, les propositions les moins acceptées, furent, en premier lieu : « Chaque personne devrait rester avec ce qu'elle a réussi à sauver de sa propriété », pour laquelle 31 % sont en désaccord total. Dans la même lignée, « J'attendrais que quelqu'un nous dise comment nous organiser », avec 28 %. Une autre option rejetée à 16 % fut « Je proposerais de choisir une personne qui commande pour nous organiser ». Et avec un résultat similaire, il y a ceux qui pensent : « Il serait très important de nommer quelques

personnes, les plus fortes, pour qu'elles agissent au nom de tous », proposition pour laquelle 15 % sont en désaccord total.

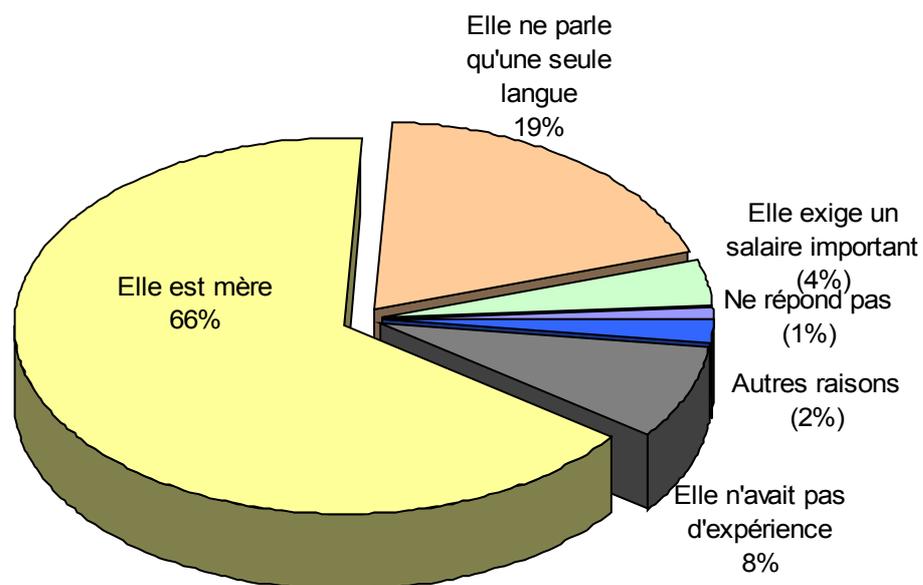
### **3.3. Citoyenneté**

A propos de la liberté, les élèves devaient classer 6 énoncés définissant ce concept, selon qu'ils y étaient plus ou moins favorables. Les élèves ont placé en tête de liste « Exprimer de manière libre les opinions et les croyances », avec 42 % des réponses. Vient ensuite « Faire ce que l'on veut sans porter préjudice aux autres personnes » (33 %). L'énoncé le moins choisi fut « Faire ce que l'on veut », avec 58 % des élèves qui l'ont placé en dernière position. D'un autre côté, il y avait trois énoncés qui faisaient référence à la liberté liée au droit de s'associer, de participer ou d'intervenir sur l'environnement ou dans la communauté, que la majorité des élèves (entre 57 et 70 % d'entre eux) classent dans les dernières positions (4, 5 ou 6). Ces résultats semblent indiquer que les élèves n'associent pas la liberté avec la possibilité de changer la réalité. Il semble que les élèves aient une idée individualiste de la liberté, sans la lier en général aux droits démocratiques ni à la participation sociale.

Pour le concept d'égalité, nous avons posé une question sur les droits que doivent avoir les personnes immigrées. 42 % pensent qu'ils doivent avoir les mêmes droits, 40 % pensent la même chose mais « après avoir vécu et travaillé ici pendant un certain temps ». Puis très loin derrière, 6 % considèrent qu'ils doivent avoir les mêmes droits si « ils se marient avec quelqu'un d'ici ». 4 % pensent qu'ils ne doivent pas avoir les mêmes droits que le reste des citoyens autochtones, bien qu'ils ajoutent que leurs enfants doivent les avoir. Et seulement 7 % pensent que « jamais ils ne pourront avoir les mêmes droits », ce qui ne représente qu'une petite proportion des élèves, mais qui ne laisse pas d'être préoccupante.

Pour les concepts de la Justice et des Droits et Devoirs, la recherche s'est faite à partir de l'analyse d'une situation où l'on représente une femme qui est mère et qui recherche un emploi. Nous avons demandé aux élèves d'analyser une série de circonstances pour lesquelles cette femme peut se voir refuser le poste de travail, pour savoir s'ils savaient distinguer les cas de discrimination. L'ensemble des résultats apparaît dans le graphique suivant, où apparaissent aussi les énoncés qu'il fallait juger.

**Une femme qui a un jeune enfant va à un entretien d'embauche dans une agence de voyage. Laquelle des raisons suivantes est un exemple de discrimination : Elle n'obtient pas le poste parce-que...**



66 % des élèves, dans ce cas, ont distingué la discrimination, en signalant qu'on ne lui donne pas le poste parce qu'elle est mère, mais 19 % considèrent comme discrimination le fait qu'on ne lui donne pas le poste parce qu' « elle ne parle qu'une seule langue », 8 % parce qu' « elle n'avait pas d'expérience » et 4 % parce qu'elle exigeait un salaire

important, ce qui, à l'évidence, ne sont pas en principe des cas de discrimination. Le sens de justice de ces jeunes requiert un travail de réflexion sur les droits et les devoirs dans un État de droit.

### 3.4. Systèmes politiques

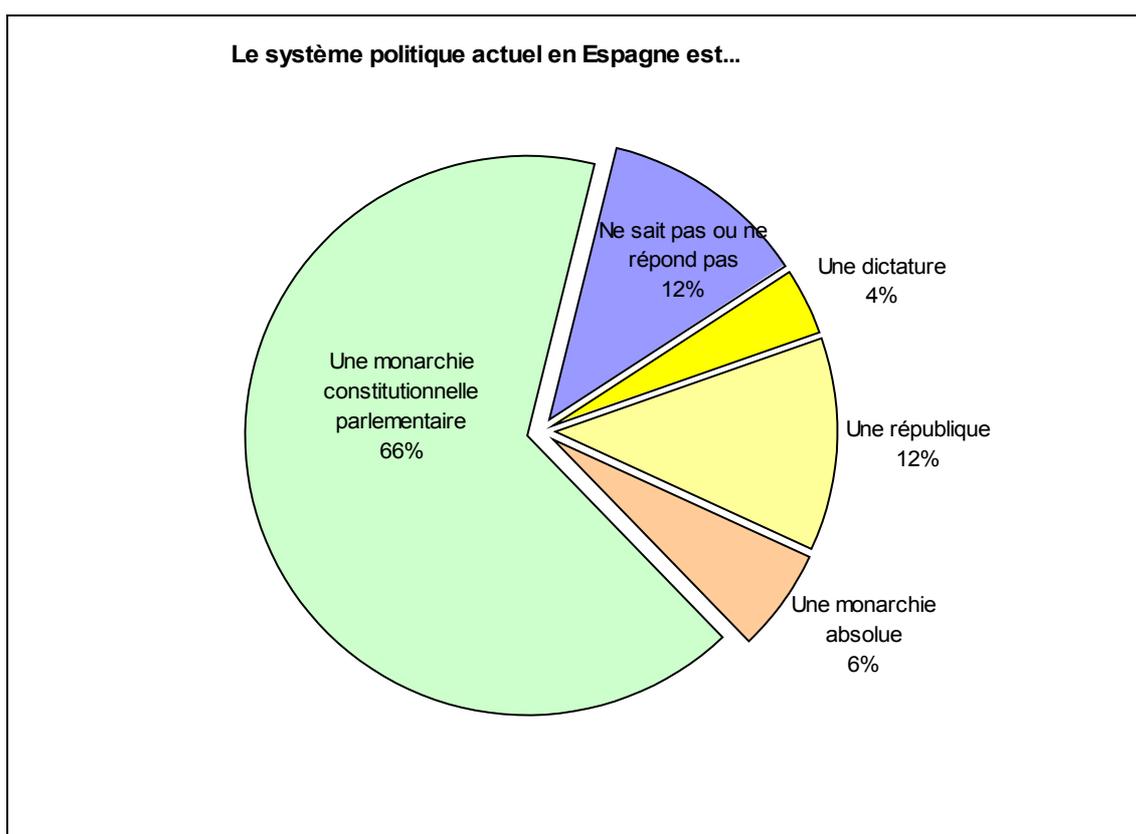
Une des questions dans cette section portait sur les connaissances des élèves de l'histoire de la démocratie en Espagne. Ils devaient signaler si les énoncés proposés étaient vrais ou faux. Les résultats sont exposés dans le tableau suivant.

Enoncé	Vrai	Faux	Ne sais pas	Ne répond pas	Total
	%	%	%	%	%
a) L'Espagne a toujours été un pays démocratique	5	69	23	3	100
b) En Espagne, il n'y a jamais eu de démocratie	3	76	18	3	100
c) La période actuelle de démocratie est la plus longue de l'histoire de l'Espagne	34	11	52	3	100
d) Avant la Constitution espagnole actuelle, les femmes n'avaient jamais voté	48	10	39	3	100
e) Les femmes ont voté en Espagne pour la première fois en 1933	24	18	55	3	100
h) Francisco Franco fut un politicien espagnol de la Seconde République	15	44	38	3	100
i) Francisco Franco fut un dictateur qui prit le pouvoir en Espagne après la guerre civile	77	4	16	3	100
j) Adolfo Suárez fut président du gouvernement espagnol après la mort du général Franco	31	7	60	2	100

Parmi ces résultats, on remarque surtout que 52 % des élèves ne savent pas que la période actuelle de l'histoire de l'Espagne est la période de démocratie la plus longue ayant été vécue. Il faut aussi signaler que 56 % des élèves ne savent pas quand les femmes ont reçu le droit de vote pour la première fois en Espagne ou que 39 % ne savent pas qu'avant la Constitution actuelle, il y avait eu une autre constitution qui permettait aux femmes de voter. Une autre connaissance non acquise par les élèves en règle générale (60 %) concerne le personnage de Suárez après la mort de Franco. D'autre part, le pourcentage le plus élevé de réponses positives concerne l'existence

d'une dictature après la guerre civile, dont le personnage principal fut le Général Franco. En général, nous pouvons dire que les connaissances des élèves sur l'histoire de la démocratie en Espagne sont faibles.

Quant au système politique espagnol actuel, seulement 66 % savent qu'il s'agit d'une monarchie constitutionnelle et parlementaire, tandis qu'un nombre surprenant d'entre eux, 12 %, croient qu'il s'agit d'une république, 6 % d'une monarchie absolue et 4 % d'une dictature.



Concernant les compétences politiques des différentes administrations pour la gestion des besoins de la citoyenneté, les résultats sont très faibles. Nous avons demandé aux élèves où ils devaient s'adresser pour résoudre divers problèmes, c'est-à-dire quelle

administration devait résoudre leur problème : la Mairie, la Communauté Autonome ou le Gouvernement central. Par exemple, 66 % des élèves considèrent que pour demander « un raccordement au réseau d'eau potable », ils doivent s'adresser à l'administration centrale de l'Etat. 34 % pensent que pour « devenir soldat professionnel », l'administration adéquate est celle de la Communauté Autonome, et 29 % croient que cela est du ressort de la Mairie. Pour « réclamer plus de professeurs pour ton lycée », 47 % des élèves pensent qu'il faut s'adresser au gouvernement central, alors qu'il s'agit d'une compétence déléguée aux communautés autonomes. Une autre erreur surprenante, c'est que 77 % pensent qu'il faut s'adresser à la Mairie pour « obtenir un passeport pour voyager dans un pays extérieur à la Communauté Européenne ». Les réponses auxquelles il a été le mieux répondu, est quand il s'agit de « demander une autorisation pour faire des travaux dans sa maison », question à laquelle 78 % des élèves à bien répondu que la Mairie est le bon endroit pour le faire.

### **3.5. Culture politique**

Quand on demande quoi ou qui a influencé le plus les opinions des élèves au sujet des questions sociales ou politiques, en premier lieu apparaît « l'éducation familiale » et ensuite « les médias ». 14 et 11 % respectivement considèrent que ces sources les ont beaucoup influencés, et ces chiffres montent jusqu'à 52 et 47 % si l'on ajoute les réponses « assez » et « beaucoup ». Les élèves considèrent que la religion, les livres ou les amis les ont beaucoup moins influencés. Et quant aux expériences à l'école, un peu plus de la moitié des élèves considère que celles-ci les ont peu influencé (26 %) ou pas du tout (18 %).

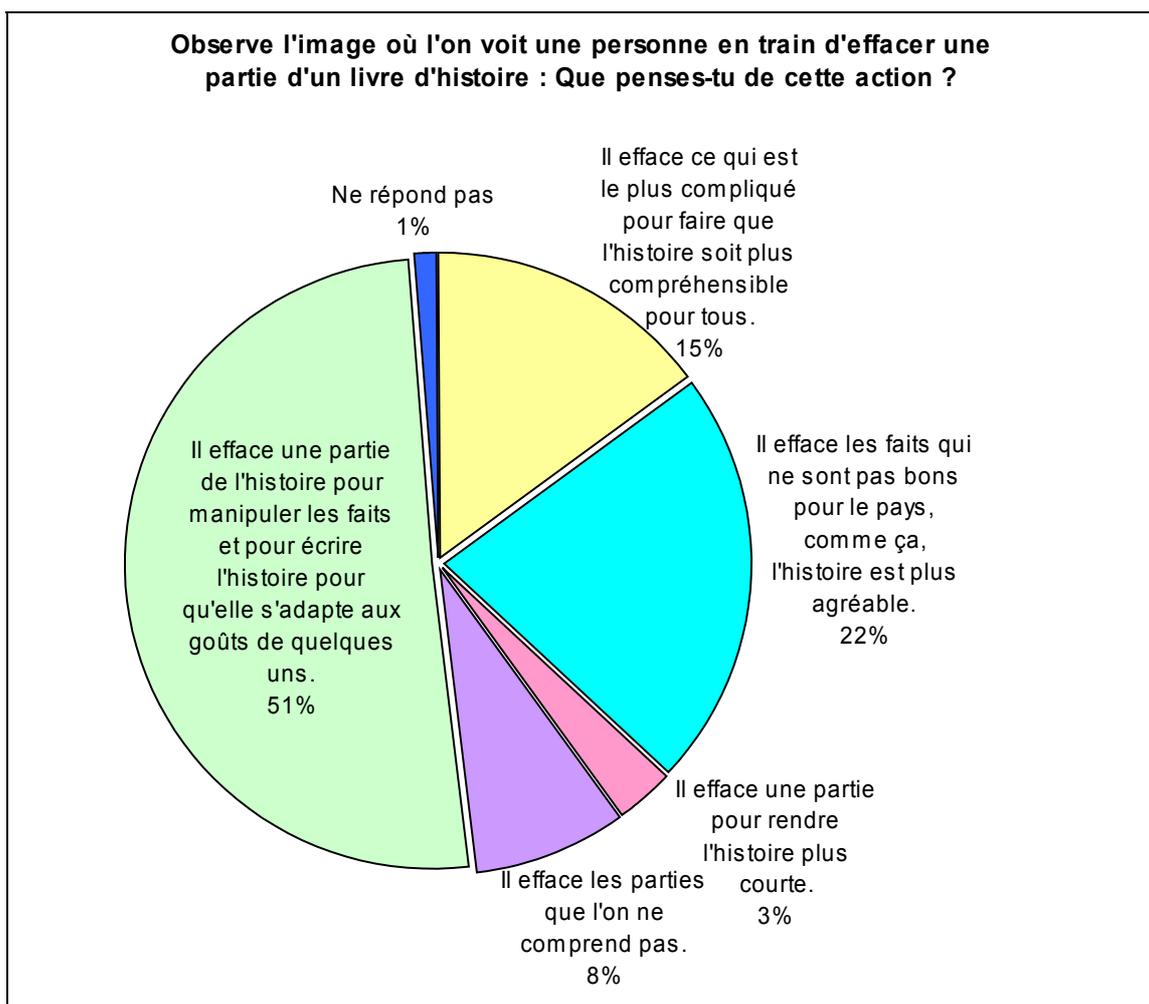
Quand on leur demande s'ils pensent voter quand ils auront l'âge légal de le faire, le résultat majoritaire est un 79 % de oui, un 13 % de non et un 5 % qui pensent voter blanc, plus 3 % qui ne savent pas ou ne répondent pas. Les raisons qui accompagnent les réponses affirmatives sont, dans l'ordre à partir du plus choisi : « je voterai parce que je veux que mes représentants défendent mes idées », « je voterai si j'aime ce qu'un parti politique propose », et « je voterai parce que c'est un droit et aussi un devoir ». La raison majoritaire choisie pour justifier pourquoi ils ne voteraient pas est : « je ne

voterai pas parce que ça ne sert à rien, celui qui gagne oublie toujours ses promesses ». 5 % affirment qu'ils voteront blanc.

Concernant les formes de participation politique et leur utilité, la réponse la plus choisie a été : « voter quand il y a des élections », avec 24 % qui considèrent que ceci est très utile et 44 % que c'est assez utile. Vient ensuite « collaborer avec les associations écologistes, en faveur des droits de l'homme ou autres », avec 17 % des élèves qui considèrent que cela est très utile, et 46 % assez utile. Derrière apparaissent les autres options : « assister à une manifestation ou à un meeting », « prendre part à une grève » et « signer une pétition, une plainte ou un texte de soutien à quelqu'un ou quelque chose ». Les options les plus rejetées furent « réaliser des actions directes pouvant inclure la violence », avec 52 % qui considèrent que cela n'a aucune utilité, « occuper un édifice inhabité », avec 32 % de rejet total, « participer à un boycott », avec 21 % qui pense que cela n'a aucune utilité. « Collaborer avec ou appartenir à un parti politique » obtient 11 % des choix comme forme de participation inutile. La proposition « collaborer avec des associations de voisins ou locales » est également évaluée par 34 % des élèves comme étant de peu d'utilité, et 4 % l'ont rejetée complètement.

### **3.6. Culture civique**

Dans l'enquête, nous avons cherché à connaître les capacités des élèves liées à la pensée critique. Une des questions les plaçait face à une situation où une personne efface une partie d'un livre d'histoire. On leur demandait ce qu'ils pensaient qu'il faisait et pourquoi.



51 % des élèves donnent une réponse liée à la manipulation des faits, mais le reste considère uniquement qu'il rend l'histoire plus agréable (22 %), plus compréhensible (12 %), qu'il efface les parties que l'on ne comprend pas (8 %) ou qu'il essaye de rendre l'histoire plus courte (3 %). 1 %, ce qui correspond à 3 élèves, n'ont pas répondu. Une interprétation possible de ces résultats est que 49 % des élèves questionnés ne possèdent pas les capacités minimum de pensée critique.

En relation également avec la pensée critique, on a demandé aux élèves de distinguer entre des opinions et des faits. Dans une question, on exposait trois faits et une opinion, et dans la seconde question, trois opinions et un fait. Dans le premier cas, 68 % des élèves reconnaissent l'opinion parmi les faits. Dans le second cas, seulement 51 % des élèves différencient le fait des trois opinions. Ces résultats reviennent à démontrer un pourcentage élevé de garçons et de filles qui n'ont pas les capacités de base de pensée sociale critique, 32 % dans le premier cas, et 49 % dans le second. Si les élèves ne

savent pas distinguer entre des faits et des opinions, il leur est difficile de participer en toute liberté et égalité à la démocratie.

Quand on demande aux élèves s'ils ont l'opportunité de dialoguer avec quelqu'un au sujet des problèmes sociaux, 45 % répondent « peu » et 11 % « jamais ». Quand on leur demande avec qui ils peuvent débattre de ces problèmes, ils répondent en premier lieu avec leur famille (45 %) et en deuxième lieu avec les amis (21 %). Au lycée, seulement 9 % des élèves reconnaissent avoir pu dialoguer à propos de problèmes sociaux, ce qui représente un pourcentage très faible, si l'on défend un programme scolaire basé sur les problèmes sociaux adéquats.

La dernière question de cette section présente aux élèves un conflit et les différentes possibilités pour sa résolution. Il s'agit d'un conflit environnemental provoqué par la construction d'un hôtel sur un terrain protégé faisant partie d'un parc naturel. On leur demande ce qu'ils pensent, ce qu'il faudrait faire et ce qu'ils feraient personnellement. L'action ayant reçu le pourcentage le plus élevé fut de « porter plainte auprès des tribunaux », avec 25 % des élèves d'avis très favorable et 42 % d'avis favorable. Vient ensuite « manifester pour appeler l'attention sur ce fait », avec 24 % d'avis très favorables et 48 % d'avis favorables, et « le dénoncer à la presse », avec 22 % d'avis très favorables et 53 % d'avis favorables. Par contre, l'action la moins choisie fut de « le laisser se construire, parce que cela n'en fera jamais qu'un de plus, et cela ne fera aucune différence », avec 57 % des avis complètement défavorables. Vient ensuite « le laisser se construire parce que ce sera bon pour le tourisme », avec 25 % des avis complètement défavorables. D'autres options ont reçu des pourcentages moins importants de rejet total : « négocier avec les propriétaires pour qu'ils construisent moins d'appartements » (17 %) et « s'enchaîner aux portes de l'hôtel pour empêcher qu'il ne se construise » (16 %).

#### **4. Conclusions**

Les résultats initiaux de notre recherche nous offrent un panorama un peu contradictoire. Ils indiquent d'une part un scénario préoccupant pour ce qui a trait aux représentations politiques et civiques des élèves. Par exemple :

- a) Il existe une proportion d'élèves, petite mais significative, qui n'accepte pas la pluralité comme un aspect positif de la société.
- b) Un pourcentage élevé des élèves associe le concept de liberté uniquement à un droit, mais pas à la possibilité de participer pour améliorer la société.
- c) Une forte proportion des élèves ne connaît pas notre système politique et ne sait pas que nous vivons la période démocratique la plus longue de notre histoire. Elle ignore aussi à quelle administration publique elle doit s'adresser pour solutionner des problèmes liés à la vie quotidienne.
- d) La culture politique des élèves semble provenir particulièrement des familles, tandis que les expériences éducatives dans ce domaine sont considérées comme très maigres. Du côté positif, nous relevons que l'intention d'une grande partie des élèves est de voter quand ils en auront l'âge, car ils considèrent cette action comme une forme importante de participation.
- e) En général, la culture civique des élèves est faible. Face à des conflits déterminés, comme le conflit environnemental par exemple, ils réagissent avec un certain bon sens. Mais les questions liées à la pensée critique ont donné des résultats de niveau très bas, spécialement quand on leur demande de différencier les faits des opinions.

Cependant, soyons optimistes : la proposition conceptuelle que nous avons élaborée nous a permis d'établir un point de départ pour concevoir, expérimenter et innover les connaissances qui devraient faire partie d'un programme d'Education à la citoyenneté.

Actuellement, nous sommes en train de démarrer le processus de conception et d'expérimentation de séquences didactiques dans divers collèges et lycées. Ces séquences viennent compléter le cycle initié par la recherche, en premier lieu, avec la proposition conceptuelle que nous avons réalisée à propos de l'éducation à la citoyenneté et ensuite, avec les résultats de l'enquête. Cette pratique didactique doit servir à réviser aussi bien les connaissances que les méthodes et les stratégies avec lesquelles on enseigne la politique, la démocratie et les droits de l'homme.

Les résultats provisoires quant à la rénovation de concepts et de méthodologie nous permettent d'être relativement optimistes, même si le chemin à suivre semble difficile

sous divers aspects, comme la formation insuffisante des professeurs, un programme scolaire où l'éducation à la citoyenneté a été réduite au minimum (une heure par semaine en 3e d'ESO et deux en 4e) et enfin, le débat anachronique et irrationnel qui est en train d'avoir lieu dans notre pays (les secteurs les plus rétrogrades de l'église espagnole et de la droite politique ont initié une campagne à l'encontre de l'Education à la citoyenneté) et dont les répercussions peuvent porter préjudice, à l'avenir, au potentiel éducatif de l'Education à la citoyenneté.

Malgré cela, nous observons avec optimisme les résultats obtenus, car ils nous indiquent un chemin possible et porteur d'espoir. Notre recherche nous apporte des éléments intéressants pour le débat, l'innovation et en point de départ à de nouvelles questions.

### **Bibliographie**

- ARENDE, H. (1997): *¿Qué es la política?* Paidós/ ICE de la UAB. Barcelone.
- AUDIGIER, F./LAGELÉE, G. (1996): *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP
- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F. (2000): *Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BILBENY, N. (1998): *Política sin Estado*. Barcelone : Ariel.
- CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Crítica. Barcelone.
- CLARK, T. (1999): "Rethinking Civic Education for the 21<sup>st</sup> Century". MARSH, D. D. (ed.): 1999 ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century. Association for Supervision and Curriculum Development. [http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark\\_ch4](http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark_ch4) [Juillet 2002]
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madrid.
- COTTON, K. (2001): *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html> [Mai 2002]
- CRÉMIEUX, C. (1998): *La citoyenneté à l'école*. Paris. Syros

- EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Commission Européenne, Bruxelles
- FUKUDA-PARR, S. (dir.) (2002): *Informe sobre el desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). New York, Mundi-Prensa Libros
- HÉBERT, Y. M. (2002): *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*. March 1998-July 2002. University of Calgary
- HICKS, D. (2002): “Citizenship Education in England: the Recommendation of the Crick Advisory Group on Citizenship and the Challenges to Policy Implementation”. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 67-80
- INJUVE (2006) *La juventud en cifras. Valores y actitudes*. Instituto de la Juventud de España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- KERR, D. (2000): *The Making of Citizenship in the National Curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER). University of Edinburgh, 22<sup>nd</sup> September 2000
- KERR, D. (2002a): “Citizenship Education: an International Comparasion across Sixteen Countries”. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 1-15
- KERR, D. (2002b): ““An Historic Shift in Policy, or a Blind Leap of Faith”: the Work of the Citizenship Advisory Group in England”. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 81-92
- KERR, D. (2002c): “Introduction”. CIDREE-SICI (2002): *Raising the effectiveness of Citizenship Education*. The perspectives of curriculum developers school inspectors and researchers. Workshop. Brussels, Belgium, 30-31 may, 14-22
- KERR, D. (2003): *Developing efective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research*. Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research [http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK\\_AERAdoc](http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK_AERAdoc) [Décembre 2003]

- LILLETUN, J. (2000): "Le rôle de l'histoire à l'école: une optique norvégienne". In CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 115-120
- MOROZ, W. (1996): "Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education?". *Curriculum Perspectives*, vol. 16, n° 1, 62-65
- O'SHEA, K. (2003). *Educación para la ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994). *Democràcia i participació*. Barcelone : Eumo.
- ROCHE, G. et.al. (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Paris: PSF.
- RUGET, V. (2001): *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives*. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Political Science Association. <http://www.apsanet.org> [Juillet 2003]
- SEARS, A. (1994). Social studies as citizenship education in English Canada: A review of research. *Theory and Research in Social Education*, 22(1),6-43.
- TIANA, A. (2002): "Están preparados nuestros jóvenes?. La Educación para aprender a vivir juntos". *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, 39-51
- TORNEY-PURTA, J./SCHWILLE, J./AMADEO, J. (ed.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY-PURTA, J./LEHMANN, R./OSWALD, H./SCHULTZ, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

VELDE, P./COGAN, J.J. (2002): "Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 16-30