

# L'éducation à la citoyenneté au secondaire II : bilan

Rapport d'expertise demandé par le Secrétariat d'État à la formation,  
à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Isabelle Stadelmann-Steffen, Daniela Koller et Linda Sulzer

## Condensé

Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) a fait procéder à un état des lieux de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II, dans le cadre du traitement du postulat « Éducation civique au secondaire II. Bilan » de la conseillère nationale Josiane Aubert.<sup>1</sup> Cette demande d'expertise découlait de la constatation qu'aucune étude n'avait été consacrée jusque-là à l'application des consignes figurant dans les plans d'études cadres en ce qui concerne l'instruction civique à ce degré. Comme y invitait le postulat, il s'est agi surtout de répondre à la question suivante :

*Comment les programmes scolaires des cantons et des établissements couvrent-ils l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ?*

L'examen de cette question générale a conduit à se poser les questions complémentaires suivantes :

*Quelle attention a reçu l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ces dernières années dans les milieux politiques et la recherche ?*

*Quelle importance est accordée à l'éducation à la citoyenneté par rapport à d'autres matières dans les programmes scolaires des cantons et des établissements ?*

La présente étude devant procéder à un état des lieux complet de cet enseignement au secondaire II, elle s'est fondée sur une large acception de la notion d'éducation à la citoyenneté, englobant non seulement des *connaissances* et des *compétences*, mais aussi *l'éveil de l'intérêt*. Elle procède en quatre grandes étapes. Elle commence par présenter un état de la réflexion menée par la classe politique et la recherche dans ce domaine (1). Elle passe ensuite aux programmes scolaires du secondaire II, en analysant l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans 146 d'entre eux (2) ; ce travail a surtout envisagé les grandes différences entre les deux volets du secondaire II (formation générale et formation professionnelle initiale) et les régions linguistiques, sans négliger pour autant la diversité des filières à ce degré. Les résultats tirés de cette exploration des programmes ont été complétés par le dépouillement de données obtenues dans une enquête menée auprès d'enseignants et d'élèves en 2013 à l'université de Berne (3) — cela pour englober l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est pratiquée au quotidien dans les établissements scolaires. Enfin, il a été procédé à une comparaison du statut de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires avec celui d'autres matières, dans le but d'obtenir une image complète de sa mise en œuvre au secondaire II (4). Nous présentons ci-dessous une brève synthèse des résultats de ces travaux.

---

<sup>1</sup> 13.3751 – motion *Éducation civique au secondaire II. Bilan*, Josiane Aubert, 6.11.2013.

## État de la réflexion dans les milieux politiques et la recherche

Nos travaux ont clairement fait ressortir que l'éducation à la citoyenneté revient fréquemment dans le débat parlementaire, mais que la volonté politique de la revaloriser concrètement est limitée. Rares sont par ailleurs les interventions qui l'abordent spécifiquement au secondaire II. L'éducation à la citoyenneté apparaît plus souvent simplement dans des appels généraux à une mobilisation politique plus intense des jeunes. Or ces appels suscitent rarement un écho à l'échelle nationale, où il est plutôt rappelé que la question relève de la compétence des cantons. Le tableau n'est pas fondamentalement différent chez ces derniers : le sujet n'est abordé que dans une minorité d'entre eux, et les interventions ne s'y traduisent guère par des mesures concrètes. Ces dernières années, cependant, nombre d'instruments et d'actions visant à promouvoir l'éducation à la citoyenneté ont vu le jour ; ils n'envisagent toutefois pas en général l'éducation *scolaire* à la citoyenneté, et émanent surtout d'acteurs extraparlimentaires et de la société civile.

Un état descriptif de la recherche en la matière projette une image assez similaire. Plusieurs études nationales et internationales soulignent et confirment le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans la mobilisation politique ultérieure. En revanche, il n'y a guère eu de travaux concrets sur l'intensité et le statut de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires ; les études à ce sujet sont rares, ne portent en général pas sur le secondaire II, et n'offrent pas de possibilité de comparaison nationale entre les cantons – ce qui serait pourtant très utile en Suisse.

## Analyse des programmes scolaires

C'est surtout par le canal des programmes scolaires des cantons et des établissements que se concrétisent les plans d'études cadres et les plans de formation nationaux en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Ces programmes présentent des écarts notables, sur le plan formel et structurel, mais aussi dans leur teneur. Si une nette majorité d'entre eux mentionne explicitement l'éducation à la citoyenneté comme un grand but, l'insertion concrète des contenus afférents dans des disciplines plus larges, comme l'histoire ou la culture générale, varie énormément. Des trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté, c'est surtout *l'éveil de l'intérêt* qui ne trouve pas place dans bon nombre de programmes, tandis que la transmission de *connaissances* et de *compétences* y figure beaucoup plus fréquemment.

Les analyses mettent au jour des différences systématiques entre types d'établissements et régions linguistiques. Ces différences ont été examinées plus en détail à la lumière de trois hypothèses. La première porte sur la distinction entre les catégories d'établissements, et pose que l'éducation à la citoyenneté serait plus présente dans les établissements de formation générale qu'en formation professionnelle initiale. Or les résultats indiquent plutôt le contraire. Même si les programmes des écoles

professionnelles portent d'habitude sur un volant plus réduit d'heures de cours que ceux des établissements de formation générale, l'éducation à la citoyenneté y figure en meilleure place que chez ces derniers. Ce résultat invite à conclure à l'importance des plans d'études cadres. Le nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC-MP) traite de l'éducation à la citoyenneté d'une façon particulièrement complète et précise, tandis que celui des gymnases reste à un niveau nettement plus général. La deuxième hypothèse reprend des recherches suisses antérieures, qui révélaient que l'éducation à la citoyenneté jouit d'un statut mieux reconnu en Suisse romande qu'en Suisse alémanique ; or cela ne s'est pas confirmé, et les résultats de notre étude incitent à penser que ce sont les programmes alémaniques qui insistent le plus sur l'éducation à la citoyenneté. Et selon la troisième hypothèse, la transposition des plans d'études cadres varierait selon que c'est du canton ou de l'établissement lui-même qu'émane le programme scolaire ; les analyses sembleraient indiquer que les plans d'études cantonaux ont pour le moins tendance à traiter plus amplement et d'une façon plus détaillée l'éducation à la citoyenneté que les programmes des établissements.

Les programmes auxquels les analyses attribuent les meilleurs scores dans les trois dimensions (*connaissances, compétences et éveil de l'intérêt*) pourraient être considérés comme de « bonnes pratiques ». De cette section ressortent deux points. Le premier est que les exemples de bonnes pratiques se distinguent surtout des autres programmes sur le critère de *l'éveil de l'intérêt*, alors qu'ils tirent en moyenne simplement bien leur épingle du jeu sur d'autres aspects. Et le second est que nombre de programmes scolaires considérés comme bonnes pratiques se conforment déjà au nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle – ce qui confirme une fois encore l'utilité de ces plans.

### **Consultation des enseignants et des élèves**

Le témoignage des enseignants offre un moyen d'analyse de la mise en œuvre des programmes scolaires au secondaire II. Premiers destinataires des programmes, il leur revient d'en reprendre les consignes dans leur enseignement. Les analyses présentées ici ne donnent que quelques indications sur la place effective des programmes scolaires dans l'enseignement. On s'aperçoit toutefois qu'une part notable des enseignants (plus d'un tiers) accordent (relativement) peu d'importance aux programmes scolaires dans la préparation de leur cours. Cela fait problème dans la mesure où la bonne application de ces programmes et des consignes qu'ils contiennent en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté présuppose évidemment que chaque enseignant les applique. Il apparaît en outre que les enseignants qui s'appuient sur les programmes scolaires sont justement ceux qui ont plus souvent l'impression que les autorités ne s'intéressent pas assez à l'éducation à la citoyenneté. Cela conduit à penser que dans l'ensemble, le corps enseignant n'a pas les programmes scolaires en très haute estime. Or les analyses montrent que ces derniers peuvent tout à fait avoir un impact

sur l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté : lorsque le programme scolaire qui les concerne offre un large éventail thématique en éducation à la citoyenneté, les enseignants indiquent qu'ils abordent en classe une palette plus large de sujets politiques.

L'analyse des programmes scolaires et de leur mise en œuvre part implicitement de l'idée que les contenus des programmes ont un impact sur l'éducation à la citoyenneté effectivement dispensée à l'école, ce que corroborent les enquêtes menées auprès des élèves. Ces derniers apprécient d'autant plus l'éducation à la citoyenneté que le programme scolaire est plus complet et plus précis à son sujet. Peut-être plus important encore : on constate une corrélation positive et statistiquement significative entre l'importance donnée aux trois dimensions (*connaissances*, *compétences* et *éveil de l'intérêt*) dans les programmes avec l'intérêt et les connaissances des élèves en matière politique.

### **Le statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à d'autres matières**

Bien que l'éducation à la citoyenneté et les technologies de l'information et de la communication (TIC) soient toutes deux enseignées comme des sujets transdisciplinaires, il est très difficile de comparer leurs statuts respectifs dans les programmes scolaires des cantons et des établissements. Les résultats présentés dans cette section doivent donc être interprétés avec prudence, plutôt comme révélateurs de tendances. Il convient d'en souligner deux. Premièrement, l'éducation à la citoyenneté occupe une place relativement large dans les programmes scolaires, comme cela ressort de l'analyse interne (la place qu'elle occupe dans la principale matière dans laquelle elle s'insère), mais aussi de la comparaison avec l'autre matière transversale (les TIC) véhiculant des compétences transdisciplinaires ; nos observations infirmeraient plutôt l'idée répandue selon laquelle l'éducation à la citoyenneté serait reléguée au second plan. Et deuxièmement, la comparaison avec les TIC révèle qu'il est utile d'élargir le champ de vision au-delà des programmes scolaires, car on obtient alors une image quelque peu différente des choses : il existe pour les TIC des stratégies et des mesures nationales qui consolident le statut pratique de ces compétences, mais on ne trouve rien de tel en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

### **Conclusions**

Les publications consacrées à l'éducation à la citoyenneté affirment souvent que cet enseignement est traité en parent pauvre en Suisse (Moser-Léchoy 1999 : 124 s. ; Quesel/Allenspach 2007). Certains résultats de la présente étude peuvent tout à fait être interprétés en ce sens, comme la volonté politique limitée de prendre des mesures concrètes, ou le fait que les programmes scolaires examinés sont par nature souvent très éloignés d'un modèle idéal rendant pleinement justice à cet enseignement. D'un

autre côté, la comparaison avec d'autres matières ne confirme pas vraiment cette hypothèse. Par rapport aux TIC, par exemple, également conçues comme un bouquet de compétences transdisciplinaires, les programmes scolaires du secondaire II font même une très large place à l'éducation à la citoyenneté.

Globalement, l'étude conduit à un bilan différencié de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II. La structure fédéraliste de l'éducation en Suisse marque profondément l'application des programmes, et admet des écarts notables de paramétrage de l'éducation à la citoyenneté d'un canton et d'un établissement à l'autre. L'hétérogénéité est très prononcée aussi dans la conception des plans d'études cadres. Les analyses présentées ici amènent notamment à conclure que les plans d'études cadres les plus récents témoignent d'efforts de renforcement de l'éducation à la citoyenneté, avec des répercussions bénéfiques sur leur transposition dans les programmes cantonaux et d'établissements. Autre constatation générale positive : l'objectif de formation des élèves à la citoyenneté figure explicitement dans la plupart des programmes scolaires, avec le plus souvent une approche pluridimensionnelle (dépassant la simple transmission de connaissances). Et enfin, les programmes et l'impact qu'ils ont sur l'éducation à la citoyenneté ne constituent qu'un aspect parmi d'autres d'une éducation effective en la matière. C'est ce que révèle la comparaison avec une autre matière transversale, les TIC, moins présentes dans les programmes que l'éducation à la citoyenneté, mais mieux étayées par des stratégies et des mesures concrètes dans la pratique. Quant aux enseignants, ils jouent un rôle essentiel en concrétisant les consignes des programmes dans leur enseignement — ce que ne déclare faire qu'une petite moitié d'entre eux. Une stratégie de renforcement de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ne saurait donc se limiter à la transposition des plans d'études cadres dans les programmes cantonaux et d'établissements, il conviendrait de tenir également compte du contexte structurel, social et politique dans lequel se conçoivent et se déploient les programmes scolaires.

## Abréviations<sup>2</sup>

CG	Culture générale
OFSt	Office fédéral de la statistique
LFPr	Loi sur la formation professionnelle
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle (maintenant SEFRI)
OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle
FCS	Formation du commerce de détail suisse
OrFo	Ordonnance sur la formation
MP	Maturité professionnelle
Cst	Constitution fédérale
CivEd	Civic Education Study
FSPJ	Fédération suisse des parlements de jeunes
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
ECG	École de culture générale
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugend- und Erwachsenenbildung
TIC	Technologies de l'information et de la communication
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
CE	Conseil d'État
PER-MP	Plan d'études romand — Maturité professionnelle
PEC	Plan d'études cadre
PEC-MP	Plan d'études cadre de 2012 pour la maturité professionnelle
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation

## Figures et Tableaux

### Figures

Figure 1 : Proportions de programmes cantonaux et d'établissements (%).....	23
Figure 2 : Distribution des matières (%).....	24
Figure 3 : Mention d'un objectif central d'éducation à la citoyenneté (%).....	25
Figure 4 : nombre de sujets traités.....	26
Figure 5 : structure des programmes.....	27
Figure 6 : mode de désignation des sujets de l'éducation à la citoyenneté.....	28
Figure 7 : distribution des indicateurs relatifs aux <i>connaissances</i> .....	29
Figure 8 : Distribution des indicateurs de <i>compétences</i> .....	30
Figure 9 : distribution de l'indicateur relatif à <i>l'éveil de l'intérêt</i> .....	31
Figure 10 : mention d'un grand objectif d'éducation à la citoyenneté en fonction de la région linguistique.....	34
Figure 11 : structure des programmes selon le type d'établissements.....	35
Figure 12 : distribution des indicateurs relatifs aux <i>connaissances</i> selon les catégories d'établissements.....	36
Figure 13 : distribution des indicateurs relatifs aux <i>compétences</i> entre les types d'établissements.....	37
Figure 14 : distribution des indicateurs relatifs à <i>l'éveil de l'intérêt</i> en fonction du type d'établissements.....	38
Figure 15 : comparaison entre les programmes relevant de l'ancien et du nouveau PEC-MP pour ce qui est des <i>connaissances</i> .....	39
Figure 16 : comparaison entre les programmes reflétant l'ancien et le nouveau PEC-MP pour ce qui est des <i>compétences</i> .....	40
Figure 17 : comparaison entre les programmes reflétant l'ancien et le nouveau PEC-MP pour ce qui est de <i>l'éveil de l'intérêt</i> .....	40
Figure 18 : structure des programmes selon la région linguistique (%).....	42
Figure 19 : distribution des indicateurs de <i>connaissances</i> selon la région linguistique.....	43
Figure 20 : compétences selon la région linguistique.....	44
Figure 21 : dimension <i>éveil de l'intérêt</i> en fonction de la région linguistique.....	45
Figure 22 : comparaison des valeurs moyennes mesurées sur l'ensemble des programmes et les exemples de bonnes pratiques selon le type d'établissements pour une sélection de variables.....	49
Figure 23 : nombre des sujets traités — comparaison entre le point de vue des enseignants et l'analyse des programmes.....	52
Figure 24 : Part de l'éducation à la citoyenneté par rapport aux autres contenus de la matière dans laquelle elle s'insère.....	59
Figure 25 : Mention d'un but explicite pour les TIC et l'éducation à la citoyenneté.....	60
Figure 26 : Comparaison de la place occupée par les TIC et l'éducation à la citoyenneté.....	61

### Tableaux

Tableau 1 : nombre de programmes par région et type d'établissements.....	19
Tableau 2 : grille d'analyse — dimensions examinées.....	20
Tableau 3 : statistiques descriptives des grands indicateurs calculés.....	21
Tableau 4 : mention d'un objectif essentiel d'éducation à la citoyenneté – différences entre régions linguistiques.....	42
Tableau 5 : les trois dimensions liées au contenu de l'éducation à la citoyenneté, en fonction de l'origine institutionnelle des programmes.....	46
Tableau 6 : importance des programmes dans la préparation des cours.....	51
Tableau 7 : connaissances transmises d'après les élèves en fonction du type d'établissements.....	54
Tableau 8 : compétences transmises d'après les élèves, selon le type d'établissements.....	55
Tableau 9 : corrélation entre l'éducation à la citoyenneté prévue dans les programmes et les représentations des élèves, ainsi que leur intérêt et leurs connaissances en la matière.....	56

## Table des matières

Condensé.....	i
Abréviations .....	vi
Figures et Tableaux.....	vii
Table des matières .....	viii
<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Contexte : bases et structures de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II .....</b>	<b>3</b>
2.1 L'éducation à la citoyenneté dans le système d'éducation fédéraliste de la Suisse .....	3
2.2 Rôle des plans d'études cadres dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté.....	5
<b>3. Travaux antérieurs : état de la recherche et du débat politique .....</b>	<b>7</b>
3.1 L'éducation à la citoyenneté dans le débat politique .....	7
3.1.1 <i>Interventions parlementaires nationales</i> .....	7
3.1.2 <i>Interventions parlementaires cantonales</i> .....	9
3.1.3 <i>Autres actions de promotion de l'éducation à la citoyenneté chez les jeunes</i> .....	10
3.1.4 <i>Conclusion partielle : l'éducation à la citoyenneté dans le débat politique</i> .....	11
3.2 Apport des études scientifiques antérieures .....	12
3.2.1 <i>Conclusion partielle : apport des études scientifiques antérieures</i> .....	13
3.3 Hypothèses : ce que l'on attend des modèles et des effets de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II .....	13
3.3.1 <i>Différences de mise en œuvre entre les établissements de formation générale et la formation professionnelle initiale</i> .....	14
3.3.2 <i>Différences entre régions linguistiques</i> .....	14
3.3.3 <i>Importance de l'origine institutionnelle des programmes scolaires</i> .....	15
3.3.4 <i>Effets des différences de mise en œuvre</i> .....	15
<b>4. Méthodologie et sélection des échantillons .....</b>	<b>16</b>
4.1 Sélection de l'échantillon de programmes scolaires.....	17
4.1.1 <i>Mesure de l'intégration des contenus de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires</i> .....	19
<b>5. Résultats : la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II.....</b>	<b>21</b>
5.1 L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires du secondaire II.....	22
5.1.1 <i>Caractères formels et structurels des programmes</i> .....	22
5.1.2 <i>Contenus transmis</i> .....	28
5.1.3 <i>Conclusion partielle : résultats décrivant l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires</i> .....	32

5.2 Déterminants de l'intégration.....	32
5.2.1 Hypothèse 1 : intégration de l'éducation à la citoyenneté selon le type d'établissements.....	32
5.2.2 Hypothèse 2 : différences de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en fonction de la région linguistique.....	41
5.2.3 Hypothèse 3 : origine institutionnelle des programmes et mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté .....	45
5.2.4 Conclusion partielle : déterminants de la mise en œuvre .....	46
5.3 Bonnes pratiques .....	47
5.3.1 Conclusion partielle : exemples de bonnes pratiques .....	50
5.4 Point de vue des enseignants .....	50
5.4.1 Prise en compte des programmes dans la préparation des cours .....	51
5.4.2 Corrélation entre les sujets évoqués dans les programmes sur l'éducation à la citoyenneté et abordés par les enseignants en classe .....	52
5.4.3 Conclusion partielle : point de vue des enseignants.....	53
5.5 Point de vues des élèves .....	53
5.5.1 L'éducation à la citoyenneté à l'école vue par les élèves .....	54
5.5.2 Impact des programmes : tentative d'appréciation .....	56
5.5.3 Conclusion partielle : impact des programmes.....	57
5.6 Le statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements .....	57
5.6.1 Statut de l'éducation à la citoyenneté au sein de la matière concernée .....	58
5.6.2 Statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui des TIC.....	59
5.6.3 Conclusion partielle : statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements.....	62
<b>6. Conclusions.....</b>	<b>62</b>
<b>7. Références biographiques.....</b>	<b>66</b>
<b>8. Annexes .....</b>	<b>70</b>
Annexe 1 : Distribution des élèves entre les diverses catégories d'établissements.....	70
Annexe 2 : Échantillon de programmes scolaires examinés .....	71
Annexe 3 : les indicateurs utilisés et leur opérationnalisation dans l'analyse des programmes scolaires.....	75
Annexe 4 : Bonnes pratiques.....	81
Annexe 5 : Point de vue des élèves.....	82

## 1. Introduction

Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) a fait préparer un rapport d'expertise faisant le bilan de l'enseignement à la citoyenneté au secondaire II, dans le sillage d'un postulat de la conseillère nationale Josiane Aubert. Il avait en effet été constaté qu'aucune étude n'avait été consacrée jusque-là à l'application des consignes figurant dans les plans d'études cadres en ce qui concerne l'instruction civique à ce degré. Comme y invitait le postulat, il s'est agi surtout de répondre à la question suivante :

*Comment les programmes scolaires des cantons et des établissements couvrent-ils l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ?*

L'examen de cette question générale a conduit à se poser les questions complémentaires suivantes :

*Quelle attention a reçu l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ces dernières années dans les milieux politiques et la recherche ?*

*Quelle importance est accordée à l'éducation à la citoyenneté par rapport à d'autres matières dans les programmes scolaires des cantons et des établissements ?*

Il était urgent de combler cette lacune de la recherche, et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, *la recherche* sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse n'est pas très ample. Pour ce qui est de la question posée dans le postulat, quelques études ont bien été consacrées à l'ampleur et au statut de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes (Biedermann 2006 ; Biedermann et al. 2010 ; Calderón-Grossenbacher 1998 ; Da Rin/Künzli 2006 ; Oser/Biedermann 2003 ; Quesel/Allenspach 2007), mais elles ne permettent pas vraiment de répondre au postulat : elles ne proposent pas de comparaison entre les cantons et les écoles, mais plutôt des comparaisons longitudinales pour toute la Suisse, à l'échelle nationale (Biedermann 2006 ; Biedermann et al. 2010) ou pour certains cantons ou régions uniquement (Calderón-Grossenbacher 1998 ; Oser/Biedermann 2003 ; Quesel/Allenspach 2007). Et d'autre part, elles portent sur le primaire et le secondaire I, à l'exception de Quesel/Allenspach (2007).

Deuxièmement, *la concrétisation des plans d'études cadres* au niveau des cantons et des établissements est importante du fait que l'organisation fédéraliste de l'éducation en Suisse confère à ces derniers un haut degré d'autonomie. On observe donc des variations considérables d'une région ou d'un établissement à l'autre, ce qui se répercute sur l'efficacité des plans d'études cadres en ce qui concerne la transmission effective des contenus et compétences.

Troisièmement, le *centrage sur le secondaire II* paraît particulièrement bienvenu. C'est le moment où l'éducation à la citoyenneté touche de jeunes adultes qui viennent d'atteindre l'âge de voter ou l'attein-

dront en cours d'année. Les thèmes abordés et les connaissances et compétences politiques transmises à ce moment contribuent énormément à mobiliser ce groupe de nouveaux électeurs (Hooghe/Stolle 2003 ; Nie et al. 1974). D'ailleurs, des travaux sur la socialisation montrent que ce n'est qu'à partir d'un certain âge que les jeunes parviennent à comprendre des situations et des rapports politiques complexes, et à acquérir les compétences correspondantes, et que cette acquisition coïncide plus ou moins exactement dans leur éducation avec le secondaire II (cf. Biedermann 2006 : 148ff.).

On observe aussi que les rapports entre les jeunes adultes et la politique ont pris récemment de l'importance dans le *débat public*. D'une part, on déplore de plus en plus, surtout dans le sillage de l'initiative sur l'immigration de masse, que les jeunes participent peu aux votations ; et d'autre part, on s'efforce de plus en plus de les sensibiliser à la politique en leur offrant un savoir politique et des informations adaptées. Cela confirme l'importance du travail scientifique et politique dans la transmission des connaissances et des compétences politiques à l'école.

Dans son postulat, Josiane Aubert décrit l'éducation civique comme « la formation concernant notre démocratie, ses institutions et son fonctionnement », ce qui renvoie à certaines composantes de la notion plus large d'éducation à la citoyenneté, à savoir l'enseignement formel du système politique. Il s'agit alors de transmettre aux élèves un *savoir politique* — un aspect de la question qu'il faudrait se garder de sous-estimer, eu égard à la complexité du système politique de la Suisse. Mais nous pensons qu'il serait bon, dans le cadre de notre étude, d'élargir la notion en particulier à la *transmission de compétences utiles dans la vie politique*<sup>3</sup> (Galston 2004 ; Gibson/Levine 2003 : 21 ; Kahne et al. 2006 : 402 ; Quintelier 2010 : 140 ; Torney-Puerta 2002). De plus, nous avons ouvert notre travail sur une troisième dimension, celle de *l'éveil de l'intérêt*, que l'on ne peut rattacher ni aux *connaissances* ni aux *compétences*. Pourtant, c'est une composante primordiale du succès de l'enseignement, mais aussi de la mobilisation politique (voir notamment Campbell et al. 1976 ; Lazarsfeld et al. 1949 ; Oser und Reichenbach 2000 ; Van Deth 2001 ; Verba et al. 1995, 2001). Enfin, la conceptualisation de l'éducation à la citoyenneté s'appuie sur une très large appréhension de la matière dans les plans d'études cadres.<sup>4</sup> Nous nous pencherons donc ici sur ces trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté<sup>5</sup>, pour ne qualifier d'instruction civique que la part de l'enseignement visant uniquement à transmettre des connaissances sur le système politique.

---

<sup>3</sup> « Compétences » est à comprendre ici au sens de l'anglais « *skills* ». Il s'agit surtout de procédures qu'il est indispensable de maîtriser, au même titre que certaines connaissances, pour pouvoir participer à la vie politique (Verba et al., 1995).

<sup>4</sup> Comme dans le Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (2012 : 119), par exemple, qui définit l'un des objectifs généraux comme « utiliser le langage politique dans des situations appropriées, participer à un débat et développer une culture du conflit constructive ».

<sup>5</sup> Dans la suite, le terme d'instruction civique se réfère en général à l'enseignement des institutions et fonctionnements politiques, celui d'éducation à la citoyenneté à une préparation plus large aux responsabilités citoyennes.

Pour déterminer comment les programmes scolaires transposent les contenus définis dans les plans d'études cadres pour l'éducation à la citoyenneté au secondaire II, l'étude s'appuie sur une analyse de contenu de 146 programmes de secondaire II de cantons et d'établissements.<sup>6</sup> Le but principal est de dégager les grandes différences entre les deux volets du secondaire II (établissements de formation générale et formation professionnelle initiale) ainsi qu'entre les régions linguistiques, sans pour autant négliger la diversité des filières à ce niveau. Des enquêtes ont été menées auprès d'enseignants et d'élèves pour compléter l'analyse des programmes, afin d'obtenir une vision aussi complète que possible de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté. Cela permet de tenir compte du fait que les programmes des cantons et des établissements ne peuvent régler jusque dans le détail l'enseignement dispensé dans la salle de cours. Le point de vue des enseignants et des élèves débouche en outre sur certaines conclusions relatives à l'impact effectif de différents modes de transposition.

Le rapport est structuré comme suit : le chapitre 2 présente brièvement les bases politiques et les structures de l'éducation suisse au degré secondaire II, et plus particulièrement le rôle des plans d'études cadres. Le chapitre 3 procède à un état de la recherche et du débat politique en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté en général, plus particulièrement au secondaire II. Des hypothèses sont alors formulées sur la base de cet inventaire des connaissances scientifiques à propos de certains déterminants, c'est-à-dire de facteurs qui pourraient expliquer des caractères récurrents et des différences observés dans la transposition de l'éducation à la citoyenneté. Le chapitre 4 explique la méthodologie adoptée, en particulier en ce qui concerne la sélection des échantillons et les critères d'analyse. Après quoi, le chapitre 5 se consacre aux résultats empiriques ; les sections 5.1 et 5.2 donnent les principaux résultats de l'analyse des programmes scolaires, et débouchent à la section 5.3 sur l'examen de « bonnes pratiques » possibles. Viennent ensuite les données obtenues dans les enquêtes auprès des enseignants (section 5.4) et des élèves (5.5), suivies à la section 5.6 de la comparaison du statut de l'éducation à la citoyenneté avec celui d'autres matières. Le chapitre 6 clôt le rapport par une récapitulation des principaux résultats et conclusions.

## **2. Contexte : bases et structures de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II**

### **2.1 L'éducation à la citoyenneté dans le système d'éducation fédéraliste de la Suisse**

Le système d'éducation suisse est l'un des plus décentralisés au monde (Hega 2000 : 1 ; Heidenheimer 1997). Ce sont les cantons et les communes qui ont compétence première en la matière. Ce haut degré

---

<sup>6</sup> Nous utilisons ici le terme de « programme scolaire » pour désigner les programmes et plans d'études des cantons et des établissements, et celui de plan d'études cadre pour désigner spécifiquement les consignes pédagogiques émanant de la CDIP ou du SEFRI.

de décentralisation se traduit par des variations notables dans les structures d'éducation d'un canton à l'autre, particulièrement au secondaire I et dans les établissements de formation générale au secondaire II (Hega 2000 : 2, 7). Depuis l'acceptation le 21 mai 2006 de la révision des dispositions constitutionnelles sur la formation par le peuple et les États, les autorités compétentes sont tenues d'harmoniser au niveau national les grands paramètres de la formation. Les cantons doivent s'acquitter de cette mission en ce qui concerne la scolarité obligatoire, qui englobe le secondaire I.

La réglementation et la réalisation de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II se conforment également au modèle classique du fédéralisme d'exécution suisse : ce sont les cantons qui endossent la responsabilité première des établissements de formation générale. En ce qui concerne la formation professionnelle initiale, la réglementation est du ressort de la Confédération, qui exerce surtout cette compétence par le biais de lignes directrices (à valeur impérative), c'est-à-dire de plans d'études cadres et d'ordonnances. Mais les cantons ont une large marge de manœuvre au niveau de leur application. Cette liberté n'a pas que des justifications structurelles ; selon Vatter (2014 : 451), la Confédération a besoin de coopérer sur la durée avec les cantons et fait ainsi rarement usage de ses moyens (limités) d'intervention.

Les structures fédéralistes se traduisent donc par des écarts entre cantons, mais aussi par un mouvement ascendant partant de la base dans nombre de domaines. Un aperçu du développement et du statut de l'éducation à la citoyenneté en Suisse en donne une bonne illustration. Cette matière a longtemps été considérée comme sous-tendue par une quête de légitimité, de fidélité collective envers le système politique, et de préparation des citoyens à la démocratie (Moser et al. 1978 : 145). L'éducation civique a été intégrée par les cantons dans l'enseignement sous diverses étiquettes<sup>7</sup> ; l'apprentissage originellement limité aux institutions a été complété par les compétences nécessaires à la participation à la vie politique. Aujourd'hui encore, il ne s'agit pas d'une matière en soi, mais d'un sujet intégré dans d'autres disciplines, comme l'histoire, la géographie ou les sciences de la vie. On dit souvent que l'éducation civique est traitée en Suisse en parent pauvre, ce qui serait dans une certaine mesure en contradiction avec l'un des grands objectifs nationaux de l'éducation, qui a pour mission de former des citoyens actifs, responsables et capables de discernement (Moser-Lécho 1999 : 124 s. ; voir également Quesel/Allenspach 2007). Cette critique du statut de l'éducation à la citoyenneté est la plupart du temps justifiée par le fait que, contrairement à ce qui se passe par exemple aux États-Unis ou en Allemagne, elle ne constitue pas une matière en soi (Oser/Reichenbach 2000) et ne fait donc pas partie intégrante de l'éducation des élèves (Caduff 2015).

---

<sup>7</sup> En Suisse romande, la première désignation utilisée a été celle d'instruction civique, ensuite remplacée par éducation civique ou éducation à la citoyenneté (Moser-Lécho 1999 ; Oser/Reichenbach 2000). En Suisse alémanique, on a parlé d'abord de *Staatskunde*, puis de *Bürgerkunde*, de *Gesellschaftskunde* ou de *Sozialkunde*.

## 2.2 Rôle des plans d'études cadres dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

S'agissant de l'insertion de l'éducation à la citoyenneté dans le secondaire II, il convient de bien distinguer la formation professionnelle initiale et les établissements de formation générale. La formation professionnelle initiale englobe l'apprentissage professionnel sanctionné par un certificat fédéral de capacité (CFC) ou l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) ; la maturité gymnasiale et les diplômes des écoles de culture générale (certificats de culture générale et maturité spécialisée) relèvent des établissements de formation générale. Bien que la maturité professionnelle ait le statut de diplôme de formation générale dans la CITE 2011, elle est souvent présentée à part (et le sera dans les analyses qui suivent), car elle peut être considérée comme une formation générale élargie venant compléter la formation professionnelle initiale.<sup>8</sup>

Les programmes scolaires de formation professionnelle initiale s'appuient tous sur des plans d'études cadres (PEC) et des plans de formation fédéraux. Les programmes des établissements préparant à la maturité gymnasiale suivent le plan d'études cadre national de 1994 de la CDIP. Le PEC MP constitue depuis 2012 le cadre national de préparation de la maturité professionnelle (MP) ; les programmes scolaires des écoles de commerce et de culture générale suivent les plans de formation de 2009 et le PEC de 2004. Les programmes sont définis à des niveaux variables, aussi bien en formation professionnelle initiale que pour la formation générale : c'est parfois le canton qui les fixe ; ailleurs, ce sont toujours les établissements eux-mêmes.

Au sein de la formation professionnelle initiale comme parmi les établissements de formation générale, on observe d'autres différences notables en ce qui concerne l'insertion et l'organisation de l'éducation à la citoyenneté. En formation professionnelle initiale, par exemple, elle est souvent intégrée à l'enseignement de la culture générale (CG), et figure ainsi dans le plan d'études cadre CG. Cela vaut pour la formation professionnelle initiale en deux ans (AFP) et les apprentissages de trois ou quatre ans (CFC). Font exception les formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail, qui intègrent la CG et insèrent l'éducation à la citoyenneté dans le domaine économie et société<sup>9</sup>. Ces professions n'ont pas de PEC à proprement parler : il existe pour la formation initiale d'employé(e) de commerce un plan de formation de la Conférence suisse des branches de formation et d'exams commerciales (CSBFC), et pour la formation au commerce de détail un plan de formation de l'association Formation du commerce de détail suisse (FCS). Dans les écoles professionnelles et les écoles de commerce, l'éducation

---

<sup>8</sup> Voir également <http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01570/index.html?lang=fr>.

<sup>9</sup> D'autres formations professionnelles intègrent la culture générale : médiamaticien/ne, libraire, assistant/e de bureau. Nous n'avons retenu dans notre étude que les formations initiales d'employé(e) de commerce et au commerce de détail parce qu'elles sont très répandues.

à la citoyenneté est surtout intégrée à l'enseignement de l'histoire (ou histoire et politique), comme dans les gymnases et les écoles de culture générale, et certains de ses aspects apparaissent également dans l'économie et le droit (économie politique, économie d'entreprise et droit), ou aussi en géographie.

La compétence que possède la Confédération en formation professionnelle initiale porte essentiellement sur le pilotage stratégique, le développement et l'assurance de la qualité, les cantons étant chargés de l'exécution. Cela se reflète par exemple dans la loi sur la formation professionnelle (LFPr), qui peut se comprendre comme une manifestation de cette mission stratégique de la Confédération, et se présente ainsi comme une loi-cadre laissant une certaine marge de manœuvre aux cantons<sup>10</sup>. Pour ce qui est de l'enseignement de la culture générale (CG) dans les écoles de culture générale, l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) charge le SEFRI (anciennement Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT) d'établir des plans d'études cadres fixant la répartition de la formation dans le temps, son contenu et les aspects qui doivent être approfondis dans la pratique (art. 49, al. 1, OFPr). En formation générale, ce sont les cantons qui assurent le pilotage stratégique, le développement et l'assurance de la qualité. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) endosse une fonction de coordination entre les cantons, avec l'appui de la Conférence secondaire II formation générale (CESFG), sur les questions relatives aux établissements d'enseignement secondaire supérieur. Comme pour les écoles professionnelles, il existe des plans d'études cadres nationaux à valeur impérative pour les établissements de formation générale, notamment le plan d'études cadre pour les écoles de culture générale du 9 septembre 2004 et le plan d'études cadre pour les écoles de maturité du 9 juin 1994. Il faut aussi mentionner dans ce contexte l'ordonnance/règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORRM) du 16 janvier/15 février 1995,<sup>11</sup> et le règlement pour la reconnaissance des certificats ECG du 12 juin 2003.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> *Nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle — Bilan après six ans d'application, Rapport du Conseil fédéral sur le soutien à la formation professionnelle duale* (en réponse au postulat Favre 08.3778), septembre 2010, <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/20587.pdf>, dernière consultation le 30.04.2015.

<sup>11</sup> Ordonnance du 1<sup>er</sup> janvier 2013 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (état au 1<sup>er</sup> janvier 2013), <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950018/index.html>, dernière consultation le 25.07.2015.

<sup>12</sup> Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale du 12 juin 2003, [http://edudoc.ch/record/29968/files/AK\\_FMS\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/29968/files/AK_FMS_f.pdf), dernière consultation le 25.07.2015.

### 3. Travaux antérieurs : état de la recherche et du débat politique

#### 3.1 L'éducation à la citoyenneté dans le débat politique

##### 3.1.1 Interventions parlementaires nationales

L'éducation à la citoyenneté a été abordée à quelques reprises au niveau national, à l'occasion d'actions internationales comme l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation (2005), mais le plus souvent sous forme d'appels généraux à une plus grande mobilisation politique des jeunes<sup>13</sup>. Les demandes d'intensification de l'éducation à la citoyenneté chez les jeunes s'appuyaient notamment sur le rapport final publié en 1999 de l'étude de deux ans « Éducation à la citoyenneté en Suisse » (Oser/Reichenbach 2000) réalisée pour la CDIP. Le Conseil fédéral a lui aussi insisté à plusieurs reprises sur la nécessité de favoriser l'intégration des jeunes dans la vie politique, en se concentrant toutefois en majeure partie sur la promotion de l'insertion politique extrascolaire des enfants et des adolescents<sup>14</sup>; il n'a pas pris de mesures concrètes à ce sujet, faisant valoir la compétence des cantons.

La préparation de la nouvelle stratégie pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse<sup>15</sup> a pratiquement chassé le sujet de l'ordre du jour politique de la nation — à quelques exceptions près, comme l'interpellation d'octobre 2007 de la conseillère nationale Pascale Bruderer Wyss, qui demandait au Conseil fédéral de se prononcer sur l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles de Suisse.<sup>16</sup> Le texte se référait surtout au concordat intercantonal Harnos de la CDIP conclu la même année sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire et au poids qu'il donnait à l'éducation à la citoyenneté.<sup>17</sup> Mais le statut de l'éducation à la citoyenneté dans le secondaire II a en revanche été largement négligé. Dans son avis, le Conseil fédéral réaffirmait que l'éducation à la citoyenneté est reconnue comme un enjeu central dans le système scolaire suisse, mais rappelait une fois encore la souveraineté cantonale en la matière, qui restreint ses pouvoirs sur le plan des contenus.<sup>18</sup>

---

<sup>13</sup> Par exemple : 00.3400 – Motion *Améliorer la participation des jeunes à la vie politique*, Wyss Ursula le 23 juin 2000 ; 00.3469 — Motion *Loi-cadre relative à une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse*, Janiak Claude, 27 septembre 2000.

<sup>14</sup> *Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse* – Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats Janiak (00.3469) du 27 septembre 2000, Wyss (00.3400) du 23 juin 2000 et Wyss (01.3350) du 21 juin 2001, 27. août 2008, p.27 s.

<sup>15</sup> *Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse* – Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats Janiak (00.3469) du 27 septembre 2000, Wyss (00.3400) du 23 juin 2000 et Wyss (01.3350) du 21 juin 2001, 27. août 2008, p. 29 ss.

<sup>16</sup> 07.3636 – Interpellation *Éducation à la citoyenneté. Un engagement permanent*, Pascale Bruderer Wyss le 4 octobre 2007.

<sup>17</sup> Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat *Harnos*), 14 juillet 2007.

<sup>18</sup> Avis du 21 novembre 2007 du Conseil fédéral sur l'interpellation Pascale Bruderer Wyss du 4 octobre 2007 (07.3636).

Il faut attendre 2013 pour que le sujet émerge de nouveau à l'assemblée fédérale. L'interpellation de mars 2013 de la conseillère nationale Josiane Aubert, intitulée « ORFO 2012 : vers la suppression de l'éducation civique chez les jeunes apprentis et gymnasiens ? »<sup>19</sup> portait sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le secondaire II, faisant valoir la marginalisation progressive de l'instruction civique dans la formation initiale en apprentissage et en école. Là encore, le Conseil fédéral a confirmé l'importance considérable de l'éducation civique et de la formation concernant les institutions politiques, mais a indiqué que les plans d'études cadres et les règlements de formation et d'examen leur faisaient une place suffisante au secondaire II.<sup>20</sup> Ce sur quoi le postulat de Josiane Aubert demandant le présent rapport a été adopté en septembre 2013 ; intitulé « Éducation civique au secondaire II. Bilan », il chargeait le Conseil fédéral de « présenter un rapport sur la place réelle de l'éducation civique dans la formation générale des jeunes du secondaire II ». <sup>21</sup> Quatre autres demandes parlementaires de 2014 et 2015 ont tout récemment encore porté sur l'éducation à la citoyenneté à l'école (à l'exception de la toute dernière, l'interpellation de Mathias Reynard, qui ne porte pas concrètement sur le secondaire II)<sup>22</sup>.

Cette récapitulation fait ressortir que l'éducation à la citoyenneté a été abordée à plusieurs reprises dans le débat politique au niveau national. Les réactions montrent que la Confédération a exercé avec beaucoup de retenue son rôle de participation à la définition de l'ampleur et des contenus de l'éducation à la citoyenneté à l'école, bien que l'importance de cette dernière dans la socialisation des jeunes ait été constamment confirmée et soulignée.<sup>23</sup> Cette réticence a le plus souvent été justifiée par le double fait que c'est clairement aux cantons qu'il revient de fixer les programmes de la scolarité obligatoire, et que plusieurs plans d'études cadres définissent déjà les grands objectifs de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II.

---

<sup>19</sup> 13.3072 – Interpellation *ORFO 2012 : vers la suppression de l'éducation civique chez les jeunes apprentis et gymnasiens ?*, Josiane Aubert, 3 mars 2013.

<sup>20</sup> « La Confédération tout comme les cantons estiment judicieux que les contenus relatifs à l'éducation civique ne soient pas abordés de manière abstraite et hors de leur contexte et que l'enseignement fasse le lien avec l'actualité. Dans la formation professionnelle initiale, l'éducation civique fait partie intégrante de l'enseignement de la culture générale. Le plan-cadre d'études consacre un chapitre distinct à la politique. En ce qui concerne les écoles de maturité, le plan d'études cadre du 9 juin 1994 pour les écoles de maturité comprend divers objectifs fondamentaux de l'éducation civique. [...] La mise à jour et la nouvelle répartition des objectifs évaluateurs permettent un rapprochement de l'éducation civique et des thèmes marquants que sont les politiques sociale, économique, financière, énergétique et de l'emploi. » Réponse du Conseil fédéral du 1<sup>er</sup> mai 2013 à l'interpellation Josiane Aubert du 13.03.2013 (13.3072).

<sup>21</sup> 13.3751 – Motion *Éducation civique au secondaire II. Bilan*, Josiane Aubert, 6.11.2013.

<sup>22</sup> 14.3470 – Postulat *Droit de vote à 16 ans et renforcement de l'éducation à la citoyenneté*, déposé par Reynard Mathias, 18 juin 2014 ; 14.4264 – Interpellation : Le « *Lehrplan 21* » *accorde-t-il une place suffisante à l'éducation à la citoyenneté ?*, Masshart Nadine, 12 décembre 2014 ; 14.4267 – Postulat *Renforcement de l'éducation à la citoyenneté*, Masshart Nadine, 12 décembre 2014 ; 15.3235 – Interpellation *Civisme et apprentissages. Encourager la culture générale ne signifie pas éduquer à la citoyenneté*, Reynard Mathias, 19 mars 2015.

<sup>23</sup> Avis du 1<sup>er</sup> mai 2013 du Conseil fédéral sur l'interpellation Josiane Aubert du 13 mars 2013 (13.3072).

### 3.1.2 Interventions parlementaires cantonales

Comme l'a rappelé à plusieurs reprises le Conseil fédéral, c'est aussi aux cantons qu'il revient au premier chef de déterminer les contenus des programmes scolaires du secondaire II. La question de l'éducation à la citoyenneté n'a pourtant été évoquée ces dernières années que dans un petit nombre d'entre eux.

Dans le canton de Berne, une motion demandant l'amélioration et l'intensification de l'éducation à la citoyenneté a été déposée dès 2000<sup>24</sup>. Une autre a suivi en 2006, qui incitait à une meilleure insertion de l'instruction civique dans la formation de base des enseignants ; adoptée à l'unanimité au Grand conseil, elle a été transmise comme postulat au Conseil d'État<sup>25</sup>. Enfin, une interpellation intitulée « *Politische Bildung im Kanton Bern und im Lehrplan 21* » (éducation à la citoyenneté dans le canton de Berne et dans le programme scolaire 21) a été déposée en 2015<sup>26</sup> : elle renvoie aux interventions parlementaires déjà déposées devant le Conseil d'État, et lui reproche de n'avoir rien fait pour promouvoir la formation politique des jeunes.

Le sujet n'a été abordé que récemment dans le canton de Bâle-Campagne : Martin Rüegg a déposé en 2013 un postulat<sup>27</sup> intitulé « *Einführung in ‚Staatskunde und Politik‘ an den Schulen der Sekundarstufe II* » (introduction de l'instruction civique et de la politique à l'école au secondaire II).<sup>28</sup> Le Conseil a rendu son avis au mois de février 2015 : il reconnaissait qu'il y avait lieu d'agir sur ce point, mais uniquement en ce qui concernait l'éducation à la citoyenneté dans les gymnases (pour la formation professionnelle initiale et la maturité professionnelle, il renvoyait aux plans d'études cadres à caractère obligatoire de la Confédération).<sup>29</sup> La Conférence des directions des gymnases a ainsi été chargée de promouvoir l'éducation à la citoyenneté dans les gymnases et de rendre compte au Conseil de formation des progrès effectués au premier trimestre 2016.<sup>30</sup> Les mesures de promotion devaient toutefois s'inscrire dans les programmes scolaires existants : il n'était pas envisagé de faire de l'éducation à la citoyenneté une matière en soi, ni d'ajuster en conséquence les volumes horaires<sup>31</sup>.

---

<sup>24</sup> M228/2000 ERZ – Motion *Staatskundeunterricht : rechtzeitig und aktuell*, Allemann, Spiegel, 22 novembre 2000.

<sup>25</sup> M267/2006 ERZ – Motion *Politische Bildung in der Grundausbildung der Lehrkräfte*, Masshardt, Langenthal, 29 novembre 2006.

<sup>26</sup> Vorstoss-Nr. 038/2015 – Interpellation *Politische Bildung im Kanton Bern und im Lehrplan 21*, Schindler, 22 janvier 2015.

<sup>27</sup> 2013-028 - Postulat *Einführung in „Staatskunde und Politik“ an den Schulen der Sekundarstufe II*, Rüegg, 24 janvier 2013.

<sup>28</sup> Jürg Wiedemann a déposé en même temps un postulat présentant la même demande pour les élèves du secondaire II ; 2013-029 – Postulat *Einführung in „Staatskunde und Politik“ an den Schulen der Sekundarstufe I*, Wiedemann, 24. janvier 2013.

<sup>29</sup> Réponse du Conseil d'État du 10 février 2015 au postulat Rüegg du 24 janvier 2013 (2013-028).

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

Le Conseil d'État du canton de Zurich a aussi été invité en 2008 par un postulat à préparer un plan général d'éducation à la citoyenneté pour le canton<sup>32,33</sup>. Dans son rapport de 2010, le Conseil mentionne explicitement la place ménagée à l'enseignement à la citoyenneté au secondaire II, et juge qu'elle est suffisante dans les plans d'études cadres existants.<sup>34</sup> Le gouvernement cantonal des Grisons était arrivé à la même conclusion en 2007 dans sa réponse à la question de Christian Rathgeb<sup>35</sup> relative à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles du canton, qui déplorait — tout comme le « mandat Trepp » sur la lutte contre l'abstention<sup>36</sup> — que l'enseignement secondaire I et II accorde trop peu d'importance à l'instruction civique.<sup>37</sup>

On trouve d'autres exemples sporadiques d'interventions parlementaires cantonales dans les cantons de Fribourg<sup>38</sup>, de Lucerne<sup>39</sup>, de Soleure<sup>40</sup> et du Tessin<sup>41</sup>, où le sujet semble repris par tous les partis.

### 3.1.3 Autres actions de promotion de l'éducation à la citoyenneté chez les jeunes

De nombreux projets extraparlimentaires ont été consacrés ces dernières années à la promotion de l'éducation à la citoyenneté. On peut en donner pour exemple les travaux de la Session fédérale des jeunes et des Parlements de jeunes, qui ont notamment tenté plusieurs fois de s'impliquer directement dans la vie politique pour plaider en faveur d'une intensification de l'enseignement politique à l'école<sup>42</sup>.

---

<sup>32</sup> KR-Nr. 19/2008 — *Postulat : betreffend Politische Bildung*, Sprecher, Späth-Walter, Burlet, 14 janvier 2008.

<sup>33</sup> L'instruction civique a retenu l'attention dès 2000 dans le canton de Zurich. Un postulat a été déposé pour demander l'introduction de l'instruction civique en classe de 7<sup>e</sup> (KR-Nr. 384/2000). Le Conseil de la formation avait chargé la direction de l'éducation de réunir dans une section à part du programme celles des consignes relatives à l'homme et l'environnement et à l'allemand qui relevaient de l'éducation à la citoyenneté, mais s'était opposé à la création d'une matière distincte. Voir le rapport complémentaire du Conseil d'État au Grand conseil sur le postulat KR-Nr. 383/2000 du 11 décembre 2003.

<sup>34</sup> Rapport et proposition du Conseil d'État au Grand conseil sur le postulat KR-Nr. 19/2008 relatif à l'éducation à la citoyenneté du 30 mars 2010 (4676), p. 5 ss.

<sup>35</sup> Question Rathgeb relative à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles grisonnaises, Rathgeb, 1<sup>er</sup> septembre 2007, GRP 3/2007-2008, p. 370 ss.

<sup>36</sup> Mandat Trepp relatif à l'abstention électorale, Trepp, 12 février 2008, GRP 2007/2008, p. 556 ; voir également message du Conseil d'État au Grand conseil, volume 23/2008-2009, p. 1748.

<sup>37</sup> Réponse du 25 octobre 2007 du gouvernement à la question Rathgeb relative à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles grisonnaises, du 1<sup>er</sup> septembre 2007, [HTTPS://www.gr.ch/DE/institutionen/parlament/PV/Seiten/DE\\_2007-09-01\\_1812.aspx](https://www.gr.ch/DE/institutionen/parlament/PV/Seiten/DE_2007-09-01_1812.aspx), dernière consultation le 15.04.2015 ; réponse du 2 mai 2008 du gouvernement au mandat Trepp du 12 février 2008.

<sup>38</sup> <http://www.freiburger-nachrichten.ch/nachrichten-kanton/staatskunde-wird-politische-bildung>

<sup>39</sup> [http://www.jcyp.ch/fileadmin/Vereinigungen\\_DE/JCVP/downloads/MotionLUD.pdf](http://www.jcyp.ch/fileadmin/Vereinigungen_DE/JCVP/downloads/MotionLUD.pdf)

<sup>40</sup> [http://edudoc.ch/record/112182/files/014-2014\\_rr.pdf](http://edudoc.ch/record/112182/files/014-2014_rr.pdf)

<sup>41</sup> [http://edudoc.ch/record/104702/files/MP\\_1501\\_12\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/104702/files/MP_1501_12_f.pdf)

<sup>42</sup> Voir par exemple la pétition de 2010 du Forum de la jeunesse, le Jugendrat Baselland : le forum de la jeunesse de Bâle-Campagne propose que les écoles de Bâle-Campagne offrent un cycle attrayant de six mois d'éducation à la citoyenneté pour tous les élèves de 8<sup>e</sup> ; et que les écoles secondaires proposent la politique en matière à option ([http://www.jugendratbl.ch/pdf/Jugendforum2010\\_Petition.pdf](http://www.jugendratbl.ch/pdf/Jugendforum2010_Petition.pdf), dernière consultation le 20.4.2015) ; ou encore la péti-

Des actions sont aussi entreprises par d'autres acteurs extérieurs à la classe politique, qui cherchent à revaloriser l'éducation à la citoyenneté des jeunes adultes. Il y aurait par exemple les projets d'associations comme « Écoles à Berne »<sup>43</sup> ou « La jeunesse débat »,<sup>44</sup> voire des sites Internet d'information ou d'interaction (comme [politiklernen.ch](http://politiklernen.ch),<sup>45</sup> [politikzyklus.ch](http://politikzyklus.ch)<sup>46</sup> et [politischebildung.ch](http://politischebildung.ch)<sup>47</sup>) et des plates-formes comme celle de la Fédération suisse des parlements des jeunes (FSPJ). Des projets gagnent aussi en popularité dans ce domaine, comme « easyvote », mis en place par le FSPJ.<sup>48</sup> Il convient encore de mentionner le tout dernier projet « Campus pour la démocratie », lancé en mars 2015 dans le cadre d'une coopération avec la fondation Dialogue et l'association Rencontres suisses — Nouvelle société helvétique (RS-NSH).

Il faut aussi mentionner ici que le Parlement et la Confédération ont lancé plusieurs projets sur le thème jeunesse et politique, même s'ils n'ont qu'un rapport indirect avec l'éducation à la citoyenneté au secondaire II. Des plates-formes d'information ont ainsi été mises en place, comme le site Internet [civicampus.ch](http://civicampus.ch)<sup>49</sup> des Services du Parlement ou le portail [JuniorParl](http://juniorparl.ch).<sup>50</sup>

### 3.1.4 Conclusion partielle : l'éducation à la citoyenneté dans le débat politique

La préparation du présent rapport a permis de voir que l'éducation à la citoyenneté revient fréquemment dans le débat parlementaire, mais que la volonté politique de la revaloriser concrètement est limitée. Un petit nombre seulement d'interventions portent spécifiquement sur cet enseignement au secondaire II. L'éducation à la citoyenneté est plutôt évoquée dans le cadre d'appels généraux à une plus

---

tion de la Session des jeunes de Neuchâtel : *Introduction d'une période hebdomadaire d'éducation civique sur l'actualité*, 11 septembre 2014, [http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2015/15604\\_com.pdf](http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2015/15604_com.pdf), dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>43</sup> <http://www.schulen-nach-bern.ch/projekt.html>, dernière consultation le 20.04.2015 ; voir également à ce sujet 14.3766 — Motion : *Förderung des Projekts „Schulen nach Bern“*, Amherd, 23 septembre 2014.

<sup>44</sup> Le projet « La jeunesse débat » a été repris en Suisse en 2005, d'après le modèle allemand, par la fondation Dialogue, <http://www.jugenddebattiert.ch/fr/la-jeunesse-debat>, dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>45</sup> Projet de la haute école pédagogique de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) en liaison avec le PRN démocratie et le Zentrum für Demokratie Aarau (zda), <http://www.politiklernen.ch/>, dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>46</sup> Projet de la haute école pédagogique de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) en liaison avec le PRN démocratie et le Zentrum für Demokratie Aarau (zda), <http://www.politikzyklus.ch/>, dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>47</sup> Projet de la haute école pédagogique de la FHNW en liaison avec la haute école pédagogique de Suisse centrale de Lucerne et le Aargauer Naturmuseum Naturama, <http://www.politischebildung.ch/>, dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>48</sup> Easyvote est une aide en ligne au vote, qui renseigne les jeunes de multiples façons sur les scrutins nationaux et cantonaux afin de rehausser leur participation. Outre la création d'une app pour smartphones, les coordinateurs prévoient des campagnes de préparation à des élections. Le projet Politalk a ainsi été lancé à la veille des élections nationales de 2015 : il permettait à des enseignants d'inviter dans leurs établissements de jeunes membres de la classe politique. Voir à ce sujet [HTTPS://www.easyvote.ch/fr/home/](https://www.easyvote.ch/fr/home/), dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>49</sup> [Civicampus.ch](http://civicampus.ch) : Das interaktive Schweizer Staatskundeportal, <http://civicampus.ch/start-790>, dernière consultation le 20.04.2015.

<sup>50</sup> Production du Parlement suisse, [HTTPS://www.juniorparl.ch/](https://www.juniorparl.ch/), dernière consultation le 20.04.2015.

grande mobilisation des jeunes. Les enceintes nationales ne se sont par ailleurs guère montrées ouvertes à ces demandes, renvoyant plutôt à la compétence des cantons. Or les choses ne sont pas très différentes au niveau cantonal. Le sujet a été abordé et des interventions ont eu lieu dans une minorité de cantons seulement, et elles ont rarement été suivies d'actions concrètes. Cela dit, de nombreuses actions et instruments de promotion de l'éducation à la citoyenneté ont vu le jour ces dernières années ; mais ils ne se concentrent pas d'habitude sur l'éducation à la citoyenneté à l'école, et sont pour la plupart le fait d'acteurs extraparlimentaires et de la société civile.

### 3.2 Apport des études scientifiques antérieures

Les scientifiques s'accordent en général à reconnaître l'important rôle de socialisation que joue l'école en ce qui concerne la participation à la vie politique (voir Almond/Verba 1963, Beck 1977, Dewey 1930 ; Hahn 1998 ; Hess/Torney 1967 ; Maier 2004 ; Tocqueville 1969). Le modèle démocratique de la Suisse étant complexe, il semble essentiel, pour intégrer les jeunes citoyens à la vie politique, de bien leur faire comprendre les structures politiques et le fonctionnement de la démocratie (voir Lutz/Selb 2006 : 480 ; Moser-Léchoy 1996 : 10 s. ; Reichenbach 1999). La mobilisation politique des élèves qui reçoivent une éducation à la citoyenneté et son impact sur l'intérêt ressenti par les jeunes pour la politique ont été bien étudiés aux États-Unis (Feldmann et al. 2007 ; National Commission on Civic Renewal 1998 ; Campbell 2005 ; Niemi/Junn 1998 ; Torney-Purta 2002, par exemple) ; pour la Suisse, en revanche, il n'existe guère de publications ni de projets de recherche à ce sujet, hormis deux études de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), auxquelles la Suisse a participé, et quelques travaux de moindre ampleur.

Les études IEA — la Civic Education Study (CivEd) de 1999 et l'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) de 2009 — ont respectivement procédé à des comparaisons entre 29 et 38 pays portant sur l'impact des cours d'éducation à la citoyenneté chez des 14 et 15 ans. Biedermann et al. (2010) montrent dans leur rapport sur l'ICCS que par rapport à leurs homologues étrangers, les élèves suisses sont en général bien informés, avec toutefois d'importants écarts d'une personne à l'autre. En revanche, ils sont relativement peu mobilisés politiquement et socialement, au sein de leur établissement comme en dehors, à de rares exceptions près. Ils sont nettement en dessous de la moyenne internationale pour ce qui est de leur participation aux activités de l'école, et sont moins disposés à participer par la suite à des élections ou à la vie politique. Les auteurs constatent une corrélation positive entre d'une part le savoir politique et de la compréhension du système d'une part, et de l'autre la disposition à participer ensuite aux élections.

Comme les études IEA, le projet de recherche « médiatisation des attitudes politiques » (un sous-projet du PRN démocratie) réalisé entre 2009 et 2013 examinait l'influence des médias sur la participation hors ligne et en ligne des 13 à 18 ans suisses par rapport à leurs camarades néerlandais

(Kunz 2011, 2013). Ces deux études ont apporté d'une manière générale des renseignements intéressants sur la socialisation politique des jeunes, sans toutefois répondre à la question de savoir si ces attitudes et activités débouchent plus tard sur la mobilisation politique chez les (jeunes) adultes.

Outre ces études à grande échelle, d'autres travaux de moindre ampleur se penchent sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse. Mais ils abordent surtout le sujet dans une perspective pédagogique théorique. Ils spéculent plutôt sur l'utilité de l'éducation à la citoyenneté (notamment Reichenbach 1999, 2000) ou alors se livrent à une analyse descriptive de la situation (Oser/Reichenbach 2000 ; Moser-Léchoy 2000).

Quelques rares projets de recherche portent tout de même sur la place et le statut de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires (Biedermann 2006 ; Biedermann et al. 2010 ; Calderón-Grossenbacher 1998 ; Da Rin/Künzli 2006 ; Oser/Biedermann 2003 ; Quesel/Allenspach 2007). Ils n'offrent pas cependant de comparaison entre les cantons et les établissements, mais procèdent plutôt à une comparaison embrassant l'ensemble de la Suisse (Oser/Biedermann 2003 ; Biedermann 2006 ; Biedermann et al. 2010), ou alors se limitent à quelques cantons ou régions (Calderón-Grossenbacher 1998 ; Quesel/Allenspach 2007). À l'exception de Quesel et Allenspach (2007), tous ces travaux s'intéressent principalement au primaire et au secondaire I. Enfin, plusieurs projets ont proposé des améliorations de l'éducation à la citoyenneté, mais sans vérifier empiriquement l'ampleur et les effets de ses modes actuels ou envisagés d'enseignement (Allenspach/Ziegler 2009 ; Quesel/Allenspach 2007 ; Ziegler 2011).

### *3.2.1 Conclusion partielle : apport des études scientifiques antérieures*

Les études nationales et internationales ci-dessus font donc nettement ressortir et confirment le rôle important de l'éducation à la citoyenneté dans la mobilisation politique (ultérieure) des élèves. Mais il n'y a guère eu de travaux concrets sur l'ampleur et le statut de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires. Les quelques études à ce sujet ne portent pas en général sur le secondaire II, et ne permettent pas de faire des comparaisons, essentielles en Suisse, entre les cantons.

### **3.3 Hypothèses : ce que l'on attend des modèles et des effets de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II**

Ce que l'on a dit ci-dessus des recherches et des débats politiques antérieurs permet de dégager diverses attentes en ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II. Ces attentes vont être présentées ci-dessous, puis structureront les analyses et permettront

d'en dégager plus aisément des recommandations d'action. Les trois premières hypothèses (concernant les différences constatées entre les types d'établissements, les régions linguistiques et selon l'origine institutionnelle des programmes scolaires) portent sur l'organisation de l'éducation à la citoyenneté ; la section 3.3.4 examine ensuite les effets possibles de ces différences de mise en œuvre.

### *3.3.1 Différences de mise en œuvre entre les établissements de formation générale et la formation professionnelle initiale*

La formation professionnelle initiale et les établissements de formation générale présentent des différences notables en ce qui concerne le centrage de leurs activités, leurs objectifs de formation et très concrètement aussi le volume d'heures pendant lequel les élèves suivent des enseignements à proprement parler scolaires. Leurs horaires plus longs feraient penser que les élèves des établissements de formation générale auraient plus de temps à consacrer aux institutions de l'État, aux partis et à l'actualité politique puisqu'ils sont scolarisés à plein temps (Hooghe/Dassonneville 2013). On pourrait donc s'attendre que l'éducation à la citoyenneté occupe plus de place dans leurs programmes scolaires que dans ceux de la formation professionnelle initiale, qui ne couvrent que quelques heures de cours hebdomadaires. L'éducation à la citoyenneté peut par ailleurs être considérée comme relevant de la culture générale, et s'insérant particulièrement bien dans la vocation première de la formation générale. De ces considérations ressort l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 1 : l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'un traitement plus complet dans les programmes des établissements de formation générale que dans ceux de la formation professionnelle initiale.*

### *3.3.2 Différences entre régions linguistiques*

La structure fédéraliste de l'éducation en Suisse, en particulier l'éducation à la citoyenneté, accorde un haut degré d'autonomie aux cantons dans l'application des plans d'études cadres. Comme dans d'autres domaines où la répartition des compétences est similaire (Battaglini/Girod 2003 ; Sager 2003, par exemple), on peut penser que les cantons mettent à profit cette marge de manœuvre, et imposent la pleine transposition des plans d'études cadres avec une vigueur et selon des modalités variables. Les écarts entre les cantons peuvent d'abord provenir des notables différences constatées entre les modèles d'éducation traditionnels de chaque région linguistique. Le système de formation dual, en particulier la formation professionnelle, jouit d'un statut très solide en Suisse alémanique, alors que les cantons romands sont plus portés vers la formation académique. Cela se reflète non seulement dans le choix des filières et des diplômes, mais aussi dans les fortes variations

régionales de la préférence pour la formation professionnelle ou la formation générale<sup>51</sup>. Moser-Léchet (2000) arrive ainsi à la conclusion concrète que l'éducation à la citoyenneté, avec sa dimension de culture générale, est surtout très bien vue en Suisse latine. D'où l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 2 : l'éducation à la citoyenneté est transposée de façon plus complète dans les programmes scolaires de Suisse latine que dans ceux de Suisse alémanique.*

### 3.3.3 Importance de l'origine institutionnelle des programmes scolaires

Dans les cantons, la transposition des PEC dans les programmes scolaires varie selon le canton et entre les types d'établissements. Parfois, il existe des programmes cantonaux ; ailleurs, ce sont les écoles elles-mêmes qui produisent les programmes. On pourrait s'attendre à une influence de l'origine institutionnelle des programmes sur le degré d'exhaustivité de ces derniers en ce qui concerne les contenus, et sur leur caractère impératif. Les études théoriques ne permettent pas de savoir si le plan d'études cadre est mieux appliqué dans un programme émanant du canton ou de l'établissement. On pourrait penser qu'un programme scolaire préparé au niveau du canton présenterait, à l'instar d'un plan d'études cadre, un niveau d'abstraction quelque peu supérieur et laisserait une marge de manœuvre un peu plus grande aux enseignants. D'un autre côté, la définition du programme scolaire au niveau de l'établissement pourrait être trop influencée par des caractères propres de l'école, voire une personne particulière (Steindorf 2000 : 99), tandis que le programme scolaire cantonal mettrait mieux la priorité sur l'éducation à la citoyenneté au sein du canton, ce qui se traduirait par un effort plus intense d'harmonisation de cet enseignement — et pourrait favoriser un traitement plus complet de l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi nous formulons ci-dessous deux hypothèses contradictoires :

*Hypothèse 3a : les programmes scolaires émanant du canton prévoient une mise en œuvre plus complète des plans d'études cadres que ceux que conçoivent les écoles elles-mêmes.*

*Hypothèse 3b : les programmes scolaires émanant des cantons prévoient une mise en œuvre moins complète des plans d'études cadres que ceux que conçoivent les écoles elles-mêmes.*

### 3.3.4 Effets des différences de mise en œuvre

L'appel à la reprise complète des plans d'études cadres dans l'éducation à la citoyenneté est soutenu par l'idée que ce type d'enseignement est efficace. Concrètement, une solide éducation à la

---

<sup>51</sup> Voir à ce sujet <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html>, dernière consultation le 09.07.2015.

citoyenneté devrait accroître la probabilité de participation ultérieure à la vie politique. La présente étude ne pouvant vérifier le rapport entre l'éducation à la citoyenneté et la participation à la vie politique, nous avons voulu au moins tester indirectement la plausibilité de cette hypothèse. Deux marqueurs ont été retenus, car ce sont des conditions indispensables à la participation à la vie politique : l'intérêt pour la vie politique et la connaissance des fonctionnements politiques.

L'intérêt pour la vie politique paraît être un important prérequis de la participation au processus politique, et un bon facteur explicatif (Delli Carpini/Keeter 1996 ; Verba et al. 1995, 2001). Plusieurs études indiquent que la transmission directe en classe de connaissances sur les institutions de l'État et de compétences politiques se traduit par une meilleure adoption des valeurs politiques et une meilleure sensibilisation à l'importance de la question (voir Grasso 2014, Klöti/Risi 1991). Dans l'idéal, une éducation scolaire complète à la citoyenneté accroît l'intérêt pour la vie politique et encourage la participation ultérieure. Nous faisons donc l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 4 : plus les programmes scolaires couvrent amplement l'éducation à la citoyenneté, plus les élèves éprouvent de l'intérêt pour la vie politique.*

La connaissance des fonctionnements politiques a aussi un impact marqué sur la participation à la vie politique : il faut impérativement connaître les institutions politiques et les rapports qu'elles entretiennent pour avoir une opinion politique. La transmission de ces connaissances est un volet essentiel de l'éducation à la citoyenneté, qui doit donc aider les élèves à acquérir les savoirs politiques dont ils ont besoin. Ce qui débouche sur l'hypothèse suivante :

*Hypothèse 5 :*  
*Plus les programmes scolaires couvrent amplement l'éducation à la citoyenneté, plus les élèves acquièrent de connaissances politiques.*

#### **4. Méthodologie et sélection des échantillons**

Notre étude examine la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans trois optiques.

Elle se fonde principalement sur *la comparaison de 146 programmes scolaires cantonaux et d'établissements pour le secondaire II*. Les sections 4.1 et 4.2 expliquent le mode concret de sélection des échantillons.

En complément, nous analysons dans un second temps des informations recueillies auprès *d'élèves et d'enseignants* de classes terminales d'écoles professionnelles et de gymnases. Des études antérieures montrent que les programmes posent des cadres dont l'application varie notablement d'un enseignant à l'autre, comme le constate madame Aubert dans son postulat. Pour le secondaire I, Oser/Reichenbach (2000 : 7 s.) pensent que les écarts entre les consignes du programme et l'enseignement effectivement dispensé par chaque enseignant sont plus importants pour l'éducation à la citoyenneté que dans d'autres matières. D'une manière générale, on peut penser que l'efficacité de cet enseignement dépend de la pédagogie employée et de la préparation du cours, des opinions exprimées par l'enseignant dans la salle de classe ou en dehors, du degré d'identification des élèves avec leur enseignant, de l'atmosphère qui règne dans la classe, etc. (Galston 2004 ; Jaros 1973 ; Quintelier 2010). La nécessité de tenir compte de cet important aspect des choses a conduit à exploiter une enquête menée entre juillet 2013 et février 2014 auprès d'élèves et d'enseignants de plus de 200 classes de gymnases et d'écoles professionnelles de 25 cantons.<sup>52</sup>

#### 4.1 Sélection de l'échantillon de programmes scolaires

L'analyse comparative de 146 programmes scolaires de secondaire II constitue le cœur de la présente étude. Comme indiqué à la section 2.2, la réglementation et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté sont très empreintes du fédéralisme suisse de l'éducation. On a notamment constaté des différences entre les filières scolaires et de formation au niveau des plans d'études cadres et de l'insertion de l'éducation à la citoyenneté. La mise en œuvre de cette dernière est aussi affectée par le fait que le niveau auquel la matière est réglementée par les programmes varie au sein d'une même catégorie d'établissements : c'est parfois le canton qui fixe les programmes scolaires, ailleurs ce soin revient à l'établissement lui-même. Globalement, on a vu dans ce qui précède que ces programmes présentent une très grande variété en ce qui concerne leur teneur et leur organisation au secondaire II. Il n'a donc pas été possible ici de broser pour chaque sous-groupe un tableau représentatif des programmes

---

<sup>52</sup> Il s'agit du projet *Jeunesse et société* réalisé par Isabelle Stadelmann-Steffen et Daniela Koller de l'Institut de sciences politiques de l'université de Berne. Pour l'échantillonnage des établissements et des classes, des lettres de demande d'assistance avaient été envoyées aux offices cantonaux de l'éducation et aux responsables de la formation professionnelle et de la culture générale. Certains cantons (Berne, Soleure, Genève) avaient directement donné instruction aux écoles de participer ; mais le plus souvent, il s'était agi d'une recommandation ou d'une information. Le nombre des établissements et des classes consultés était fonction de la taille de la population, avec au moins un établissement par catégorie (école professionnelle, gymnase) et par canton, et trois ou quatre classes dans chacun. Dès que la taille du canton le permettait, les établissements ont été sélectionnés au hasard. Dans les grands cantons, il a été recouru à la méthode aléatoire en cas de refus. Jusqu'au canton de Thurgovie, tous les cantons ont participé à hauteur minimale de quatre classes (sauf Appenzell Rhodes-Intérieures, qui n'a qu'un gymnase). Au sein des établissements, les classes ont le plus souvent été sélectionnées sur des critères pragmatiques de recherche (notamment la possibilité de faire remplir les questionnaires si possible le même jour), mais de façon à couvrir dans chaque canton un maximum de filières (c'est-à-dire d'options spécifiques dans les gymnases, et de professions dans les écoles professionnelles).

d'éducation à la citoyenneté. En revanche, la sélection de l'échantillon a été faite sur trois critères : *obtenir un échantillon qui rende compte de la diversité des cas ; arriver à des résultats différenciés pour les deux grands types d'établissements (formation générale et formation professionnelle initiale) et les régions linguistiques ; et enfin permettre le croisement des résultats de l'examen des programmes scolaires et des informations recueillies auprès des élèves et des enseignants.*

On est parti dans ce but de l'échantillon d'établissements et de classes composé dans le cadre du projet *Jeunesse et société*. La sélection s'est fondée sur deux critères (pour plus ample information, se reporter à la note 52) :

1. la distinction entre les *deux volets du secondaire II* (formation professionnelle et formation générale) ;
2. *le rattachement cantonal*, du fait que c'est au canton qu'il revient de mettre en œuvre le plan d'études cadre, et que cela permet de couvrir les différences fondamentales observées en ce qui concerne le statut de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire II et celui de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que les traditions pédagogiques de chaque région linguistique.

Cet échantillon permet d'atteindre les trois buts évoqués ci-dessus, en particulier le croisement entre les données individuelles existantes (élèves et enseignants) et l'analyse des programmes. L'échantillon a toutefois été élargi à deux égards à d'autres programmes scolaires, dans un but d'optimisation de l'adaptation aux questions sur lesquelles portait l'étude.

1. *Extension aux écoles de culture générale* : ces établissements ne figuraient pas dans l'échantillon original. Si les deux grandes catégories d'établissements (formation professionnelle initiale et maturité gymnasiale) couvrent la plus grande partie des élèves et apprentis (85,7 %), les écoles de culture générale représentent la plus grosse catégorie d'établissements (4,1 % des élèves) des autres types, et ont pris de l'importance ces dernières années (voir annexe 1). Dans certains cantons, particulièrement en Suisse romande, elles jouent un rôle beaucoup plus important qu'ailleurs. C'est pourquoi 13 programmes d'établissements de ce type ont été ajoutés à l'échantillon.
2. *Ajout de programmes scolaires de Suisse italienne* : pour obtenir au moins certains renseignements sur la Suisse italophone, nous avons ajouté sept autres programmes scolaires (dont six de formation professionnelle et un d'école de MP) à l'échantillon.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Il n'a pas été possible d'inclure d'autres programmes de gymnases, car il existe un programme cantonal pour ces établissements.

Le tableau 1 présente l'échantillon final de programmes scolaires étudiés par région linguistique et type de formation. L'annexe 2 fournit une ventilation plus détaillée, ainsi que la couverture des régions linguistiques.

**Tableau 1 : nombre de programmes par région et type d'établissements<sup>54</sup>**

	Allemand	Français	Italien	Total
Écoles de format. générale	34	11	2	47
Form. professionnelle initiale	66	23	10	99
	100	34	12	146

*Remarque* : les programmes des écoles professionnelles avec MP figurent ici dans la formation professionnelle initiale.

#### 4.1.1 Mesure de l'intégration des contenus de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires

Une grille d'analyse a été préparée pour donner une vue d'ensemble systématique de la situation et permettre une comparaison significative entre les régions, les types d'établissements, etc., sur la base d'une analyse de contenu des programmes scolaires.<sup>55</sup> Les dimensions suivantes de l'éducation à la citoyenneté ont fait l'objet de relevés comparatifs, dont l'annexe 3 détaille la mesure et l'opérationnalisation.

Si les aspects formels et structurels servent à obtenir une description de base de l'éducation à la citoyenneté, notamment par la comparaison avec d'autres matières, les dimensions *connaissances, compétences et éveil de l'intérêt* portent sur les contenus effectivement transmis dans l'éducation à la citoyenneté. Elles sont assez difficiles à mesurer. On a donc défini dans chaque dimension des sous-dimensions, observées à l'aide de plusieurs critères (annexe 3). Chaque critère de chaque sous-dimension a été mesuré en deux temps : on a commencé par déterminer si le programme scolaire couvrait, ne couvrait que partiellement, ou ne couvrait pas du tout le critère ; s'il le couvrait (même partiellement), on a ensuite analysé comment il le faisait. Là encore, la mesure s'appuyait sur trois sous-critères :

<sup>54</sup> Parfois, plusieurs programmes ont été analysés pour un même établissement, lorsqu'il existait des programmes différents par matière ou durée d'apprentissage.

<sup>55</sup> Nous avons fondé la définition des critères sur la publication de 2004 de la Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) intitulée *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Nous avons aussi utilisé les quelques études consacrées jusqu'à présent au statut de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles de Suisse (Calderón-Grossenbacher 1998 ; Moser-Lécho 1996, 2000 ; Oser/Reichenbach 2000 ; Quesel/Allenspach 2007).

- la désignation (un terme, une phrase, plusieurs phrases à ce sujet) ;
- la fréquence d'apparition (une, deux, plusieurs occurrences) ;
- la précision (évoquant simplement implicite, mention explicite de l'esprit du PEC, reprise littérale).

**Tableau 2 : grille d'analyse — dimensions examinées**

<i>Caractères formels et structurels</i>	
<b>Dimensions</b>	<b>Description</b>
Origine institutionnelle du programme	Canton ou établissement
Insertion de l'éducation à la citoyenneté	Matière ou composante en soi ; intégration dans une ou plusieurs autres matières ; mention d'un grand but d'éducation à la citoyenneté
Ampleur du programme scolaire ou de la partie concernant l'éducation à la citoyenneté	Nombre de sujets abordés, structure du programme (uniquement plan d'étude spécifique ou document contenant des indications pédagogiques, par exemple)
Précision	Indications spécifiques sur ce que recouvrent exactement l'éducation à la citoyenneté ou certains sujets, ou simple énumération générale de termes.
<i>Contenus transmis</i>	
<b>Dimensions</b>	<b>Description</b>
Connaissances	Connaissance des institutions et du système politiques, du fonctionnement politique de la Suisse, de la politique internationale, ainsi que de questions économiques, sociales et juridiques.
Compétences	Capacités de jugement, d'action et techniques.
Éveil de l'intérêt	Éveil de l'intérêt pour les processus et la vie politiques.

*Remarque* : pour une description plus détaillée des sous-dimensions et critères, se reporter à l'annexe 2.

L'addition des trois indicateurs donne pour chaque item un indice dans lequel une valeur supérieure obtenue dans une catégorie peut compenser une valeur inférieure relevée dans une autre. Une mention multiple, mais seulement indirecte peut par exemple aboutir au même score qu'une mention unique, mais précise du même item. La plage de valeurs de ces indices obtenus par addition va de 0 (aucune mention) à 9 (plusieurs mentions précises dans plusieurs phrases) ; on peut ainsi juger de l'importance d'un item dans le programme scolaire. Après quoi, on additionne les indicateurs pour obtenir un indice pour chaque sous-dimension et dimension. Ces indices sont ensuite standardisés (score z) à des fins de comparaison.

Le tableau 3 présente les fourchettes de valeurs des grands indicateurs ainsi calculés, sur lesquels s'appuie en majeure partie l'analyse. Une valeur zéro signifie que le programme obtient un score moyen dans la dimension concernée ; plus la valeur est positive, plus l'attribut correspondant de

l'éducation à la citoyenneté y est marqué et fréquent, tandis qu'une valeur négative dénote qu'il y est relativement moins présent.

**Tableau 3 : statistiques descriptives des grands indicateurs calculés**

Dimension	N	Val. moyenne	ET	Min.	Max.
Connaissances	146	0	1	-2,91	2,17
Compétences	146	0	1	-2,98	2,13
Éveil de l'intérêt	146	0	1	-0,68	2,03

*Remarque* : sur la base des valeurs standardisées (score z) des indicateurs.

Les programmes ont été analysés en trois temps : dépouillement général, classement par types d'établissements (avec, lorsque cela est possible et justifié, ventilation non seulement entre établissements de formation générale et professionnelle, mais aussi entre cinq types d'établissements : gymnases, ECG, écoles professionnelles avec MP, écoles professionnelles sans MP,<sup>56</sup> formation initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail) et régions linguistiques.

Pour apporter une réponse à la deuxième question complémentaire, l'analyse des caractères formels et structurels a été étendue à d'autres contenus de la formation. Cela permet de déterminer la part de l'éducation à la citoyenneté dans chaque matière à laquelle elle est principalement intégrée. De plus, il convient de se demander quelle part revient aux sujets abordés dans l'éducation à la citoyenneté par rapport à d'autres matières ou d'autres contenus ; c'est pourquoi le statut de l'éducation à la citoyenneté est comparé à celui des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ne forment pas non plus une matière à part dans la plupart des filières, mais sont traitées comme des compétences transdisciplinaires.

## **5. Résultats : la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II**

Cette section présente les principaux résultats de l'étude. Dans un premier temps sont décrits ceux de l'analyse des programmes scolaires portant sur les caractères formels et structurels et les contenus transmis (5.1). Suivent (5,2) des analyses plus détaillées, qui permettront notamment de vérifier les hypothèses formulées à la section 3.3. Ces résultats servent à dégager une comparaison de bonnes pratiques à la section 5.3. Dans un troisième temps sont ajoutées les informations fournies

<sup>56</sup> Dans les pages qui suivent, les écoles professionnelles simplement dites « sans MP » correspondent aux formations débouchant sur un certificat fédéral de capacité, mais pas la MP, avec enseignement de culture générale. S'il s'agit des formations initiales d'employé(e) de commerce ou au commerce de détail intégrant la culture générale dans la matière « économie et société », cela est explicitement précisé.

par les enseignants (5,4) et les élèves (5,5). La section 5.6 examine enfin le statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements.

## **5.1 L'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires du secondaire II**

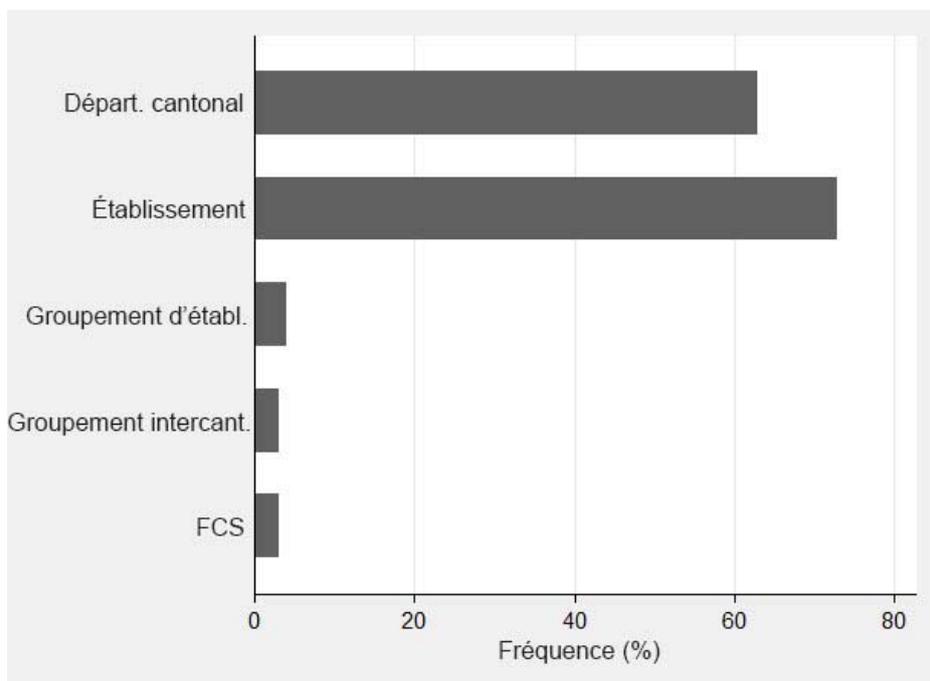
### *5.1.1 Caractères formels et structurels des programmes*

Comme indiqué à la section 4, les caractères formels et structurels de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires sont analysés dans quatre dimensions : origine institutionnelle, insertion de l'éducation à la citoyenneté, ampleur et précision du traitement de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes. Les résultats de ces analyses sont présentés ci-dessous dans cet ordre.

#### *Origine institutionnelle*

La détermination de l'entité qui participe le plus à la préparation du programme scolaire renseigne avant tout sur le degré d'harmonisation cantonale de l'enseignement. Dans un petit canton ne possédant qu'un établissement scolaire de chaque type, on ne saurait vraiment parler de programmes cantonaux, même si certaines instances y ont des compétences en matière de programmes scolaires. C'est surtout dans les grands cantons, comme Berne ou Saint-Gall, que les autorités cantonales publient presque partout des programmes scolaires pour le secondaire II depuis quelques années. Parfois, ces programmes sont semblables au plan d'études cadre de la Confédération, mais un peu moins complets dans la définition des contenus concrets. Là encore, les variations sont importantes d'un canton ou d'un type d'établissements à l'autre (se reporter aussi à ce sujet à la section 5.2).

**Figure 1 : Proportions de programmes cantonaux et d'établissements (%)**



*Remarque : proportions (%) de programmes en fonction de leur origine institutionnelle.*

La Figure 1 montre que près de 50 % des programmes scolaires ont été préparés par l'établissement lui-même ; le deuxième groupe, très proche par sa fréquence, est celui des programmes émanant de l'autorité cantonale compétente. Certaines écoles utilisent pour l'organisation et les contenus de leurs enseignements des programmes appliqués dans quelques écoles de divers cantons, ou dans plusieurs cantons. On trouve par exemple dans la première catégorie l'École d'agriculture de Colombier, dont le programme est déployé dans toutes les écoles professionnelles agricoles de Suisse, et dans la seconde les nouveaux programmes de MP romands fondés sur le plan d'études cadre (PER-MP : plan d'études romand pour la maturité professionnelle, intégralement appliqué dans certains cantons<sup>57</sup>, et adapté dans d'autres aux spécificités cantonales<sup>58</sup>). Quelques écoles professionnelles sans MP (à savoir celles de formation initiale au commerce de détail) reprennent directement le programme de la FCS, mais n'ont pas de programmes cantonaux ou d'établissements à leur disposition.

#### *Insertion de l'éducation à la citoyenneté*

Le deuxième attribut mesuré en ce qui concerne les caractères formels et structurels porte sur l'insertion de l'éducation à la citoyenneté dans l'ensemble des cours. Contrairement à ce qui se passe dans

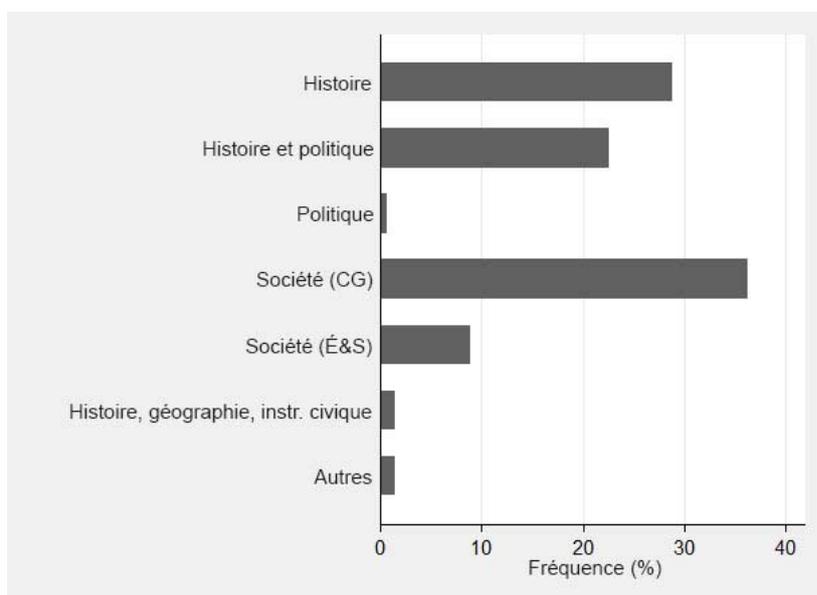
<sup>57</sup> Le PER-MP a directement été repris par les cantons du Jura, de Vaud et du Valais (partie francophone).

<sup>58</sup> Ces programmes sont traités ici comme émanant de l'autorité cantonale compétente.

d'autres pays, comme les États-Unis ou l'Allemagne (Oser/Reichenbach 2000), l'éducation à la citoyenneté n'est enseignée comme une matière à part ni à l'école obligatoire, ni au secondaire II : elle est par exemple intégrée dans l'histoire, l'économie et le droit ou la société. D'un côté, cela permet de l'associer à un maximum de matières ; mais de l'autre, cela crée un risque d'« effilochement » (Moser-Léchet 2000 : 242), et pourrait diluer la responsabilité de l'instruction civique dans de nombreuses matières, ce qui voudrait dire que plus personne n'en serait finalement responsable.

La Figure 2 donne la liste des principales matières dans lesquelles est implantée l'éducation à la citoyenneté<sup>59</sup>. Dans les établissements de formation générale et dans les écoles professionnelles avec MP, il s'agit surtout de l'histoire, ou alors de l'histoire et institutions politiques ; l'éducation à la citoyenneté est alors enseignée pour une part plus ou moins grande dans un contexte historique. Les programmes des écoles professionnelles sans MP, en revanche, l'intègrent surtout dans la culture générale, ou alors dans l'économie et société (formation initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail). Une très faible proportion d'établissements possède une section distincte dans leur programme pour les questions politiques ; dans la plupart des cas, elle se greffe sur le programme d'histoire ou couvre, si elle est traitée à part, les aspects de la citoyenneté abordés dans les diverses matières.

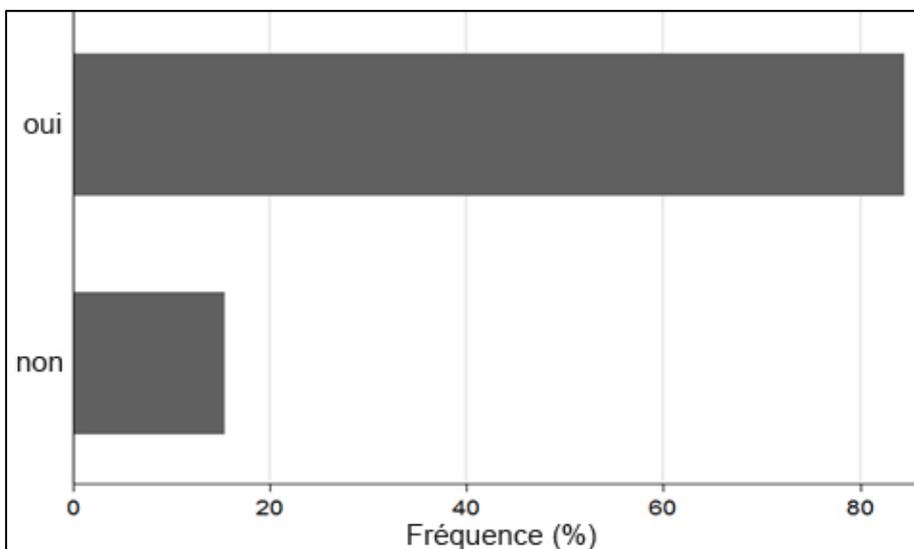
**Figure 2 : Distribution des matières (%)**



*Remarque* : pourcentages de mentions. Ne figurent dans l'analyse que les principales matières dans lesquelles l'éducation à la citoyenneté est insérée.

<sup>59</sup> Dans l'analyse ci-dessous des contenus transmis, d'autres matières que celle dans laquelle s'insère au premier chef l'éducation à la citoyenneté ont été prises en compte lorsqu'elles avaient une importance dans l'enseignement des contenus liés à la politique. Voir à ce sujet l'annexe A3.2.

**Figure 3 : Mention d'un objectif central d'éducation à la citoyenneté (%)**



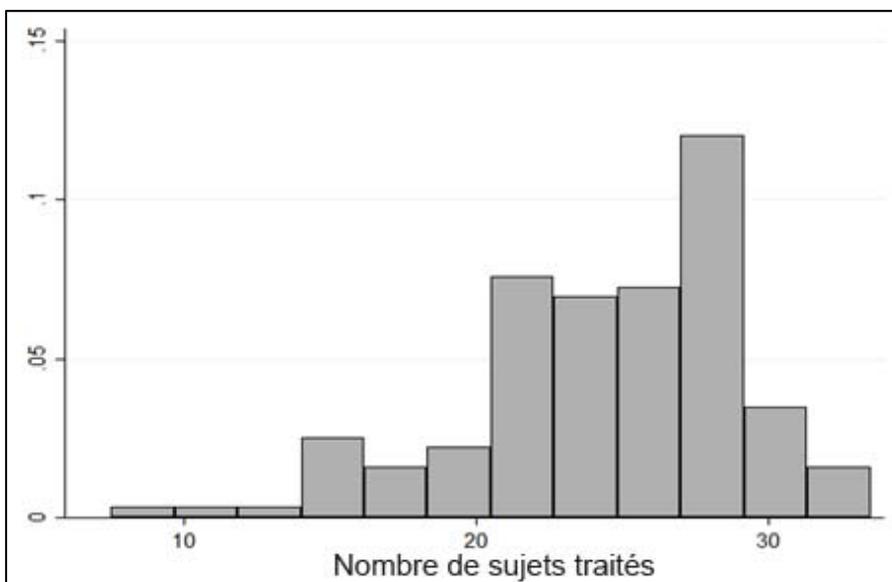
*Remarque* : pourcentages de programmes dans lesquels l'objectif d'éducation à la citoyenneté figure explicitement.

En revanche, la majorité des programmes formule un grand objectif d'éducation à la citoyenneté (voir figure 3) – ce qui pourrait indiquer que même quand elle est intégrée dans une autre matière, elle est considérée comme tout à fait importante.

#### *Ampleur du traitement de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires*

Comme indiqué à la section 4.2.1, il est assez difficile de mesurer l'ampleur des contenus liés à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes. D'une part, ces derniers revêtent des formes très variables ; et d'autre part, l'éducation à la citoyenneté n'est pas implantée dans une, mais dans plusieurs matières. C'est pourquoi l'ampleur de la couverture de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes a été mesurée par le nombre de sujets traités et la structure des programmes (voir également annexe 3). Les analyses confirment que les programmes varient considérablement sur ce critère, indépendamment de la catégorie d'établissements et de la région linguistique — ce qu'illustre la Figure 4. Malgré une dispersion très marquée, on peut voir sur la figure que la plupart (80 % environ) des programmes analysés englobent entre 20 et 30 des 65 sujets retenus.

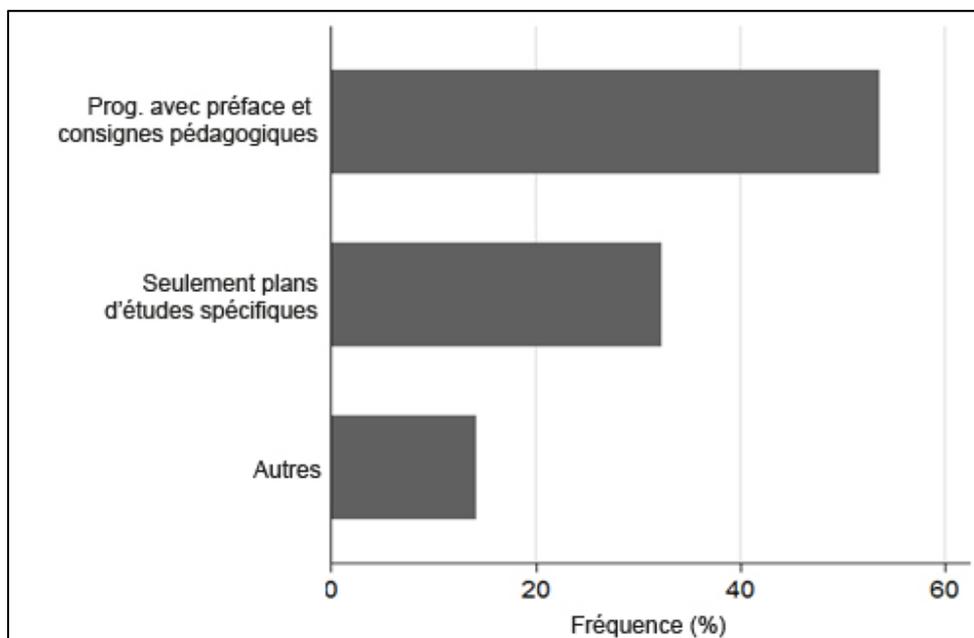
**Figure 4 : nombre de sujets traités**



*Remarque* : nombre des sujets d'éducation à la citoyenneté mentionnés dans les programmes ; l'ordre des programmes sur l'axe des abscisses est aléatoire.

La Figure 5 est une présentation synoptique de la structure des programmes : elle indique s'il n'existe que quelques plans d'études spécifiques, ou si le programme contient d'autres informations relatives à des objectifs généraux, des lignes directrices pédagogiques et autres aspects importants de l'enseignement et de la mise en pratique des plans d'études — en particulier en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Il ressort de l'analyse que la plupart des programmes sont des documents assez complets ; mais dans un nombre significatif de cas, il n'existe que des plans d'études spécifiques. Le dépouillement détaillé montre clairement que la ventilation entre catégories d'établissements et filières donne ici des résultats très intéressants, présentés à la section 5.2.1.

**Figure 5 : structure des programmes**



*Remarque* : pourcentages de programmes.

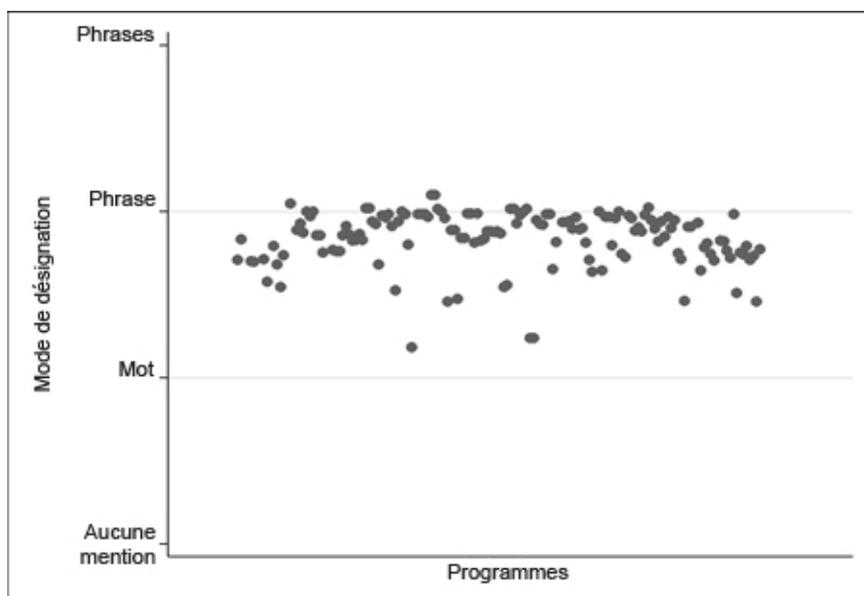
### *Précision*

Le dernier critère d'appréciation des caractères formels et structurels des programmes scolaires concerne la précision avec laquelle les sujets de l'éducation à la citoyenneté y figurent. Cet attribut est mesuré par le biais de la valeur moyenne de toutes les variables relatives à leur mode de désignation et à la précision avec laquelle ils sont évoqués (voir section 4.2.1).

Pour ce qui est du mode de désignation, la Figure 6 montre que le gros des scores se situe autour des catégories moyennes. Cela indique que de façon générale, les thèmes de l'éducation à la citoyenneté n'apparaissent pas simplement sous forme d'énumération de termes et/ou de mentions indirectes, et que peu de programmes scolaires lui accordent une large place et des explications très développées.

En ce qui concerne la précision avec laquelle les sujets de l'éducation à la citoyenneté sont décrits dans les programmes, le tableau est assez similaire à celui du mode de désignation. La plupart des programmes reprennent surtout l'esprit de la description des sujets de l'éducation à la citoyenneté, ou alors les mentionnent de façon simplement implicite, sans les décrire. Cela vaut pour tous les types d'établissements examinés et les trois régions linguistiques.

Figure 6 : mode de désignation des sujets de l'éducation à la citoyenneté



*Remarque* : valeur moyenne des modes de désignation des sujets dans les programmes scolaires. L'échelle couvre les valeurs 0 (non mentionné), 1 (mention de la notion uniquement), 2 (une phrase sur le sujet) et 3 (plusieurs phrases). L'ordre des programmes sur l'axe des abscisses est aléatoire.

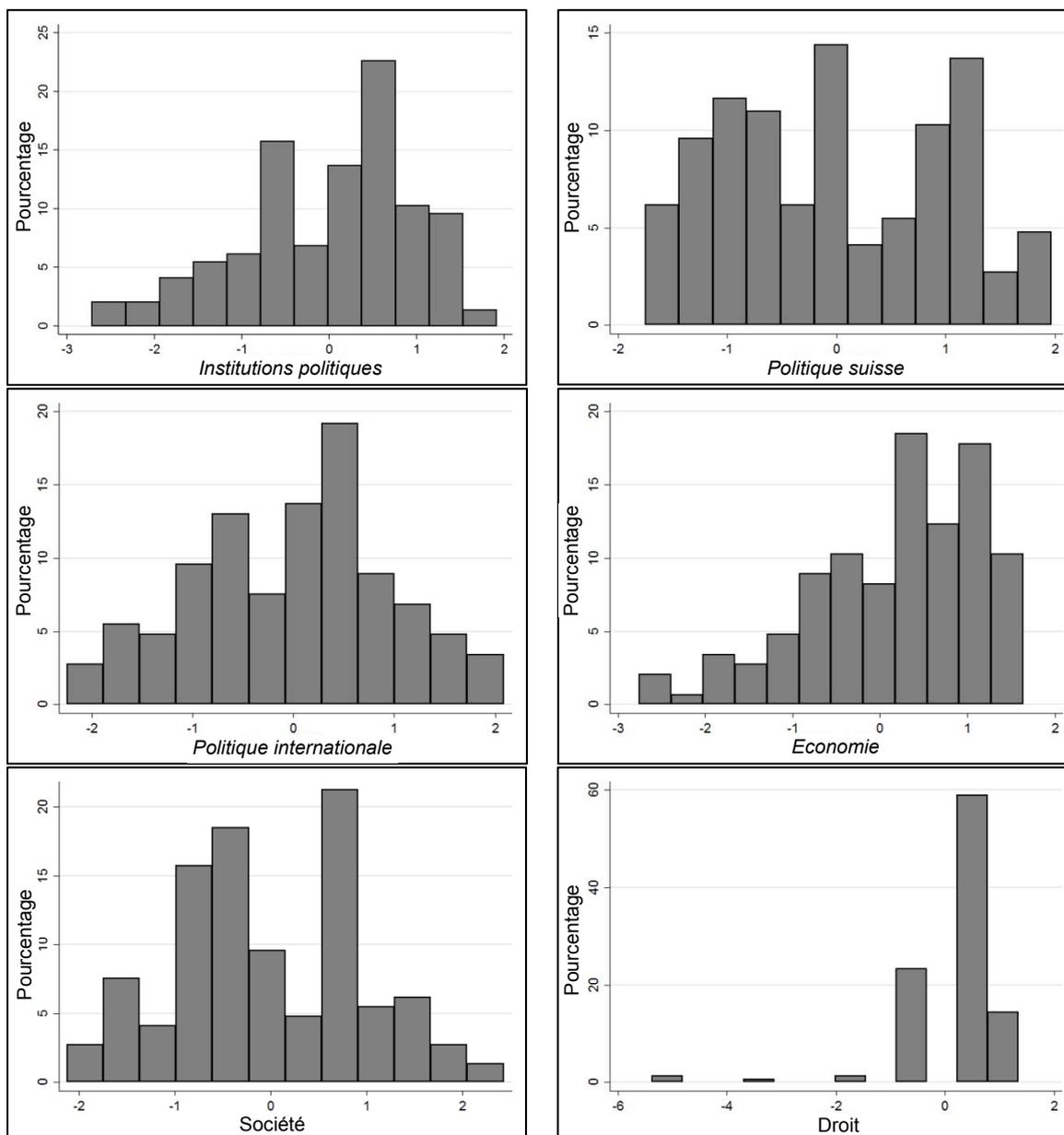
### 5.1.2 *Contenus transmis*

Nous passons à présent au traitement des sujets et des contenus servant de critères d'évaluation dans les programmes scolaires examinés, avec ventilation entre *connaissances*, *compétences* et *éveil de l'intérêt*.

#### *Connaissances*

Les graphiques de la figure 7 illustrent ce que les analyses des aspects formels avaient déjà révélé, à savoir qu'il existe des écarts notables dans le traitement des divers attributs de la dimension *connaissances*. La pente montante très accentuée du profil de distribution de l'économie et du droit montre que ces deux domaines ont tendance à être plus présents que les autres connaissances. En revanche, on est frappé de constater que bien souvent, la politique suisse est à peine mentionnée, ou brièvement seulement. En ce qui concerne les trois autres sous-dimensions, les profils sont plus équilibrés, c'est-à-dire que la plupart des programmes sont proches de la valeur moyenne ; cela signifie qu'ils n'évoquent ni très fréquemment ni très rarement les institutions politiques, la politique internationale et la société.

Figure 7 : distribution des indicateurs relatifs aux *connaissances*



*Remarque :* histogrammes<sup>60</sup> de valeurs standardisées (score z) dans la sous-dimension *connaissances* sur l'ensemble des programmes scolaires.

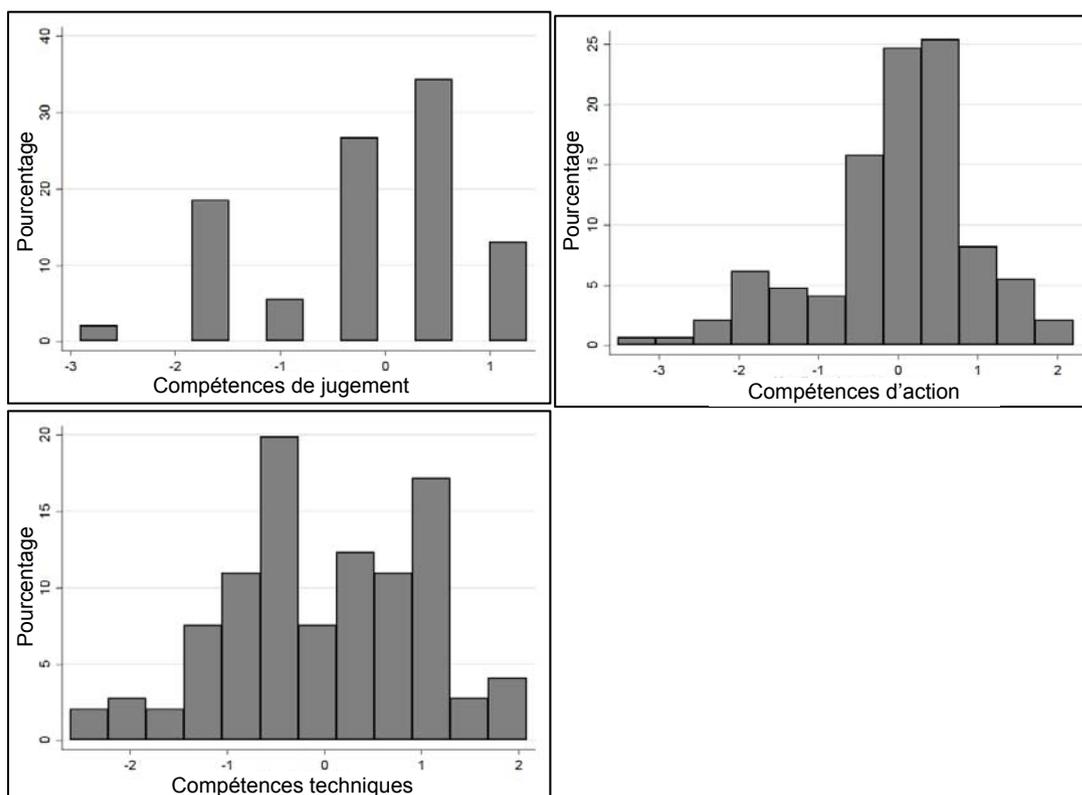
D'autres analyses brossent toutefois un tableau plus différencié en faisant la distinction entre les types d'établissements : dans la formation professionnelle (exception faite de la formation initiale d'employé(e) de commerce et du commerce de détail), les connaissances sont plus étoffées que dans la formation générale. La section 5.2.1.2 revient plus en détail sur ces écarts.

<sup>60</sup> Certaines valeurs minimales diffèrent sur l'acte des ordonnées, ce dont il faut tenir compte.

### Compétences

Les *compétences* nécessaires à la mobilisation politique et à la participation à des activités politiques transmises par l'éducation à la citoyenneté constituent la deuxième dimension de l'examen des contenus. En relèvent la capacité d'appréciation des questions et des événements politiques (compétences de jugement), les compétences d'action et des compétences techniques, à savoir tout ce qui contribue à la capacité, à l'aisance et à la disposition à comprendre les catégories de la réflexion politique et les concepts qui les accompagnent, à les manipuler et à pouvoir les développer avec esprit critique (Krammer 2008 : 7).

**Figure 8 : Distribution des indicateurs de *compétences***



*Remarque* : histogrammes de valeurs standardisées (score z) pour les sous-dimensions de la dimension *compétences* sur l'ensemble des programmes scolaires.

La Figure 8 donne une image assez semblable à celle que peignait la dimension des connaissances, avec une dispersion relativement large des valeurs dans les trois catégories de compétences. Il ressort des trois graphiques que les compétences d'action sont celles qui sont le plus solidement représentées dans les programmes, même si la plupart d'entre eux restent groupés autour des valeurs moyennes. Les compétences techniques sont aussi très importantes puisque 20 % des programmes obtiennent la valeur 1 ; mais la proportion d'entre eux dans lesquels ce score est inférieur à la moyenne est également

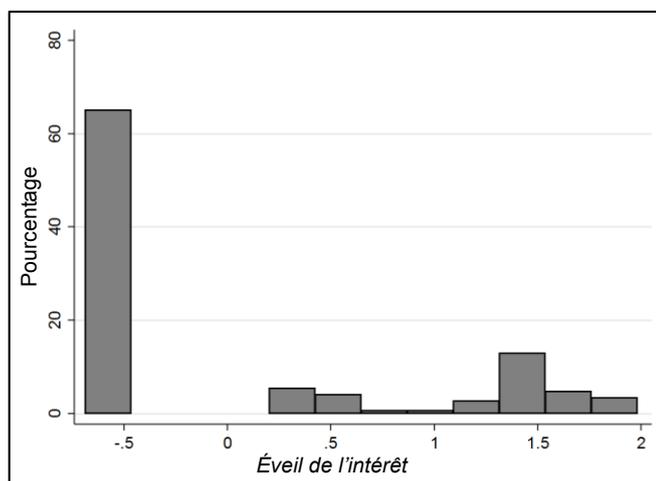
assez considérable. On constate par ailleurs que près de 20 % des programmes ne mentionnent pratiquement pas les compétences de jugement.

Pour presque tous les attributs des *connaissances* et des *compétences*, il y a nettement plus de valeurs extrêmes vers le bas que vers le haut (de - 2,9 à 1,4 pour les compétences de jugement, par exemple). Parmi les programmes examinés, ceux qui obtiennent des scores inférieurs à la moyenne sont donc plus nombreux que ceux qui couvrent très complètement et précisément chacune des sous-dimensions. Il serait certainement possible d'obtenir des améliorations à ce niveau, par exemple en fixant des normes minimales à caractère obligatoire pour tous les types d'établissements au secondaire II.

### *Éveil de l'intérêt*

L'intérêt pour la politique est le dernier aspect de la conception des programmes retenu pour l'étude de leurs contenus et de leur thématique au secondaire II : dans quelle mesure les programmes demandent, pour ce qui est de l'éducation à la citoyenneté, non seulement de transmettre des *connaissances* et des *compétences*, mais aussi d'éveiller chez les élèves l'intérêt pour la vie et les processus politiques ? Nous pensons que c'est un aspect essentiel, nous l'avons dit, car les études publiées indiquent qu'il s'agit de l'un des principaux facteurs de mobilisation politique (section 4.2.2).

**Figure 9 : distribution de l'indicateur relatif à l'éveil de l'intérêt**



*Remarque* : histogramme de valeurs standardisées (score z) dans la dimension *éveil de l'intérêt* sur l'ensemble des programmes.

La Figure 9 révèle que par rapport aux deux dimensions déjà étudiées, *l'éveil de l'intérêt* est peu présent dans la majorité des programmes examinés : un nombre relativement réduit d'entre eux assigne explicitement à l'enseignement le but d'éveiller l'intérêt et la curiosité pour la vie politique. Il ressort de la Figure 14 que le nombre de programmes disant implicitement que l'enseignement doit transmettre des connaissances, mais aussi éveiller l'intérêt des élèves pour la politique, est encore plus restreint.

D'autres analyses montrent que cette relative négligence d'un objectif considéré comme si important dans la littérature spécialisée ne se retrouve pas à l'identique dans tous les types d'établissements ni dans toutes les régions linguistiques (se reporter à ce sujet aux sections 5.2.1 et 5.2.2).

### *5.1.3 Conclusion partielle : résultats décrivant l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires*

On observe des différences notables entre les programmes en ce qui concerne les caractères formels et structurels et les contenus de l'éducation à la citoyenneté. Une nette majorité d'entre eux formulent véritablement un objectif essentiel d'éducation à la citoyenneté. Mais l'intégration concrète des contenus correspondants dans les matières où ils s'insèrent, comme l'histoire ou la culture générale, varie énormément. Sur les trois dimensions étudiées de l'éducation à la citoyenneté, c'est en particulier *l'éveil de l'intérêt* qui n'apparaît pratiquement pas dans une proportion importante de programmes, alors que la transmission de *connaissances* et de *compétences* y figure en bien meilleure place. Enfin, la présente section a déjà fait ressortir des différences systématiques entre les types d'établissements et les régions linguistiques. Il est donc opportun d'affiner l'analyse, ce que fait la section suivante (5. 2).

## **5.2 Déterminants de l'intégration**

Nous abordons ici, sur la base des hypothèses formulées à la section 3.3, les différences entre les types d'établissements (gymnases, écoles de culture générale, écoles professionnelles avec maturité professionnelle et écoles professionnelles sans maturité professionnelle<sup>61</sup>), entre les trois régions linguistiques (Suisse alémanique, Suisse romande et Tessin)<sup>62</sup>, ainsi que selon l'origine institutionnelle des programmes.

### *5.2.1 Hypothèse 1 : intégration de l'éducation à la citoyenneté selon le type d'établissements*

En ce qui concerne les écarts observables entre les types d'établissements, l'hypothèse 1 laisserait attendre que les établissements de formation générale en particulier, compte tenu du volant d'heures relativement plus important dont ils disposent et de leur ouverture sur la formation générale, intègrent plus amplement l'éducation à la citoyenneté que les écoles professionnelles, qui n'accueillent les

---

<sup>61</sup> Le dernier type se subdivise en deux catégories : formations professionnelles dont les élèves se rendent dans des écoles de culture générale spéciales, et formations professionnelles qui intègrent la formation à la culture générale (programmes des formations initiales d'employé(e) de commerce et au commerce de détail dans notre échantillon).

<sup>62</sup> Les écoles professionnelles et les établissements de formation générale étant régionaux dans le canton des Grisons, avec l'allemand pour langue officielle, nous n'avons distingué que trois régions linguistiques. La Suisse italophone est uniquement représentée par le Tessin.

élèves qu'un ou deux jours. Les résultats présentés ci-dessous brossent un tableau quelque peu différent : dans l'ensemble, les programmes de MP déjà alignés sur le plan d'études cadre de 2012 sont ceux qui reprennent comparativement le plus complètement et le plus précisément les sujets relatifs à la politique. Ces résultats sont détaillés dans les sous-sections qui suivent, à commencer par les caractères formels et structurels.

#### 5.2.1.1 Caractères formels et structurels

On ne constate aucune différence notable entre les catégories d'établissements en ce qui concerne l'origine institutionnelle et la précision avec laquelle les aspects de l'éducation à la citoyenneté sont définis. Pour ce qui est des caractères formels et structurels, en revanche, on perçoit bien entre les types d'établissements des écarts que nous allons examiner plus précisément.

##### *Insertion de l'éducation à la citoyenneté*

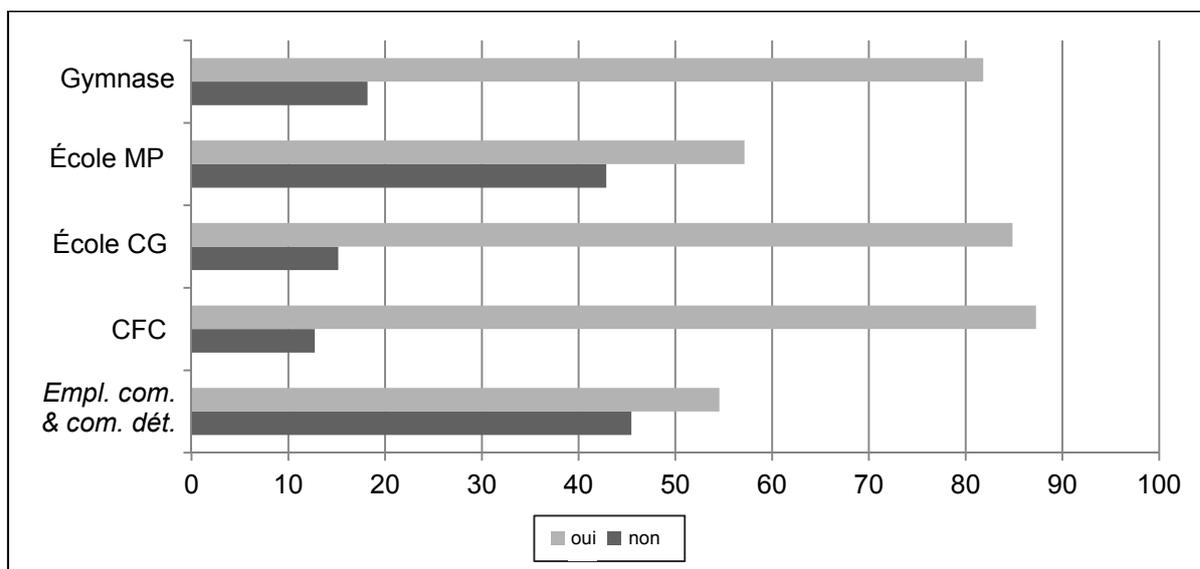
Dans la formation professionnelle, c'est le plan d'études cadre fédéral qui prescrit la discipline dans laquelle est à intégrer l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la culture générale (CG) dans les écoles professionnelles sans MP ; dans les écoles professionnelles avec MP, selon le plan d'études cadre applicable, ce peut être *histoire et institutions politiques*, *Geschichte und Staatslehre* ou *Geschichte und Politik*. Dans les programmes de formation d'employé(e) de commerce ou au commerce de détail, c'est la matière dite « société » (du groupe « économie et société »).

Les désignations diffèrent donc uniquement dans les établissements de formation générale. Dans les gymnases, on ne trouve que dans quelques cas une désignation double : *Geschichte und Politik* ou *Geschichte und Staatskunde* (histoire et institutions politiques) ; le plus souvent, le mot « politique » n'apparaît pas dans le nom de la discipline. Dans les écoles de culture générale, « histoire » est le plus souvent utilisé sans mention complémentaire pour l'éducation à la citoyenneté. Cela dit, deux cinquièmes (soit 40 % environ) des programmes d'écoles de culture générale examinés recourent à une double désignation (non présentée ici).

##### *Grand objectif d'éducation à la citoyenneté*

D'une manière générale, la grande majorité des programmes mentionne un clair objectif d'éducation à la citoyenneté. La Figure 10 fait toutefois ressortir des écarts notables entre les types d'établissements. En particulier, les programmes des écoles de culture générale et ceux de la formation professionnelle initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail en font mention comme d'un but relativement moins important. L'éducation à la citoyenneté n'est explicitement mentionnée comme objectif que dans une bonne moitié seulement des programmes de ces écoles.

**Figure 10 : mention d'un grand objectif d'éducation à la citoyenneté en fonction de la région linguistique**



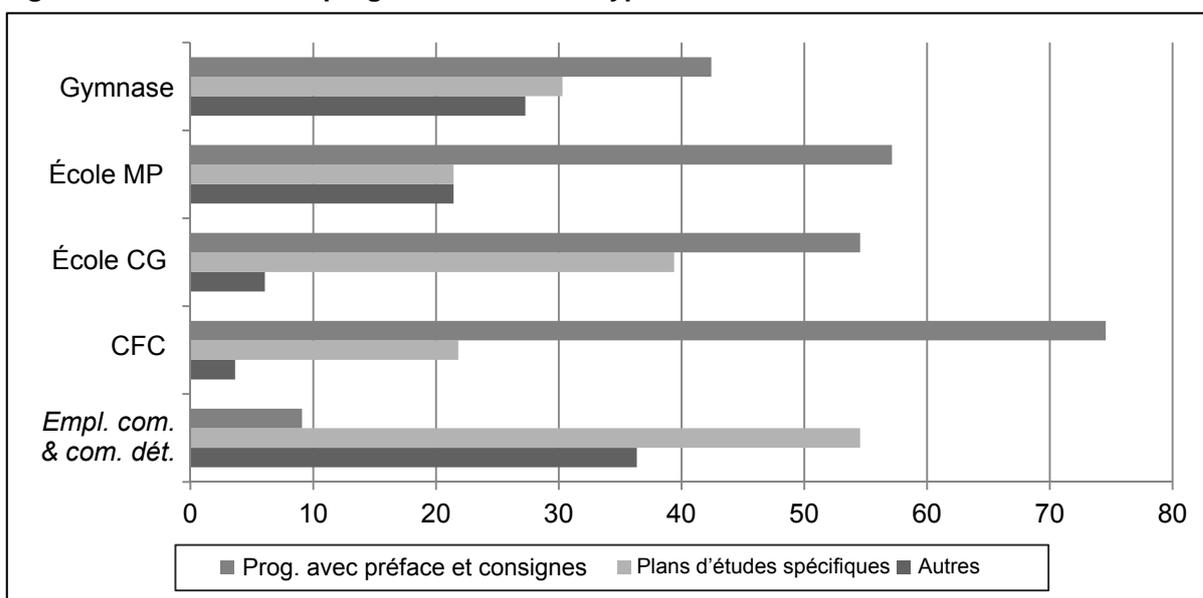
*Remarque* : mention d'un grand objectif d'éducation à la citoyenneté selon les types d'établissements (%).

#### *Ampleur*

Les différences sont relativement prononcées au sein de chaque catégorie d'établissements en ce qui concerne le nombre de sujets traités, ce qui veut dire qu'aucun modèle général ne se dégage d'un type à l'autre. Il n'y a que pour les écoles de formation professionnelle avec MP et les formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail que l'on voit se dessiner certaines tendances : une grande partie des programmes de MP englobent un nombre de sujets supérieur à la moyenne, et les programmes de formation d'employé(e) de commerce et au commerce de détail un nombre inférieur à la moyenne.

En ce qui concerne la structure des programmes, la plupart des programmes de formation initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail n'existent que sous forme de plans d'études spécifiques ; la plupart des programmes de culture générale, en revanche, contiennent d'autres informations et des axes pédagogiques (Figure 11).

Figure 11 : structure des programmes selon le type d'établissements



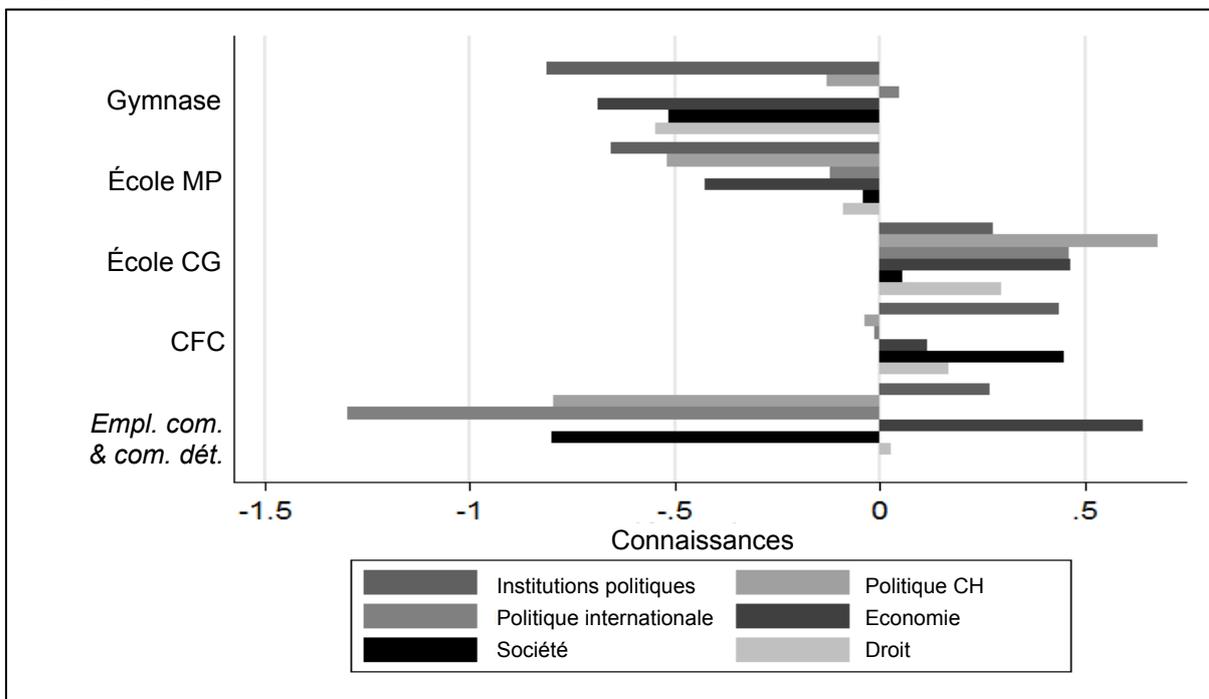
*Remarque* : pourcentages de programmes selon la catégorie et par type d'établissements.

La plupart des programmes des établissements de culture générale et des écoles professionnelles avec MP sont assez complets (ils contiennent un avant-propos et des indications pédagogiques). En général, ils ne mentionnent pas directement d'objectifs ni de contenus thématiques pour l'éducation à la citoyenneté, mais précisent souvent le mode d'organisation de l'enseignement et les principes à respecter. Parmi les indications pédagogiques, on trouve par exemple des consignes portant sur la pédagogie orientée vers l'action, l'enseignement de type discursif ou l'importance des valeurs démocratiques d'ouverture, de tolérance et de réflexion, la présentation de l'opinion personnelle, ainsi que l'acceptation et la remise en question des positions des autres. Tout cela peut être considéré comme utile dans l'éducation à la citoyenneté. Ces références indirectes à l'intégration et à l'importance de l'éducation à la citoyenneté sont en revanche absentes lorsqu'il n'existe que des plans d'études spécifiques.

### 5.2.1.2 Contenus transmis

La Figure 12 révèle que ce sont surtout les programmes des écoles professionnelles avec MP qui intègrent le plus de thèmes de l'éducation à la citoyenneté dans toutes les sous-catégories, c'est-à-dire qui les mentionnent le plus fréquemment et le plus précisément, suivis de ceux des écoles professionnelles sans MP. Hormis l'économie, les programmes des formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail sont ceux qui se réfèrent le moins à l'éducation à la citoyenneté.

**Figure 12 : distribution des indicateurs relatifs aux connaissances selon les catégories d'établissements**



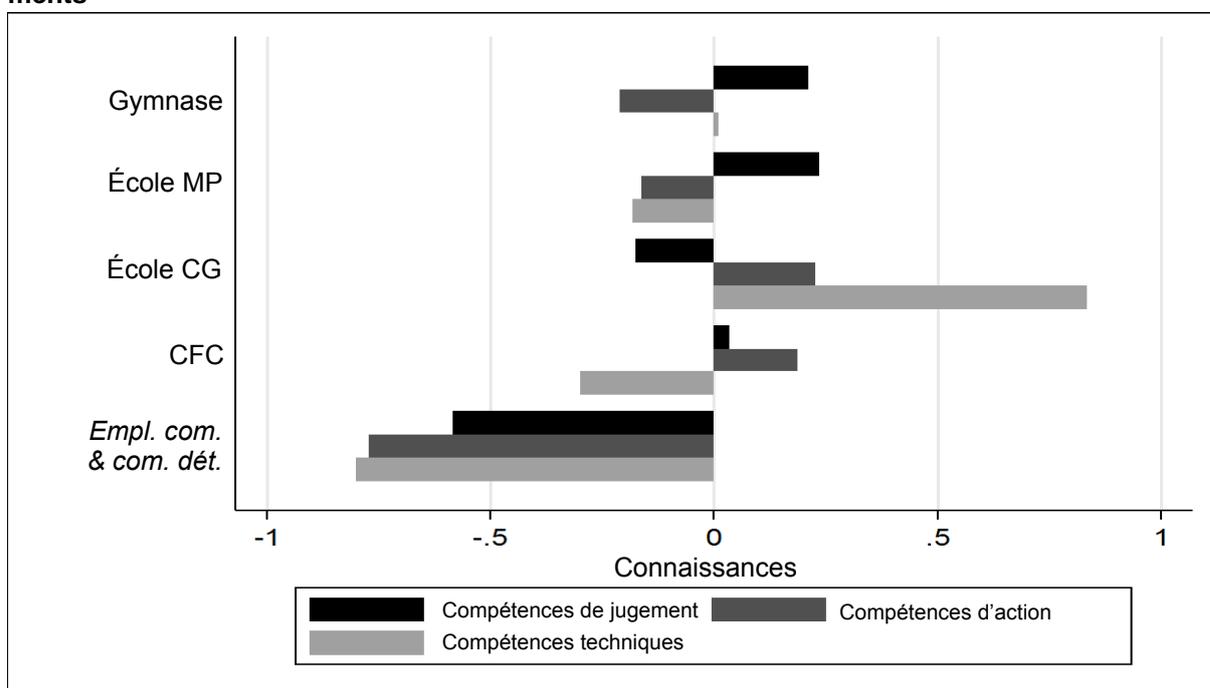
*Remarque* : valeurs standardisées (score z) de la dimension *connaissances* selon le type d'établissements. La valeur zéro correspond à un score moyen, une valeur positive à un score supérieur à la moyenne et une valeur négative à un score inférieur à la moyenne.

En ce qui concerne le traitement des catégories de connaissances, on ne distingue pas selon le type d'établissements de domaines traités avec une fréquence comparable dans tous les programmes. On l'a vu, les sujets économiques l'emportent dans les formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail, tandis que les gymnases font une large place à la politique internationale. Les programmes des écoles professionnelles (sans MP) accordent une importance particulière à la transmission de connaissances sur les institutions politiques et la société, au détriment très net de la politique nationale et internationale. Les programmes des écoles professionnelles avec MP obtiennent pratiquement partout des scores élevés. Le résultat peut-être le plus surprenant est le score général comparativement « mauvais » des écoles de culture générale et des gymnases, qui disposent pourtant d'un volant d'heures hebdomadaires bien supérieur à celui des écoles professionnelles. Ces établissements enseignent toutefois l'éventail le plus large de matières, ce qui pourrait avoir pour effet que certains sujets, par exemple dans l'éducation à la citoyenneté, reçoivent moins d'attention au milieu de ce foisonnement, mais avec des connaissances de base transmises dans un maximum de domaines. L'éducation à la citoyenneté n'étant pas une matière en soi traitée à part, elle est peut-être repoussée au second plan par rapport à d'autres connaissances de base essentielles de la matière sur laquelle elle vient se greffer.

## Compétences

Les différences sont moins nettes d'un type d'établissement à l'autre en ce qui concerne les *compétences* que pour les connaissances transmises (Figure 13).

**Figure 13 : distribution des indicateurs relatifs aux *compétences* entre les types d'établissements**



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) pour la dimension *compétences* en fonction de la catégorie d'établissements. La valeur zéro correspond à un score moyen, une valeur positive à un score supérieur à la moyenne et une valeur négative à un score inférieur à la moyenne.

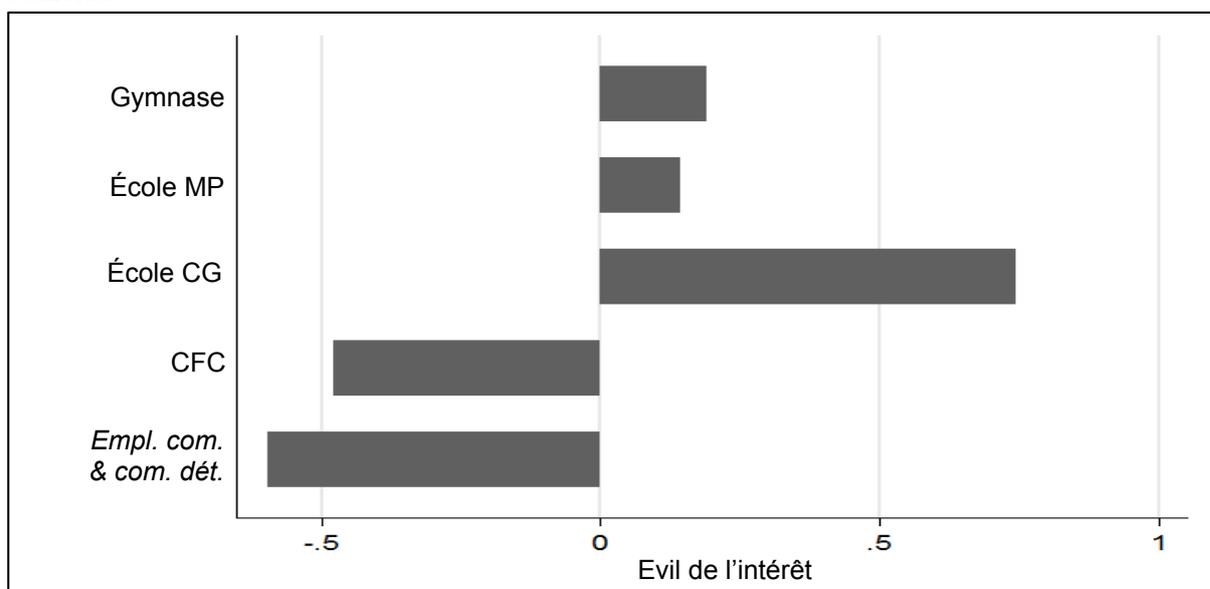
Les programmes des formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail arrivent une fois encore en dernière place pour ce qui est de la transmission de compétences dans les trois domaines examinés. Dans les établissements des autres types, les résultats varient considérablement, avec le plus souvent un groupe de compétences plus présent, ou alors moins, que les autres. Comme le laisse prévoir l'importance donnée à l'action dans les plans d'études cadres de la formation professionnelle, ces établissements – hormis, une fois encore, les programmes de formation d'employé(e) de commerce et au commerce de détail – promeuvent plus les compétences d'action que ne le font les gymnases et les écoles de culture générale. La troisième catégorie (compétences techniques) figure le plus souvent et avec le plus de précision dans les programmes des écoles

professionnelles avec MP<sup>63</sup>. En revanche, les compétences de jugement qui sous-tendent l'évaluation des décisions politiques ainsi que la remise en question et l'acceptation des opinions des autres, sont le mieux couvertes dans les programmes des gymnases et des écoles de culture générale.

### *Éveil de l'intérêt*

Au vu des résultats précédents, il n'est guère étonnant que cette dernière des trois dimensions d'analyse des contenus soit une fois encore relativement présente dans les écoles professionnelles avec MP. Inversement, les programmes des écoles professionnelles sans MP (formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail incluses) l'oublie plus ou moins (Figure 14).

**Figure 14 : distribution des indicateurs relatifs à l'éveil de l'intérêt en fonction du type d'établissements**



*Remarque :* valeurs standardisées (score z) pour la dimension *éveil de l'intérêt* en fonction du type d'établissements. La valeur zéro correspond un score moyen, une valeur positive à un score supérieur à la moyenne et une valeur négative à un score inférieur à la moyenne.

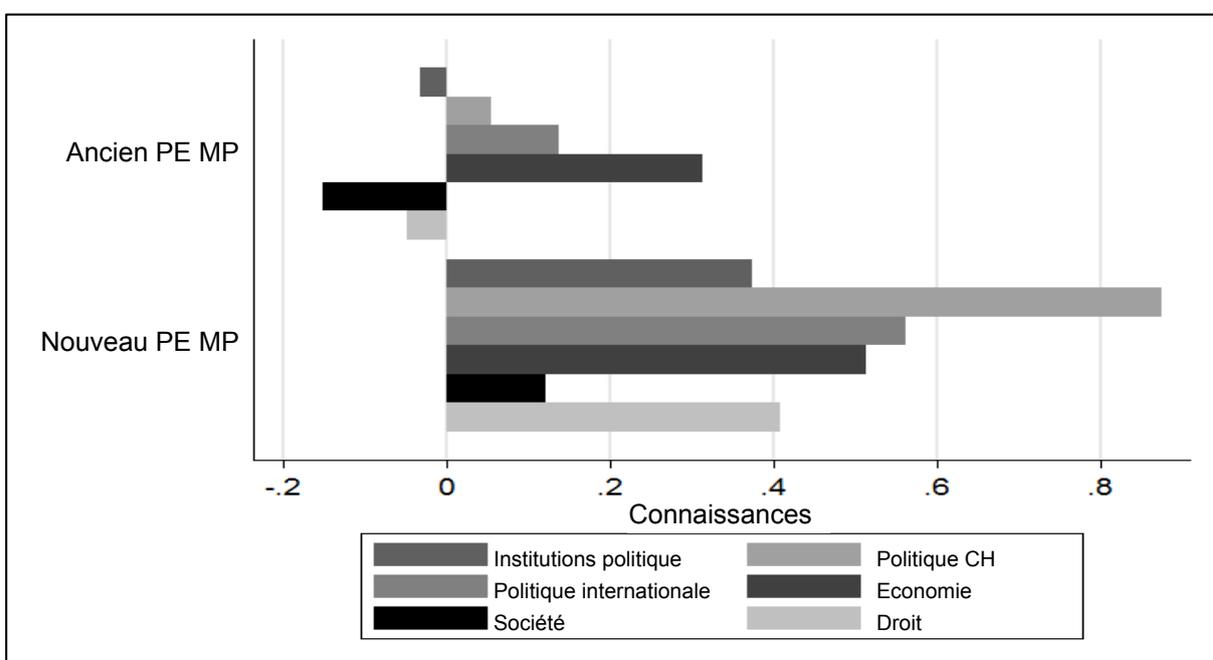
Cela s'explique surtout par le fait que cette dimension revêt une grande importance dans le nouveau plan d'études cadre MP de 2012. On y lit à plusieurs endroits, à propos des compétences transdisciplinaires, qu'il convient d'obtenir que les élèves suivent avec intérêt la vie politique et développent de l'intérêt pour la politique (voir plan d'études cadre pour la maturité professionnelle, 2012 : 118).

#### 5.2.1.3 Comparaison entre anciens et nouveaux programmes de maturité professionnelle

<sup>63</sup> Cette différence n'est toutefois statistiquement significative que par rapport aux formations d'employé(e) de commerce et au commerce de détail.

Les scores presque partout supérieurs à la moyenne des programmes de maturité professionnelle nous incitent à nous pencher avec plus d'attention maintenant sur ce type d'établissements, sur la base d'une comparaison entre les programmes relevant de « l'ancien » et du « nouveau » plan d'études cadre de la maturité professionnelle. La présente étude n'a toutefois pas pour objectif de procéder à une comparaison dans le temps, mais cette perspective pourrait donner quelques indications sur la mesure dans laquelle les plans d'études cadres ont un impact sur la conception des programmes scolaires<sup>64</sup>.

**Figure 15 : comparaison entre les programmes relevant de l'ancien et du nouveau PEC-MP pour ce qui est des connaissances**



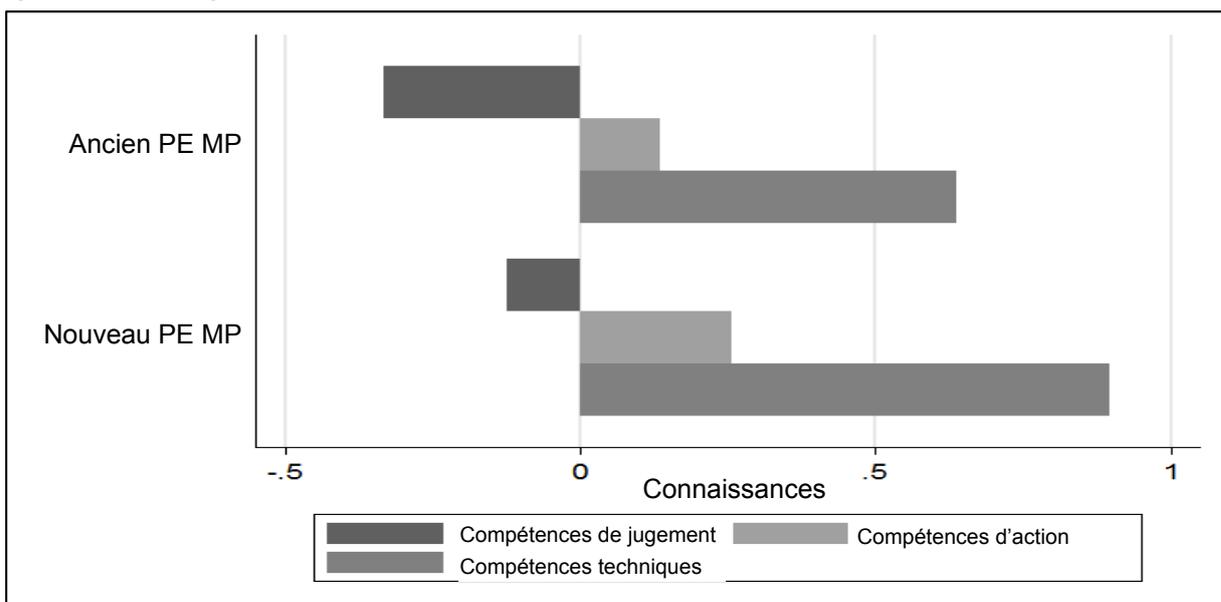
*Remarque* : valeurs standardisées (score z) dans la dimension *connaissances* selon l'ancien et le nouveau plan d'études cadre MP.

Le nouveau plan d'études cadre de 2012 pour la maturité professionnelle prévoit que les programmes cantonaux et d'établissements des écoles professionnelles doivent être alignés sur lui pour la rentrée scolaire 2015 au plus tard. À la clôture de la présente étude (fin avril 2015), on ne disposait pas encore de tous les plans actualisés. Cela permet de procéder à une comparaison directe entre les plans actualisés et ceux qui continuent de refléter la version précédente du PEC.

<sup>64</sup> Il faut toutefois interpréter les résultats avec prudence, car ils se fondent sur des échantillons très réduits (25 programmes « nouveaux » et 8 « anciens ») ; ils pourraient en outre traduire un effet d'autosélection, l'adoption du nouveau plan d'études cadre témoignant déjà d'une mobilisation. Sur le plan statistique, seule est en fait significative la différence dans la dimension *éveil de l'intérêt*.

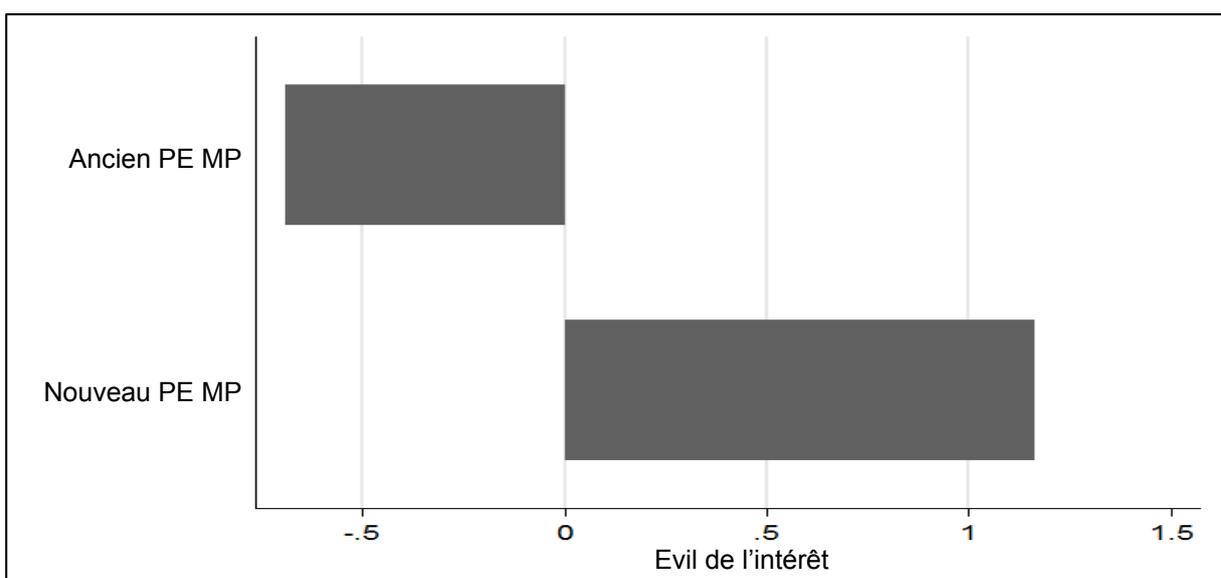
Il ressort des résultats présentés à la Figure 15, à la Figure 16 et à la Figure 17 que les programmes déjà alignés sur le nouveau PEC-MP de 2012 traitent plus pleinement et plus précisément les sujets directement et indirectement politiques dans les trois dimensions.

**Figure 16 : comparaison entre les programmes reflétant l'ancien et le nouveau PEC-MP pour ce qui est des *compétences***



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) dans la dimension *compétences* selon l'ancien et le nouveau plan d'études cadre MP.

**Figure 17 : comparaison entre les programmes reflétant l'ancien et le nouveau PEC-MP pour ce qui est de l'éveil de l'intérêt**



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) dans la dimension *éveil de l'intérêt* selon l'ancien et le nouveau plan d'études cadre MP.

Cela porterait à penser que l'éducation à la citoyenneté reçoit une plus grande attention dans les nouveaux programmes, notamment en raison des consignes données dans le PEC-MP de 2012. Il est en particulier à noter que selon le nouveau PEC, l'éducation à la citoyenneté renforce non seulement *les connaissances* et les *compétences* transmises, mais doit explicitement aussi contribuer à éveiller l'intérêt pour la politique, et ainsi pour les processus et possibilités qui lui sont liés.

### 5.2.2 *Hypothèse 2 : différences de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en fonction de la région linguistique*

La présente section se penche sur les différences entre régions linguistiques. Sur la base des études publiées sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse et de notre hypothèse 2, on peut conjecturer que l'éducation à la citoyenneté sera mieux couverte dans les programmes de Suisse latine que dans ceux de Suisse alémanique. Or les résultats ci-dessous indiqueraient au contraire qu'à quelques exceptions près, elle est comparativement plus présente en Suisse alémanique.

#### 5.2.2.1 Caractères formels et structurels

Comme dans la comparaison des programmes des divers types d'établissements, on n'observe pas de différence significative entre les régions linguistiques en ce qui concerne l'origine institutionnelle des programmes. Pour ce qui est de la désignation des matières, le nombre des programmes dans lesquels la notion de politique figure dans les intitulés de matières est si faible qu'il n'y aurait aucun sens à rechercher une différenciation entre régions linguistiques. Pour les autres indicateurs de cette catégorie, on constate en revanche des différences régionales, même si elles ne sont pas toujours très prononcées.

#### *Grand objectif d'éducation à la citoyenneté*

La proportion de programmes mentionnant explicitement l'éducation à la citoyenneté parmi leurs buts est en général assez forte, mais plus forte encore en Suisse latine qu'en Suisse alémanique. Cet indicateur très approximatif confirme ainsi les résultats de Moser-Lécho (2000), selon qui l'éducation à la citoyenneté possède en Suisse romande un statut assez largement reconnu.

**Tableau 4 : mention d'un objectif essentiel d'éducation à la citoyenneté – différences entre régions linguistiques**

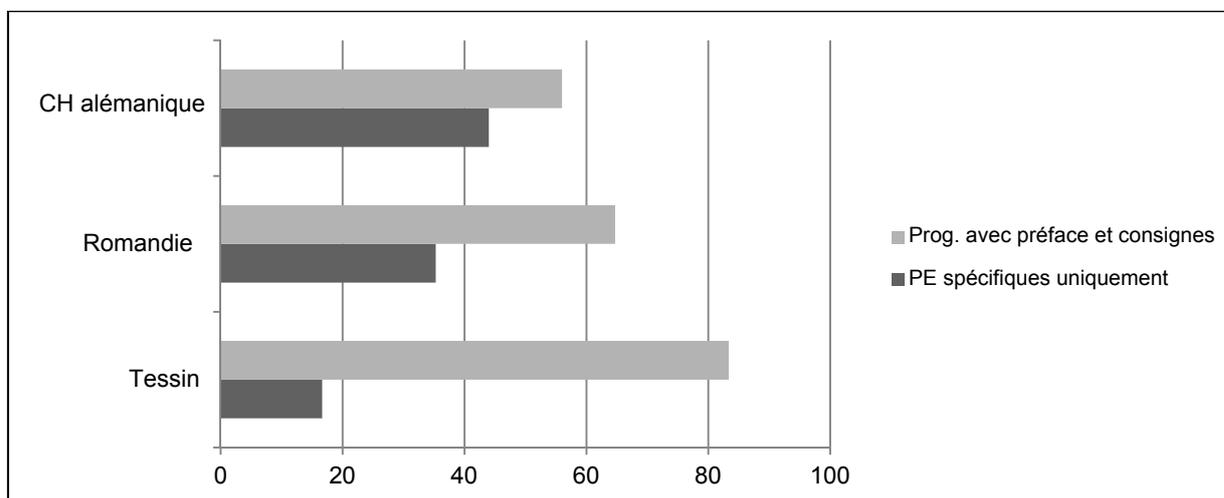
Éd. citoyenneté mentionnée comme un grand objectif	Suisse alémanique	Suisse latine
Oui	76,0	89,1
Non	24,0	10,9
<i>N</i>	100	46

*Remarque* : proportion de programmes mentionnant explicitement ou non l'éducation à la citoyenneté comme un but. La différence de moyennes est statistiquement significative à 5 %.

*Ampleur*

Les résultats témoignent d'une très large dispersion du nombre de sujets relevant de l'éducation à la citoyenneté — surtout en Suisse alémanique, avec une vingtaine à une trentaine de sujets évoqués dans la majorité des programmes. Les programmes alémaniques abordent ainsi en moyenne nettement plus de sujets que ceux de Suisse latine (la moyenne est de 25 en Suisse alémanique, et de 23 en Suisse latine).

**Figure 18 : structure des programmes selon la région linguistique (%)**



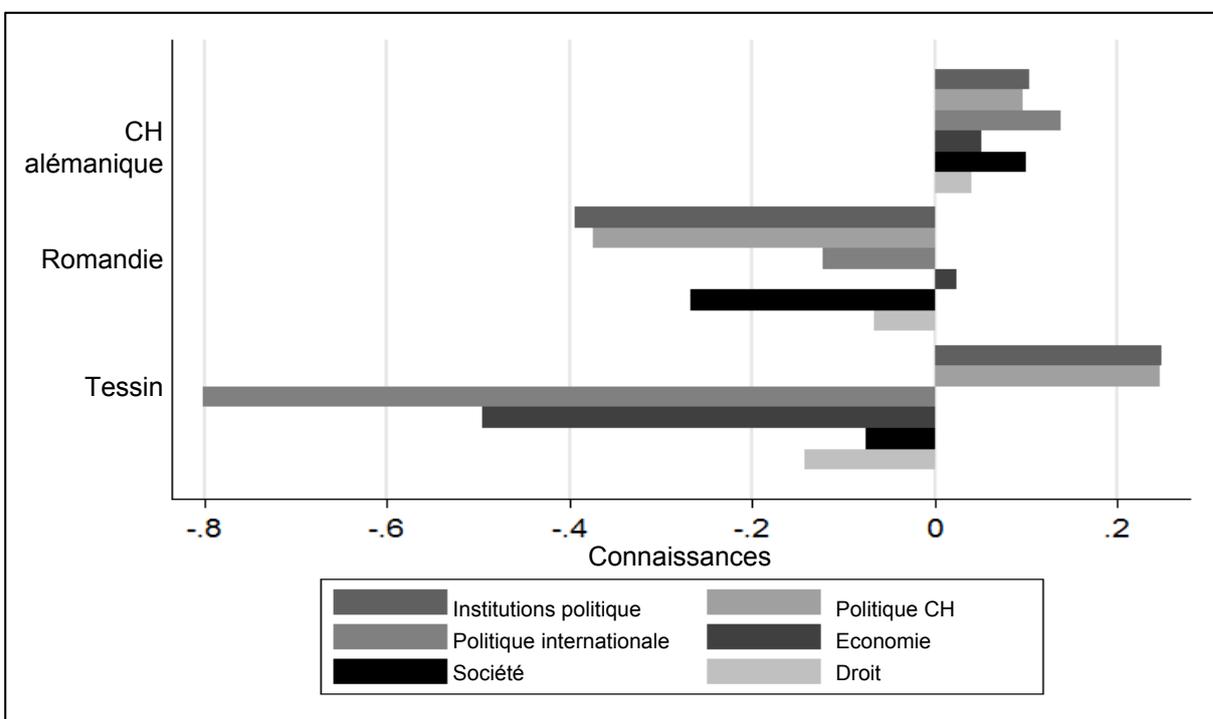
Dans toutes les régions linguistiques, la majorité des programmes scolaires existent sous forme complète. Cela vaut en particulier pour le Tessin, où 80 % des programmes examinés étaient dans ce cas (figure 18), contre un peu plus de 50 % en Suisse alémanique — le niveau le plus bas. On observe donc des écarts de forme et de structures entre les régions linguistiques, mais ils sont assez peu prononcés. Les différences sont nettement plus marquées en ce qui concerne les contenus transmis, qu'examine la section suivante.

### 5.2.2.2 Contenus transmis

#### *Connaissances*

La Figure 19 présente la distribution des sous-dimensions de la dimension *connaissances* selon la région linguistique.

**Figure 19 : distribution des indicateurs de *connaissances* selon la région linguistique**



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) pour la dimension *connaissances* en fonction de la catégorie d'établissements. La valeur zéro correspond à un score moyen, une valeur positive à un score supérieur à la moyenne et une valeur négative à un score inférieur à la moyenne.

Contrairement à l'idée répandue selon laquelle l'éducation à la citoyenneté serait considérée comme plus importante en Suisse romande qu'en Suisse alémanique, ces résultats surprenants font ressortir que toutes les catégories de connaissances sont traitées plus amplement dans les programmes alémaniques que dans les programmes romands<sup>65</sup>. Les études publiées expliquent le phénomène par le fait que dans les cantons francophones, l'éducation à la citoyenneté vise plus à former des citoyens responsables, d'une façon générale, et est moins centrée sur l'instruction civique, c'est-à-dire à la transmission prioritaire de connaissances, comme cela se fait plutôt en Suisse alémanique (voir notamment

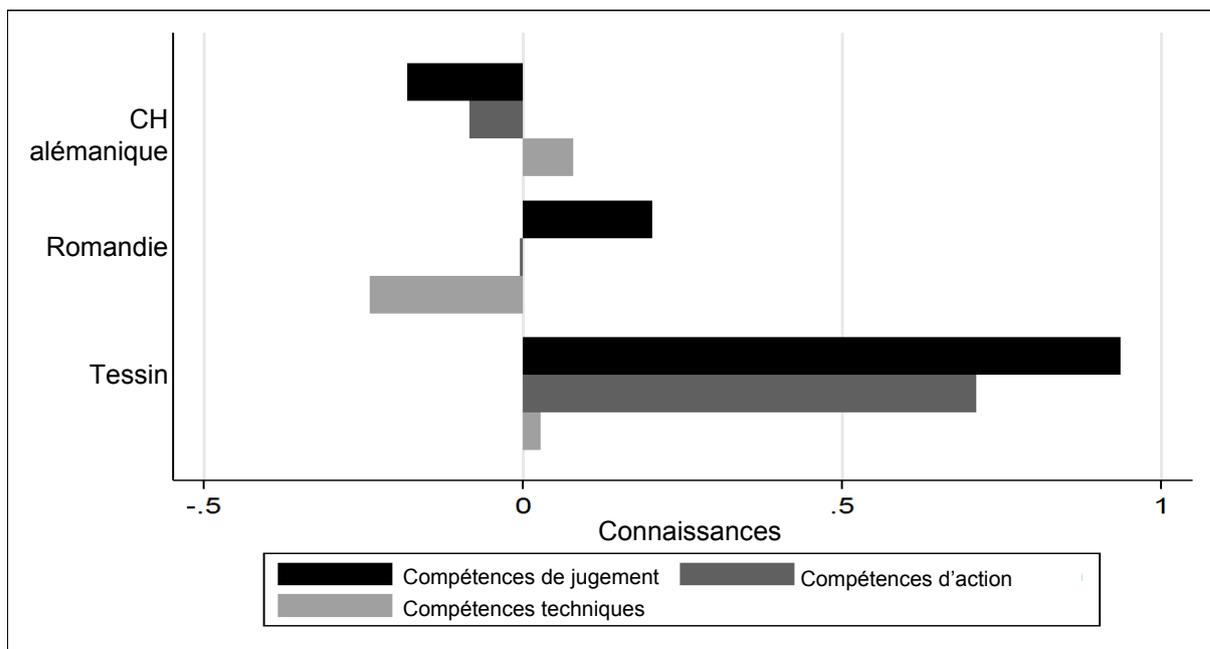
<sup>65</sup> Les différences sont statistiquement significatives en ce qui concerne les institutions politiques, la politique intérieure et les aspects sociaux.

Moser-Léchet 2000). Les programmes tessinois intègrent le plus la transmission de connaissances sur les institutions politiques comme le fonctionnement politique de la Suisse, mais négligent quelque peu en revanche la politique internationale. Ce dernier résultat doit toutefois être interprété avec circonspection en raison de la taille réduite de l'échantillon tessinois.

### Compétences

Les résultats de la Figure 20 révèlent que les compétences de jugement et d'action en particulier sont considérées comme nettement plus importantes en Suisse italophone que dans les écoles correspondantes de Suisse alémanique et romande.

**Figure 20 : compétences selon la région linguistique**



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) pour les trois sous dimensions des compétences en fonction de la région linguistique.

Les programmes scolaires francophones obtiennent sur les compétences techniques un score inférieur à celui des programmes alémaniques et tessinois, comme c'était déjà le cas pour les *connaissances*, mais meilleur que les programmes alémaniques dans les deux autres catégories de compétences<sup>66</sup>. Ce résultat confirme en partie une hypothèse émise dans des études antérieures, à savoir que l'éducation à la citoyenneté est plus axée en Suisse latine sur la transmission de compétences que sur celle de

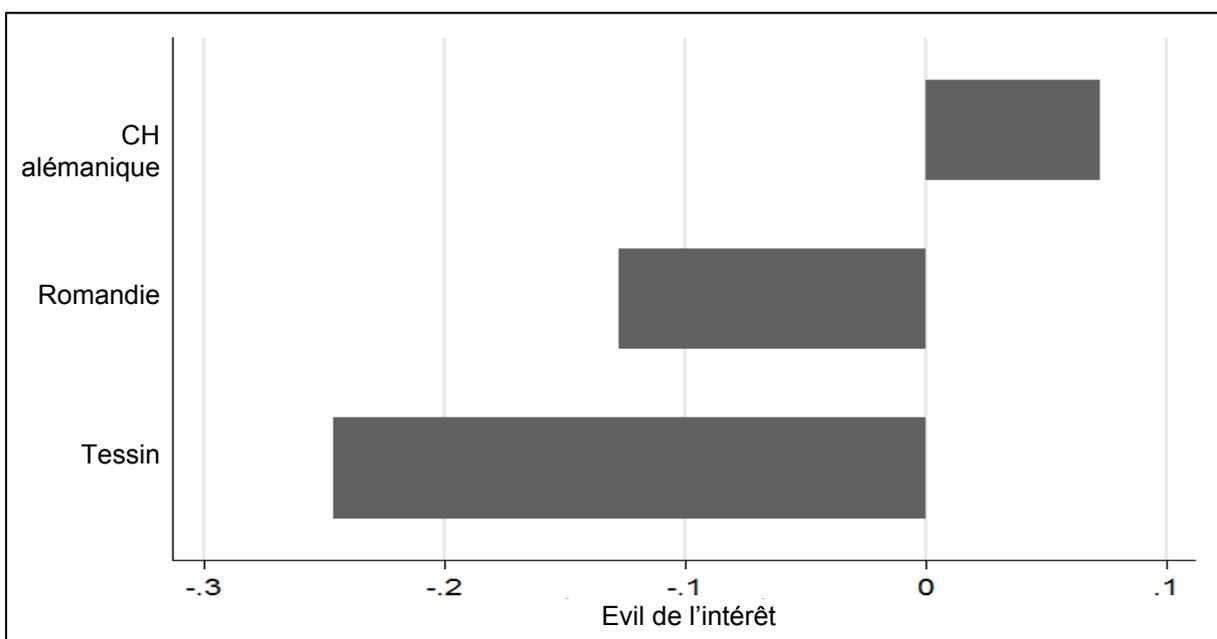
<sup>66</sup> En ce qui concerne les compétences techniques, les différences sont presque statistiquement significatives. Il en va de même pour les écarts entre la Suisse alémanique et la Suisse romande en matière de compétences d'action.

connaissances pures sur les institutions politiques, auxquelles l'instruction civique traditionnelle donnait priorité.

### *Éveil de l'intérêt*

Des différences apparaissent également entre les régions linguistiques<sup>67</sup> en ce qui concerne *l'éveil de l'intérêt*. Il figure surtout en bonne place dans une partie des programmes alémaniques, alors que les valeurs sont inférieures en Suisse romande, et surtout au Tessin (figure 21).

**Figure 21 : dimension *éveil de l'intérêt* en fonction de la région linguistique**



*Remarque* : valeurs standardisées (score z) pour la dimension *éveil de l'intérêt* selon la région linguistique.

### 5.2.3 *Hypothèse 3 : origine institutionnelle des programmes et mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté*

La dernière étape consiste à examiner les rapports entre l'origine institutionnelle des programmes et les dimensions liées à leur contenu. On partira pour cela des hypothèses contraires présentées à la section 3.3, à savoir que les programmes émanant des cantons donnent plus d'importance à

<sup>67</sup> Les différences entre régions linguistiques ne sont toutefois pas statistiquement significatives.

l'éducation à la citoyenneté, ou alors que ceux que formulent les établissements eux-mêmes sont plus détaillés et font donc une plus large place aux sujets politiques.

Le Tableau 5 présente les valeurs moyennes relevées dans les trois dimensions liées aux contenus (*connaissances, compétences et éveil de l'intérêt*) en fonction de l'origine institutionnelle des programmes<sup>68</sup>. Il en ressort assez clairement que les programmes émanant des cantons obtiennent partout de meilleurs scores que ceux qui ont été préparés par les établissements. Cela soutiendrait l'hypothèse selon laquelle les cantons, lorsqu'ils définissent des programmes scolaires, traitent plus complètement l'éducation à la citoyenneté. Les différences entre les deux groupes ne sont toutefois pas statistiquement significatives, si ce n'est en ce qui concerne *l'éveil de l'intérêt*.

**Tableau 5 : les trois dimensions liées au contenu de l'éducation à la citoyenneté, en fonction de l'origine institutionnelle des programmes**

<b>Origine instit.</b>	<b>Connaissances</b>	<b>Compétences</b>	<b>Éveil de l'intérêt</b>
Canton	.50	.06	.10
Établissement	-.09	-.12	-.16

*Remarque* : Les valeurs positives représentent une présence supérieure à la moyenne de la dimension considérée, les valeurs négatives, une présence inférieure à la moyenne.

#### 5.2.4 Conclusion partielle : déterminants de la mise en œuvre

Il s'agissait ici de vérifier trois hypothèses relatives aux facteurs susceptibles d'expliquer les différents modèles d'éducation à la citoyenneté observés dans les programmes scolaires.

La première hypothèse, relative aux différences entre types d'établissements, était que l'éducation à la citoyenneté serait plus présente en formation générale qu'en formation professionnelle. Les résultats indiqueraient plutôt le contraire : même si les programmes des écoles professionnelles comportent d'habitude moins d'heures de cours que ceux des établissements de formation générale, l'éducation à la citoyenneté y est plutôt plus présente. Cela confirme aussi l'efficacité des programmes d'études cadres. Le nouveau PEC MP aborde l'éducation à la citoyenneté de façon particulièrement complète et précise, tandis que celui des écoles de maturité reste par exemple à un niveau nettement plus général.

<sup>68</sup> Dix programmes de l'échantillon ont une autre origine institutionnelle que le canton ou l'école (FCS, groupe intercantonal ou groupe d'établissements) ; ils n'ont pas été pris en compte dans l'analyse.

La deuxième hypothèse était que l'éducation à la citoyenneté serait considérée comme plus importante en Suisse romande qu'en Suisse alémanique, comme l'indiquaient clairement les études publiées. Elle n'a pas été confirmée, les résultats révélant en fait que les programmes alémaniques font une plus large place à l'éducation à la citoyenneté.

La troisième hypothèse, enfin, prévoyait une différence de mise en œuvre du PEC selon que les programmes scolaires émanaient du canton ou des établissements. Les analyses portent à penser que les programmes émanant des cantons ont au moins tendance à traiter plus complètement et plus précisément l'éducation à la citoyenneté que ceux des établissements.

### **5.3 Bonnes pratiques**

Les analyses précédentes ont montré que le traitement de l'éducation à la citoyenneté, et ainsi la transposition des plans d'études cadres, varient sensiblement entre les programmes scolaires. On est donc amené à se demander s'il serait possible d'en identifier qui intègrent l'éducation à la citoyenneté de façon efficace et complète, et qui seraient alors à considérer comme de bonnes pratiques.

Mais tout d'abord, comment le programme scolaire « parfait » devrait-il couvrir l'éducation à la citoyenneté ? Disons brièvement, à la lumière des résultats empiriques présentés ici, que la politique et l'éducation à la citoyenneté constituent un domaine très large, qui devrait dans l'idéal donner lieu à la transmission tout aussi complète de savoirs et de compétences (avec, si possible, d'autres dimensions), et s'accompagner d'efforts visant à éveiller chez les élèves l'intérêt pour la politique (voir section 4). Or il est bien clair qu'un programme scolaire concentré sur un volant réduit d'heures hebdomadaires ne saurait décrire aussi parfaitement l'éducation à la citoyenneté. Eu égard à cette contradiction presque inévitable entre l'idéal et la réalité, et pour permettre de procéder aux arbitrages qu'appelle la contraction nécessaire de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes, la présente étude envisage un large éventail de sujets et d'aspects qu'il serait possible (voire idéal) d'enseigner. Mais aucun programme ne peut de la sorte atteindre un score maximal, c'est-à-dire l'idéal hypothétique. C'est pourquoi nous nous contentons de parler dans la suite de « bonnes pratiques », en évoquant des programmes du secondaire II qui tirent particulièrement bien leur épingle du jeu parmi les autres, c'est-à-dire qui traitent l'éducation à la citoyenneté de façon particulièrement complète et précise. L'importance de ces observations apparaît bien dans la Figure 22 ci-dessous, qui montre que des améliorations sont possibles, même parmi les exemples de bonnes pratiques, dans de nombreux domaines, sur la base de nos résultats. Cela est particulièrement frappant en ce qui concerne le « droit à la parole », que les études théoriques considèrent comme un aspect important d'une éducation à la citoyenneté efficace (voir notamment Fend 2000 ; Feldman et al. 2007 ; GPJE 2004 ; Print 2007), mais qui apparaît à peine dans les programmes analysés ici.

Pour identifier les exemples de bonnes pratiques, on a gradué les dimensions *connaissances*, *compétences* et *éveil de l'intérêt* en bon, moyen, faible et absent. Ont été qualifiés de bonnes pratiques les exemples obtenant la meilleure note dans deux au moins des trois dimensions, et une note au moins moyenne dans la troisième.

Sur les 146 programmes examinés, 34 satisfont ce critère : 18 programmes de MP, 8 d'écoles professionnelles sans MP et 8 de gymnases<sup>69</sup>. La première conclusion est donc que les programmes des écoles professionnelles avec MP sont très bien représentés parmi ceux qui traitent l'éducation à la citoyenneté le plus complètement et avec le plus de précision. Les exemples de bonnes pratiques sont par ailleurs en majorité des programmes de MP déjà alignés sur le nouveau plan d'études cadre des écoles professionnelles : ils abordent entre 28 et 33 sujets relatifs à la politique. S'agissant en grande partie de programmes d'école professionnelle avec MP fondés sur le PEC de 2012, il n'est guère étonnant qu'ils reprennent tous l'objectif central qu'il assigne à l'éducation à la citoyenneté : « l'enseignement transmet les connaissances de base requises pour comprendre des processus politiques. Les personnes en formation se familiarisent avec les principales structures et les modes de fonctionnement de l'État et sont informées de leurs droits et devoirs civiques. Elles sont en outre sensibilisées au fait que la politique et les médias interagissent et sont influencés par des groupements d'intérêts. Sur cette base, les personnes en formation se forment une opinion fondée sur les questions politiques et participent plus tard en tant que personnes civiquement formées à une culture démocratique et à une société pluraliste. » (objectifs du PEC pour l'histoire et institutions politiques, p. 117-118).

Pour discerner mieux encore en quoi les bonnes pratiques se distinguent des autres programmes, il convient de se pencher sur un certain nombre de sujets<sup>70</sup> considérés dans la plupart des études publiées comme importants et nécessaires dans la réalisation de l'objectif principal de l'éducation à la citoyenneté, à savoir aider les élèves à devenir des citoyens responsables (voir notamment Calderón-Grossenbacher 1998 ; GPJE 2004 ; Oser/Biedermann 2000 : 9 ; Quesel/Allenspach 2007).

---

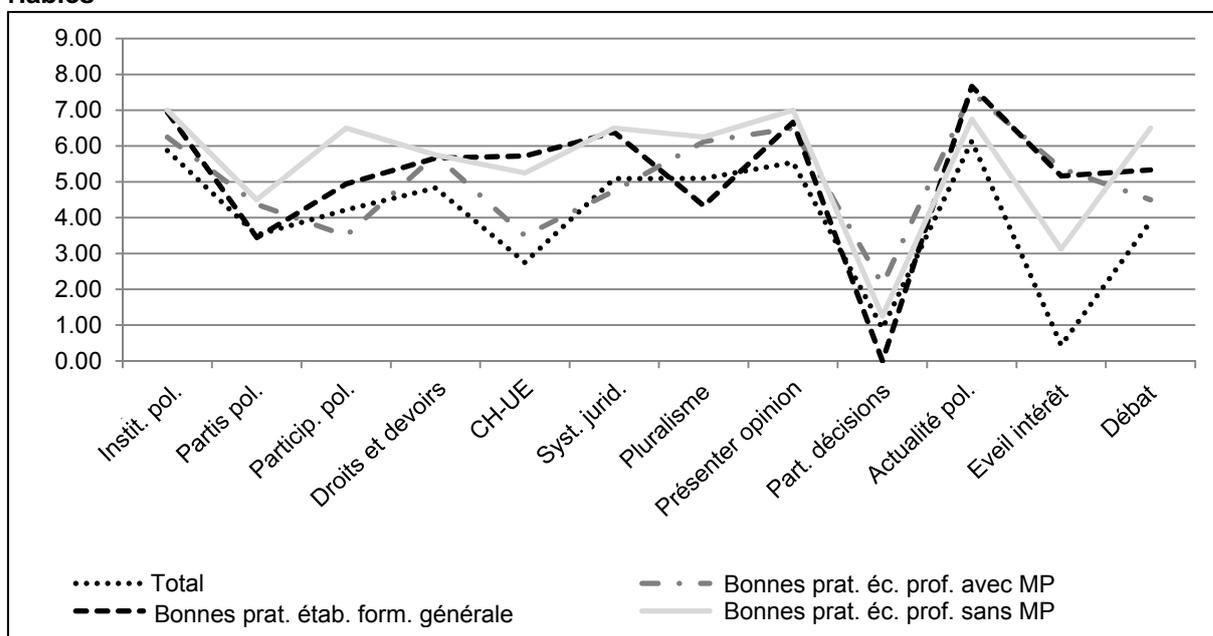
<sup>69</sup> On peut aussi faire valoir que les 18 programmes de maturité professionnelle n'en constituent en fait que neuf distincts. L'analyse a subdivisé dans plusieurs cas des programmes cantonaux de MP en fonction de la profession. Cela s'explique par leur genèse. Avant le nouveau PEC MP de 2012 existaient pour la MP cinq PEC adoptés à des années différentes. L'analyse distincte des programmes fondés sur le nouveau PEC pour diverses professions devrait donc aussi révéler si des différences subsistent dans les programmes de cantons et d'établissements entre domaines de MP. Nos analyses indiquent, au moins dans le domaine couvert par nos indicateurs, qu'elles ont disparu avec le PEC commun, et que les programmes se recoupent désormais largement en ce qui concerne les connaissances et les compétences relevant de l'éducation à la citoyenneté.

<sup>70</sup> Comme indiqué précédemment, l'analyse se fonde sur l'appréciation d'une série de points touchant aux connaissances, aux compétences et à l'intérêt. La sélection de ces points s'est fondée sur plusieurs études et articles. Cette méthode se justifie par le fait que ni la littérature ni les études antérieures ne dégagent clairement ce que doit impérativement couvrir une éducation à la citoyenneté efficace et effective. Les articles n'accordent pas tous la même importance aux sujets indirectement politiques, comme la société, l'économie ou le droit. Nous avons donc opté pour un large éventail, qui nous permet de couvrir un spectre aussi complet que possible.

Douze indicateurs ont été définis à cette fin : connaissance des institutions politiques, connaissance des partis politiques, connaissance des possibilités de participation à la vie politique, connaissance des droits et devoirs politiques, relations entre la Suisse et l'UE, système juridique de la Suisse, acceptation et analyse critique des opinions des autres, présentation et défense de ses propres opinions, participation des élèves à l'école, réflexion sur l'actualité politique, éveil de l'intérêt pour la vie politique, débat et délibération.

La Figure 22 présente les valeurs moyennes de ces indicateurs pour les exemples de bonnes pratiques selon le type d'établissements, ainsi que pour les 112 autres programmes. Il en ressort que les bonnes pratiques font un meilleur score dans la plupart des domaines thématiques que l'ensemble de l'échantillon, même si les écarts ne sont pas toujours très marqués. La différence est particulièrement nette pour ce qui est de *l'éveil de l'intérêt* et, exception faite des bonnes pratiques émanant des établissements de formation générale, du traitement des relations entre la Suisse et l'UE.

**Figure 22 : comparaison des valeurs moyennes mesurées sur l'ensemble des programmes et les exemples de bonnes pratiques selon le type d'établissements pour une sélection de variables**



*Remarque* : valeurs moyennes pour 14 indicateurs mesurés dans les groupes de bonnes pratiques et dans les autres programmes de l'échantillon. Total : 112 programmes ; 8 bonnes pratiques d'établissements de formation générale ; 18 bonnes pratiques d'écoles professionnelles avec MP ; 8 bonnes pratiques d'écoles professionnelles sans MP.

On voit aussi que les différences entre les trois groupes de bonnes pratiques sont notables, et que les scores de certains groupes ne sont pas meilleurs dans certains domaines que ceux des 112 autres programmes, quand ils ne leur sont pas inférieurs. C'est par exemple le cas des meilleurs programmes de MP pour ce qui est de l'acceptation et de l'analyse critique des opinions des autres (subsumées sous étiquette de « pluralisme » dans le graphique), ainsi que de la participation des élèves à l'enseignement et aux décisions de portée générale de leur établissement. De la même manière, les meilleurs programmes d'établissements de formation générale accusent un retard sur le terrain de la participation politique. On en arrive ainsi à se demander si les exemples de bonnes pratiques peuvent fournir à eux seuls des modèles effectifs et efficaces<sup>71</sup> d'éducation à la citoyenneté, ou s'il conviendrait plutôt de retenir dans les recommandations les programmes qui traitent les questions importantes de façon particulièrement complète et ample.

### 5.3.1 Conclusion partielle : exemples de bonnes pratiques

L'analyse permet de distinguer les programmes qui obtiennent les meilleurs scores dans les trois dimensions étudiées, et que l'on pourrait considérer comme de bonnes pratiques. Deux points ressortent de cette partie de l'étude : premièrement, les bonnes pratiques se distinguent surtout dans la dimension *éveil de l'intérêt*, mais leurs scores ne sont pas meilleurs que ceux des autres programmes sur certains critères, quand ils ne sont pas inférieurs. Deuxièmement, on trouve parmi les bonnes pratiques de nombreux programmes déjà alignés sur le nouveau PEC MP, ce qui tendrait à confirmer l'utilité des plans d'études cadres.

## 5.4 Point de vue des enseignants

On l'a dit, même les programmes cantonaux et d'établissements ne constituent que l'une des bases parmi peut-être bien d'autres sur lesquelles s'appuie l'enseignement effectivement dispensé en classe. Il est donc indispensable, pour savoir si les plans d'études cadres sont bien mis en œuvre, de déterminer si et comment les contenus prévus dans les programmes parviennent jusqu'aux élèves — ce qui pourrait dépendre considérablement de l'enseignant (Oser/Reichenbach 2000 ; Quintelier 2010). Ce dernier possède une double importance concrète dans la présente étude : il convient d'une part de se demander si, premier destinataire des programmes, il en prend en fait connaissance et y recourt dans l'éducation à la citoyenneté ; et d'autre part, il est intéressant de savoir dans quelle mesure les sujets prévus dans les programmes en matière politique sont bien

---

<sup>71</sup> Effectif veut dire que les élèves sont rendus capables d'assumer leur rôle de citoyens actifs (Oser/Reichbach 2000 : 9), ou d'une façon plus générale qu'ils deviennent des citoyens responsables — un but de l'éducation à citoyenneté partout considéré comme essentiel.

abordés dans les enseignements. Ce sont ces questions qu'examine la présente section. Les analyses se fondent sur une enquête menée auprès de 211 enseignants des principales matières dans lesquelles s'insère l'éducation à la citoyenneté. Cette enquête ayant été menée dans un autre contexte, elle ne livre qu'un volume restreint d'informations utiles à notre étude. De plus, il convient d'interpréter les résultats en gardant présent à l'esprit que les indicateurs analysés ci-dessous se fondent sur les déclarations et appréciations d'enseignants relatives à leur propre travail.

#### 5.4.1 *Prise en compte des programmes dans la préparation des cours*

Le Tableau 6 permet de se rendre compte de la mesure dans laquelle la préparation des cours d'éducation à la citoyenneté se fonde bien sur les lignes directrices, programmes et autres consignes officielles. Moins de la moitié des enseignants interrogés jugent les programmes importants ou assez importants, et plus d'un tiers les estiment (relativement) sans importance. Les enseignants accordent nettement plus d'importance à d'autres consignes officielles sur l'éducation à la citoyenneté ; mais ces dernières pourraient bien s'appuyer sur les programmes.<sup>72</sup>

D'autres analyses non présentées ici indiquent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre la prise en compte des programmes dans la préparation des cours et l'importance perçue de l'éducation à la citoyenneté. Les enseignants qui estiment que l'école a un rôle important à jouer dans l'éducation à la citoyenneté ne s'appuient pas plus souvent que les autres sur les programmes officiels. En revanche, ceux qui font aux programmes une place importante dans la préparation des cours émettent fréquemment l'avis que les autorités ne semblent (plutôt) pas s'intéresser à l'éducation à la citoyenneté.

**Tableau 6 : importance des programmes dans la préparation des cours**

	Lignes directrices et programmes officiels	Consignes officielles relatives à l'éducation à la citoyenneté
(Plutôt) importants	47,6	81,5
(Plutôt) sans importance	38,1	14,7
Ne sait pas / pas de réponse	14,3	3,8
<i>N</i>	<i>210</i>	<i>211</i>

*Remarque* : proportions (%) des enseignants interrogés dans chaque catégorie.

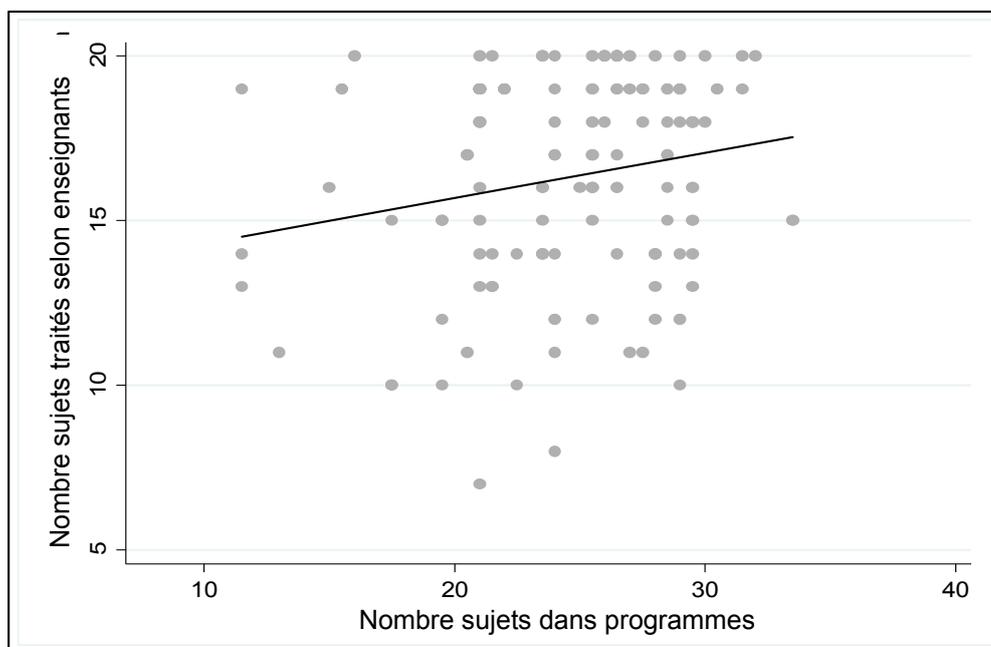
<sup>72</sup> La formulation de la question est reprise de l'étude internationale CivEd de l'IEA de 1999, où le terme utilisé pour les consignes officielles est celui de *standards* (normes). Du fait qu'il n'existe pas de normes officielles sur l'éducation à la citoyenneté en dehors des plans d'études cadres et des programmes cantonaux et d'établissements, on ne sait pas très bien à quoi peuvent se référer les enseignants de ces catégories. On pourrait penser à des normes internes de leur établissement ou cantonales ; les méthodes et manuels publiés par des entreprises privées, des organismes publics ou des fondations privées ont été rangés dans une catégorie à part.

#### 5.4.2 Corrélation entre les sujets évoqués dans les programmes sur l'éducation à la citoyenneté et abordés par les enseignants en classe

Il avait été demandé aux enseignants de pointer sur une liste qui leur était présentée les sujets relatifs à la politique qu'ils abordaient dans leurs cours. La Figure 23 révèle une corrélation significative avec les sujets traités dans les programmes (voir section 5.1.1). Concrètement, les enseignants évoquent un nombre supérieur de sujets traités lorsque les programmes qui s'appliquent à leur cas sont également assez complets.

Il n'y a qu'une seule question qui permette d'examiner de manière approximative la mesure dans laquelle les contenus décrits dans les programmes (5.1.2) sont repris dans l'enseignement, de l'avis des enseignants. Ces derniers devaient indiquer si la connaissance de la société (qui se rapprocherait de notre dimension des connaissances) et la réflexion indépendante et critique des élèves (qui correspondrait à un aspect de nos compétences) constituaient d'après eux une priorité de l'éducation à la citoyenneté dans leur établissement. Aucune corrélation statistique n'est détectable entre les réponses et les dimensions correspondantes figurant dans les programmes.

**Figure 23 : nombre des sujets traités — comparaison entre le point de vue des enseignants et l'analyse des programmes**



*Remarque* : corrélation entre le nombre de sujets figurant dans les programmes (voir section 5.1.1) et le nombre des sujets que les enseignants disent aborder. Pearson's R = 0,20, valeur p = 0,02. N = 141.

#### 5.4.3 Conclusion partielle : point de vue des enseignants

Le point de vue des enseignants, premiers destinataires des programmes, peut aider à analyser la mise en œuvre de ces derniers au secondaire II, car elle dépend de l'application effective des consignes qu'ils contiennent. Les analyses de la présente étude donnent simplement quelques indications sur l'impact des programmes dans les enseignements effectivement dispensés. Les résultats montrent qu'une part notable des enseignants (plus d'un tiers) estiment que les programmes n'ont pas ou guère d'importance dans la préparation des cours. Or la mise en œuvre efficace et effective des programmes et des consignes qu'ils contiennent sur l'éducation à la citoyenneté présuppose naturellement qu'il en soit tenu compte dans l'enseignement. Il apparaît en outre que les enseignants qui s'appuient sur les programmes ont plus fréquemment l'impression que les autorités ne s'intéressent guère à l'éducation à la citoyenneté — ce qui ne porte pas à penser que les enseignants tiennent les programmes en très haute estime. Les analyses montrent en revanche que ces derniers peuvent tout à fait avoir un impact sur les enseignements relevant de l'éducation à la citoyenneté : les enseignants disent aborder un nombre supérieur de sujets politiques lorsque les programmes qui les concernent offrent un large éventail thématique dans ce domaine.

#### 5.5 Point de vue des élèves

Pour embrasser l'ensemble de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, nous avons rapproché l'analyse des programmes de celle des opinions exprimées par les élèves. Nous avons cherché à savoir comment ces derniers perçoivent l'éducation à la citoyenneté, en distinguant les dimensions *connaissances* et *compétences*, comme dans l'analyse des programmes.<sup>73</sup> Cela nous permet ensuite d'examiner la corrélation entre cette perception de l'éducation à la citoyenneté et les résultats de l'analyse des programmes, puis de déterminer s'il y a correspondance entre d'une part l'éducation à la citoyenneté dispensée comme le montre l'analyse des programmes, et d'autre part l'intérêt et les connaissances des élèves en matière politique. Sur la base des données disponibles, nous avons distingué les gymnases et les écoles professionnelles (avec ou sans MP) et les régions linguistiques.

---

<sup>73</sup> En ce qui concerne le savoir politique transmis, on a examiné synthétiquement la fréquence à laquelle, d'après les personnes interrogées, étaient abordés des sujets comme le fonctionnement du Parlement, le fédéralisme, les élections, les votations du moment, l'actualité nationale et internationale. Les compétences politiques sont encore subdivisées en compétences de jugement et d'action. Parmi les compétences transmises figure par exemple la probabilité ressentie par les élèves qu'ils aient l'occasion de donner leur avis sur des questions politiques sociales. Le corpus de données utilisé ne comporte pas d'informations sur la troisième dimension analysée dans les programmes, à savoir l'éveil de l'intérêt.

### 5.5.1 L'éducation à la citoyenneté à l'école vue par les élèves

Il ressort du Tableau 7 que les élèves des établissements des deux types ont à peu près la même perception des connaissances qui leur sont transmises sur les différents sujets. La plupart de ces derniers sont abordés « de temps en temps ». Cela n'est guère étonnant, les contraintes de temps et de contenu dans chaque matière ne permettant guère d'aborder tous les sujets en profondeur. On constate toutefois que ce sont les questions à caractère général, en particulier la référence à l'actualité, que les élèves estiment n'être pas abordées souvent. Ce résultat contredit dans une certaine mesure l'analyse des programmes, qui montre qu'ils ménagent une large place à l'actualité dans tous les types d'établissements, en particulier dans le cadre de la culture générale.

**Tableau 7 : connaissances transmises d'après les élèves en fonction du type d'établissements**

Question	Gymnases	Écoles professionnelles	Toutes écoles
Nos professeurs attachent beaucoup d'importance à l'apprentissage de faits et de dates concernant les événements politiques et historiques.	3,3	3,2	3,2
Combien de fois parlez-vous dans vos cours du fonctionnement du Parlement ?	2,4	2,6	2,5
Combien de fois parlez-vous dans vos cours des Nations Unies ?	2,4	2,3	2,4
Combien de fois parlez-vous dans vos cours du fédéralisme ?	2,3	2,4	2,4
Combien de fois parlez-vous dans vos cours des élections ?	3,0	3,1	3,0
Combien de fois parlez-vous dans vos cours des votations actuelles ?	3,1	3,2	3,1
Combien de fois parlez-vous dans vos cours des événements politiques actuels en Suisse ?	3,1	3,2	3,1
Combien de fois parlez-vous dans vos cours des événements politiques actuels à l'étranger ?	3,1	2,8	2,9

*Remarque* : valeur moyenne de chaque item dans chaque groupe, avec échelle 1 (jamais), 2 (rarement), 3 (de temps en temps), 4 (souvent) et 5 (très souvent).

Les résultats sont comparables en ce qui concerne les compétences (de jugement et d'action dans notre étude) transmises. Là non plus, on n'observe pas de différence systématique entre les types d'établissements. Les scores de compétences de jugement ont tendance à être meilleurs chez les élèves des gymnases que chez leurs camarades des écoles professionnelles, et ceux des divers aspects des compétences d'action légèrement supérieurs ou inférieurs selon le type d'établissement.

Les élèves ont tendance à mieux noter les compétences que les connaissances qui leur sont enseignées. Quelques aspects sont en effet abordés nettement plus souvent en moyenne que « de temps

en temps », selon eux. Cela vaut d'une manière générale pour les compétences de jugement, mais aussi pour l'atmosphère de tolérance (possibilité de contredire l'enseignant sur des questions politiques et sociales), la sensibilisation à l'importance des élections et des votations, et le sentiment d'être concerné par ce qui se passe en dehors de la Suisse.

**Tableau 8 : compétences transmises d'après les élèves, selon le type d'établissements**

Sous-dimensions	Gymnases	Écoles profession- nelles	Toutes écoles
<b>Compétences de jugement</b>			
Nos professeurs présentent des points de vue différents lorsqu'ils nous expliquent un thème.	3,5	3,4	3,5
À l'école, j'ai appris à comprendre des personnes qui ont d'autres opinions.	3,8	3,6	3,7
<b>Compétences d'action</b>			
Les élèves peuvent ouvertement contredire les professeurs au sujet de thèmes politiques et sociaux.	3,7	3,5	3,6
Nos professeurs nous encouragent à exprimer notre opinion au sujet de thèmes politiques et sociaux.	3,2	3,2	3,2
En tant qu'élèves, nous avons l'opportunité de faire part de nos propres intérêts concernant les thèmes politiques et sociaux qui seront débattus ultérieurement.	3,1	3,1	3,1
Est-ce le cas que la plupart du temps, le professeur parle et les élèves écoutent ?	2,4	2,5	2,5
À l'école, j'ai appris à prendre conscience de ma patrie et à être un bon citoyen / une bonne citoyenne.	2,8	3,2	3,0
À l'école, j'ai appris que ce qui se passe en dehors de la Suisse me regarde.	3,7	3,5	3,6
À l'école, j'ai appris qu'il était important de participer aux élections et votations.	3,5	3,6	3,5
À l'école, j'ai appris à contribuer à la résolution de problèmes dans la société.	3,0	3,1	3,1

*Remarque* : valeur moyenne de chaque item dans chaque groupe, sur une échelle de 1 (tout à fait inexact) à 5 (tout à fait exact).

### 5.5.2 Impact des programmes : tentative d'appréciation

S'agissant des programmes scolaires, il est d'habitude (implicitement) admis que les consignes qu'ils contiennent en matière d'éducation à la citoyenneté ont en fin de compte des effets sur ce qu'apprennent les élèves à l'école. La présente section offre une première appréciation à ce sujet en croisant les données obtenues par l'analyse des programmes et les informations fournies par les élèves. Les effets des programmes devraient ressortir à deux niveaux : d'une part la représentation de l'éducation à la citoyenneté chez les élèves, et de l'autre leur savoir<sup>74</sup> et leur intérêt<sup>75</sup> en la matière.

Le tableau 9 montre que l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est prévue dans les programmes scolaires ne coïncide qu'imparfaitement avec les représentations des élèves. Ces derniers donnent toutefois un score supérieur à la moyenne aux connaissances et aux compétences politiques lorsque leur programme scolaire obtient de bons scores dans la dimension *connaissances*. En ce qui concerne les *compétences* et *l'éveil de l'intérêt*, aucune corrélation systématique ne ressort entre leur importance dans les programmes et l'appréciation des élèves.

**Tableau 9 : corrélation entre l'éducation à la citoyenneté prévue dans les programmes et les représentations des élèves, ainsi que leur intérêt et leurs connaissances en la matière**

Programmes	Élèves			
	Connaissances transmises	Compétences transmises	Intérêt pour la politique	Connaissances en matière politique
<i>Connaissances</i>	+	+	-	0
<i>Compétences</i>	+	0	+	0
<i>Éveil de l'intérêt</i>	0	0	+	+

*Remarque* : sur la base de régressions linéaires dans lesquelles la représentation de l'éducation à la citoyenneté, l'intérêt pour la politique et les connaissances politiques des élèves constituent les variables dépendantes, tandis que les trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté distinguées dans les programmes forment les variables explicatives. Dans un souci de meilleure lisibilité, + représente une corrélation positive et significative, et 0 une corrélation statistiquement aléatoire. Les coefficients de régression sont donnés à l'annexe 5.

<sup>74</sup> Le savoir politique des personnes interrogées a été mesuré à l'aide de trois questions de connaissances et de deux questions de compréhension générale de la politique, avec un questionnaire à choix multiples sur la vie politique nationale et internationale. Chaque question comptait pour un point. Il fallait identifier la réponse juste parmi quatre réponses proposées, avec une seule réponse possible. L'annexe 5 reproduit la formulation exacte des questions.

<sup>75</sup> L'intérêt pour la politique a été mesuré à l'aide de la question suivante : « Dans ce qui suit, il sera question de politique. Dans quelle mesure êtes-vous intéressé(e) par la politique en général ? La politique... ne m'intéresse pas du tout / ne m'intéresse guère / m'intéresse un peu / m'intéresse beaucoup / je ne sais pas. »

La représentation que se font les élèves de l'éducation à la citoyenneté pourrait être teintée surtout par d'autres facteurs que l'éducation à la citoyenneté elle-même, ce qui expliquerait ces résultats. On peut en particulier s'attendre que les élèves ressentant un intérêt général pour la politique et formés sur le sujet auront plus conscience de l'éducation qui leur est dispensée en la matière et l'apprécieront davantage. D'autres aspects pourraient aussi avoir un impact, comme les méthodes pédagogiques de l'enseignant, l'atmosphère de la classe, etc.

Les résultats relatifs à notre appréciation de l'éducation à la citoyenneté fondée sur les programmes sont ainsi plus fiables. Il ressort clairement des deux colonnes de droite du tableau 9 que les programmes jouent un rôle important. La corrélation est positive et significative avec l'intérêt éprouvé par les élèves pour la politique dans deux des trois dimensions des programmes relatives à l'éducation à la citoyenneté. Cela signifie que plus les programmes sont complets et précis dans le traitement de l'éducation à la citoyenneté, plus les élèves éprouvent de l'intérêt pour la politique. On observe également un effet positif et significatif de la dimension *éveil de l'intérêt* sur les connaissances des élèves en matière politique.

### 5.5.3 Conclusion partielle : impact des programmes

L'analyse des programmes et de leur mise en œuvre part de l'idée implicite que leur contenu a un effet sur ce qui est effectivement enseigné à l'école en matière politique. Le croisement entre les résultats des analyses des programmes et ceux des enquêtes menées auprès des élèves confirme cette hypothèse. Les élèves apprécient d'autant plus l'éducation à la citoyenneté que les programmes sont plus complets et plus précis en la matière. Plus important encore, il existe une corrélation positive et statistiquement significative entre l'importance donnée aux deux dimensions *compétences* et *éveil de l'intérêt* dans les programmes et l'intérêt ressenti par les élèves pour la politique ainsi que leurs connaissances en la matière. Les résultats de cette section vérifient donc les hypothèses 4 et 5 de la section 3.3.

## 5.6 Le statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements

Notre étude portait aussi sur le statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements (question complémentaire 2). C'est cette question qu'examine la présente section.

On devine qu'une telle comparaison est très délicate. Il faut d'abord déterminer avec quels enseignements il convient de comparer l'éducation à la citoyenneté. La difficulté majeure réside dans le fait qu'il n'y a guère que quelques matières principales communes à toutes les filières ou du moins à la plupart. Compte tenu du mandat qui nous était imparti, il n'a pas été possible, pour des raisons évidentes, de

nous pencher sur un ou plusieurs autres sujets avec autant de soin que nous ne l'avons fait pour l'éducation à la citoyenneté. En bref, les analyses présentées ici appellent les observations ci-dessous.

- 1) La comparaison des contenus s'est fondée sur un sous-échantillon de 59 programmes : un tiers (20) de programmes d'écoles professionnelles préparant au CFC<sup>76</sup>, un tiers (19) d'écoles professionnelles préparant à la MP<sup>77</sup> et un tiers de gymnases (20).
- 2) Deux optiques ont été adoptées : d'un côté, le statut de l'éducation à la citoyenneté a été comparé avec les autres sujets abordés dans les matières dans lesquelles elle est surtout intégrée ; au-delà de cette approche « interne », on a cherché à savoir à quel degré l'éducation à la citoyenneté est présente dans les programmes par rapport à un autre sujet transversal : ici les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui prennent une place de plus en plus large au secondaire II.
- 3) La comparaison se limite à deux critères de structure et de forme : la place occupée dans le programme, et la formulation d'un grand objectif.

Les résultats présentés ci-dessous doivent être interprétés avec circonspection, et comme éclairant simplement des tendances, eu égard au petit nombre et au caractère parfois imprécis des indicateurs sur lesquels se fonde la comparaison.

#### *5.6.1 Statut de l'éducation à la citoyenneté au sein de la matière concernée*

Le statut de l'éducation à la citoyenneté dans la matière concernée a été évalué de façon approximative sur la base du nombre de signes consacrés dans les programmes à la matière elle-même et à l'éducation à la citoyenneté.

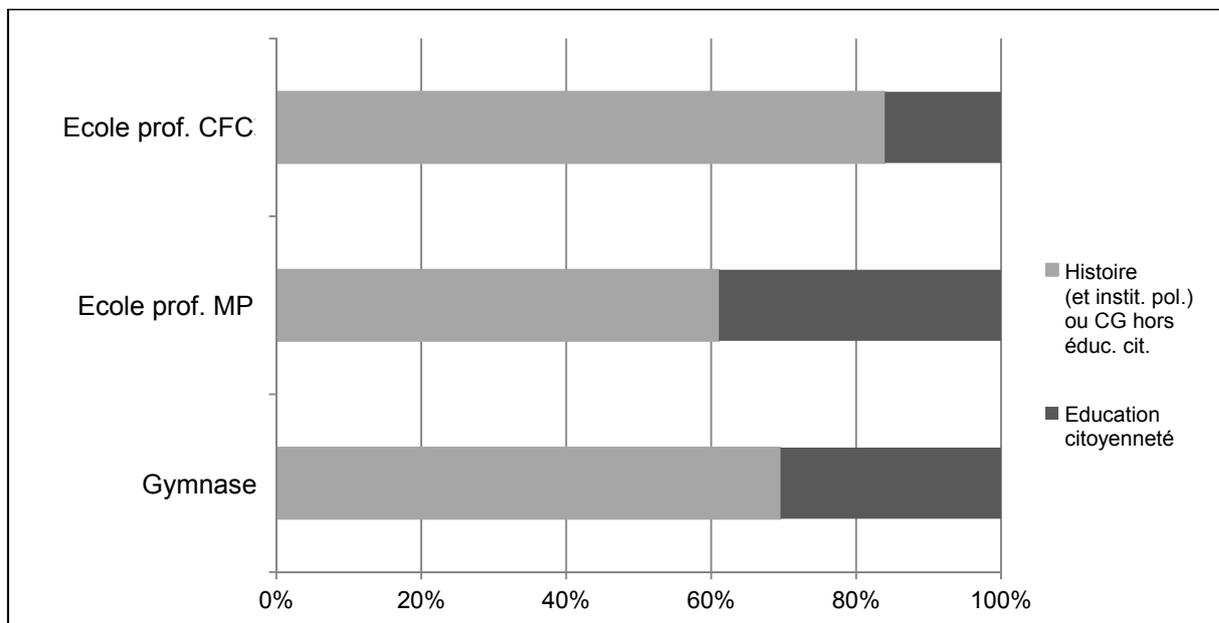
La Figure 24 présente la proportion de signes des passages consacrés à l'éducation à la citoyenneté dans le reste des contenus de la matière. On voit que cette proportion est notable, de plus d'un tiers même, dans les programmes des matières concernées de préparation à la MP. Elle est en revanche le plus faible dans les écoles professionnelles sans MP, où l'éducation à la citoyenneté constitue l'un des neuf sujets prioritaires de culture générale. En ce sens, une proportion de 16 % peut même être considérée comme reflétant une importance légèrement supérieure à la moyenne.

---

<sup>76</sup> Formations initiales d'employé(e) de commerce et au commerce de détail exclues.

<sup>77</sup> Pour les écoles professionnelles, les 19 programmes constituent le corpus examiné ; en effet, compte tenu de l'introduction du nouveau plan d'études cadre, ont été publiés dans la plupart des cas des programmes cantonaux ou inter-cantonaux valables pour toutes les écoles professionnelles cantonales ou régionales avec MP.

**Figure 24 : Part de l'éducation à la citoyenneté par rapport aux autres contenus de la matière dans laquelle elle s'insère**



*Remarque* : parts (%) de l'éducation à la citoyenneté et des autres contenus dans l'ensemble du programme de la matière (en nombre de signes). Valeur moyenne des programmes examinés selon le type d'établissements (les écoles professionnelles CFC désignent les écoles professionnelles sans MP).

### 5.6.2 Statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui des TIC

Il convient ensuite de déterminer l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire II par comparaison avec celle des TIC. Dans les deux cas, il ne s'agit pas de matières à part dans la plupart des filières, mais de sujets transversaux chevauchant plusieurs matières.

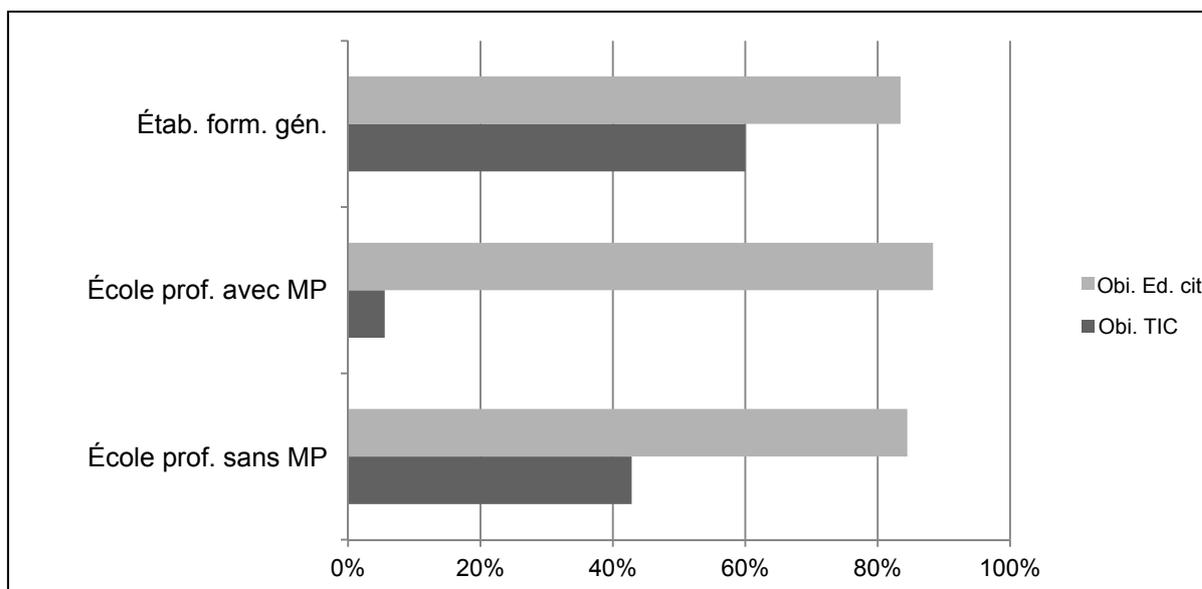
Deux indicateurs ont été retenus pour cette comparaison : la formulation d'un but explicite, et la place relative occupée dans le programme. La place occupée par les TIC dans les programmes a été mesurée comme pour l'éducation à la citoyenneté : on a sélectionné jusqu'à trois sujets qu'il serait possible de considérer comme les plus importants dans les TIC<sup>78</sup>. On s'est aussi fondé sur le

<sup>78</sup> Pour les écoles de culture générale, ce sont la première langue nationale, la géographie et l'informatique. La sélection a été plus difficile pour les écoles professionnelles avec MP, dans lesquelles les filières ne contiennent guère de matières communes à toutes les professions. C'est pourquoi deux matières seulement ont été analysées dans ce cas : la première langue nationale et une matière du domaine complémentaire selon le type de maturité professionnelle : économie et droit (économie politique, économie d'entreprise et droit dans l'ancien PEC-MP) ou technique et environnement, c'est-à-dire information et communication (dans le PEC-MP), également retenues dans les programmes de MP commerciale, du fait que l'économie et le droit y constituent une branche spécifique, et sont beaucoup plus développés dans les programmes qu'une matière complémentaire. Pour les écoles professionnelles sans MP, seuls la culture générale et le sport sont communs à toutes les professions ; c'est pourquoi nous avons retenu les programmes de culture générale pour l'analyse de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté aussi bien que des technologies de l'information et de la communication.

nombre de signes des passages consacrés à tous les contenus relevant de l'éducation à la citoyenneté et des TIC.

La Figure 25 montre que l'éducation à la citoyenneté apparaît plus souvent comme un objectif d'apprentissage explicite dans les programmes que les TIC, et cela dans toutes les régions linguistiques et dans tous les types d'établissements, mais surtout pour les écoles professionnelles avec MP. Si 80 % des programmes mentionnent un but d'éducation à la citoyenneté, ce n'est le cas que pour moins de 10 % d'entre eux en ce qui concerne les TIC (cette proportion étant toutefois de 60 % — contre plus de 80 % pour l'éducation à la citoyenneté — dans les programmes des établissements de formation générale).

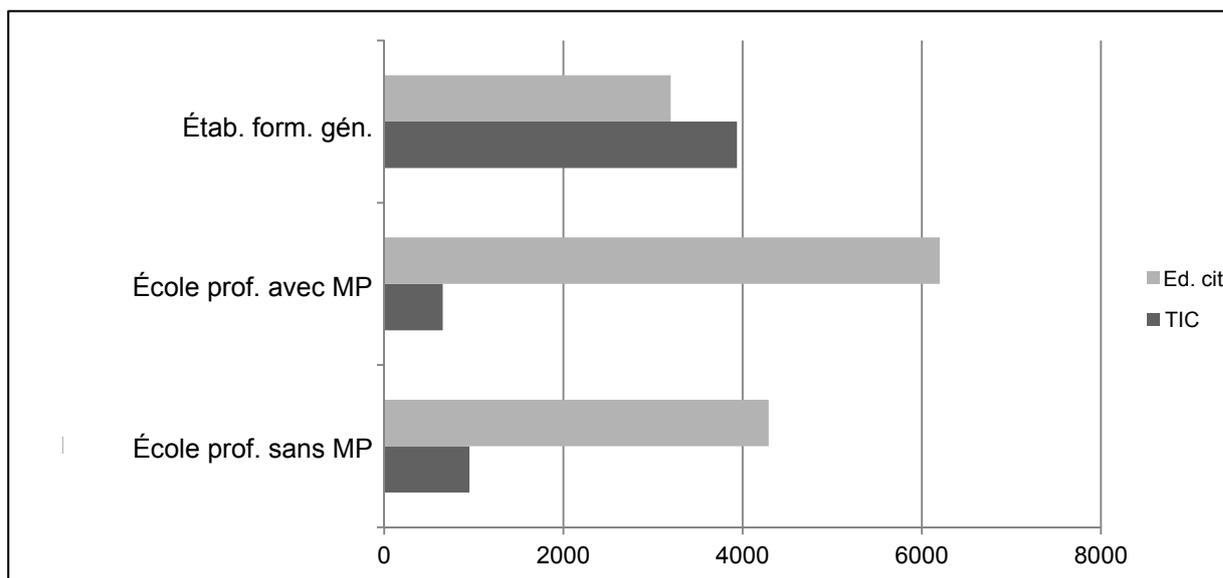
**Figure 25 : Mention d'un but explicite pour les TIC et l'éducation à la citoyenneté**



*Remarque* : proportion (%) de programmes par type d'établissements.

La situation est presque identique dans les programmes des écoles professionnelles en ce qui concerne la place réservée à ces deux matières transversales (Figure 26). L'éducation à la citoyenneté est nettement plus présente dans les programmes que les TIC transdisciplinaires ; l'écart est une fois encore le plus marqué dans les écoles professionnelles. Il n'y a que dans les établissements de formation générale que les composantes des TIC y occupent en moyenne une place un peu plus large que l'éducation à la citoyenneté. Cela dit, il ne faut pas oublier que la variance est bien plus grande pour les TIC que pour l'éducation à la citoyenneté : si les TIC sont complètement absentes de quelques programmes, elles sont très présentes par exemple dans les programmes cantonaux de Soleure et de Berne.

Figure 26 : Comparaison de la place occupée par les TIC et l'éducation à la citoyenneté



*Remarque :* Ampleur des programmes dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté (PB) et des TIC en nombre de signes. Valeur moyenne par type d'établissement.

Le tableau est le même en Suisse alémanique et en Suisse latine, pour ce qui est de la présence d'un objectif formulé comme de la place occupée (pas de graphique sur ce point).

L'analyse des programmes amène donc à conclure que l'éducation à la citoyenneté possède un statut mieux reconnu que les TIC. Mais ce résultat fondé sur les programmes est dans une certaine mesure contredit par le statut conféré aux TIC dans d'autres documents de divers acteurs. Il existe ainsi, par exemple, une stratégie du Conseil fédéral pour une société de l'information en Suisse<sup>79</sup>. La CDIP<sup>80</sup>, quant à elle, s'est dotée d'une stratégie explicite en la matière, et a également commencé en 2005 à mettre en place la Conférence suisse de coordination TIC et formation (CCTF), qu'elle gère avec le SEFRI, et qui a pour vocation première d'être une plate-forme permettant aux cantons et à la Confédération de définir une politique cohérente d'intégration des TIC dans la formation en Suisse<sup>81</sup>. Il n'existe pas pour l'éducation à la citoyenneté d'organisation ni de stratégie globale comparables.

<sup>79</sup> Stratégie du Conseil fédéral pour une société de l'information en Suisse, mars 2012, <http://www.bakom.admin.ch/themen/infosociety/index.html?lang=fr>, dernière consultation le 22.7.2015.

<sup>80</sup> Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias du 1.3.2007, [http://edudoc.ch/record/30020/files/ICT\\_d.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/30020/files/ICT_d.pdf?version=1), dernière consultation le 22.07.2015.

<sup>81</sup> <http://sfib.educa.ch/de/skib-0>, dernière consultation le 22.07.2015.

### 5.6.3 Conclusion partielle : statut de l'éducation à la citoyenneté par rapport à celui d'autres enseignements

Même si les TIC comme l'éducation à la citoyenneté sont traitées comme des « bouquets » de compétences transdisciplinaires, il se révèle extrêmement difficile de comparer leurs statuts respectifs dans les programmes cantonaux et d'établissements. Il faut donc interpréter les résultats présentés dans cette section avec prudence, comme des indications de tendances. On peut toutefois en retirer deux choses. La première est que les contenus relatifs à l'éducation à la citoyenneté occupent une place relativement large dans les programmes scolaires ; cela apparaît d'une part dans l'analyse interne portant sur la principale matière dans laquelle elle s'insère, et d'autre part dans la comparaison avec un autre enseignement transversal, les techniques de l'information et de la communication (TIC), qui regroupent elles aussi des compétences transdisciplinaires. Globalement, cela ne conduit pas à dire que l'éducation à la citoyenneté aurait statut de parent pauvre, comme on le fait souvent. La comparaison avec les TIC montre toutefois qu'en élargissant notre champ de vision au-delà des programmes scolaires, nous obtenons une image quelque peu différente des choses : il existe dans le domaine des TIC des stratégies et des mesures nationales qui en renforcent le statut dans la pratique, mais on n'observe rien de tel en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

## 6. Conclusions

La présente étude trouve son origine dans le postulat de Josiane Aubert « éducation civique au secondaire II. Bilan », qui charge le Conseil fédéral de présenter un rapport sur la place réelle de l'éducation civique au secondaire II. Elle examine donc comment les consignes que contiennent les plans d'études cadres en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté sont transposées dans les programmes scolaires des cantons et des établissements pour le secondaire II. Pour y parvenir de façon suffisamment complète, elle se penche aussi sur l'intérêt que suscite l'éducation à la citoyenneté dans la classe politique et la recherche, ainsi que sur son statut par rapport à celui d'autres enseignements. L'éducation à la citoyenneté est prise au sens large : aux *connaissances et compétences* enseignées s'ajoute *l'éveil de l'intérêt*. Nous récapitulons ci-dessous les principaux résultats obtenus par l'analyse de 146 programmes scolaires de secondaire II et le dépouillement de sondages réalisés auprès d'enseignants et d'élèves.

*Volonté politique limitée d'intensification de l'éducation à la citoyenneté* : l'analyse du débat politique révèle que l'éducation à la citoyenneté a fait l'objet ces dernières années de nombreuses discussions et interventions, au niveau fédéral comme cantonal, mais que cela n'a guère débouché sur des mesures concrètes. Au niveau national, il est souvent fait état de l'absence de compétences fédérales en la matière, avec renvoi aux autorités cantonales. Mais les exemples cantonaux montrent eux aussi une

certaine tendance au rejet des interventions politiques. Les recherches étant par ailleurs peu nombreuses sur le sujet, notre étude répond à la question complémentaire 1 que la classe politique comme les chercheurs attachent à l'éducation à la citoyenneté une importance limitée.

*Impression générale sur la « qualité » de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires du secondaire II :* les programmes formulent dans leur grande majorité un objectif explicite d'instruction civique. Il est bienvenu, dans la perspective générale de l'éducation, qu'ils évoquent presque tous la référence à l'actualité économique ou politique nationale ou étrangère, et qu'une majorité d'établissements mentionne au moins indirectement l'objectif de conduire les élèves à la citoyenneté responsable. Mais sur un total de 65 sujets examinés, moins de la moitié en moyenne figurent dans les programmes. De plus, d'importantes composantes d'une formation préparant efficacement à la mobilisation politique ultérieure y sont peu présentes (comme l'éveil de l'intérêt pour la vie politique ou la pratique expérimentale de la participation démocratique à l'école). En même temps, et comme le laisse prévoir la large autonomie dont jouissent les cantons et les établissements dans la mise en œuvre des plans d'études cadres, on constate des différences significatives dans les modes et l'ampleur de la transposition de ces derniers dans les programmes scolaires cantonaux et d'établissements en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

*Priorités variables en fonction des types d'établissements :* les plus gros écarts d'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires du secondaire II s'observent entre les divers types d'établissements. Ils ne sont pas aussi marqués pour tous les attributs examinés, et aucune catégorie d'établissements ne sort clairement du rang. Dans l'ensemble, toutefois, les programmes des écoles professionnelles avec MP obtiennent des scores relativement bons dans les trois grandes dimensions examinées (*connaissances, compétences et éveil de l'intérêt*), surtout lorsqu'elles ont déjà aligné leurs programmes sur le plan d'études cadre de 2012. En revanche, et contre toute attente, c'est dans les programmes des établissements de formation générale que l'éducation à la citoyenneté est souvent moins présente. Les scores les moins bons sont ceux des programmes de formation initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail, qui intègrent la culture générale. Même si cette tranche de l'échantillon est très réduite, surtout pour la seconde catégorie, ce résultat révèle que les lignes directrices nationales (plan d'études cadres et plans de formation) ont un impact marqué sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les cantons et les établissements.

*Différences inattendues entre les régions linguistiques :* on constate aussi des écarts entre régions linguistiques. Les programmes alémaniques font une plus large place à l'éducation à la citoyenneté que les programmes romands, contrairement à ce que prétendaient les études publiées. Le Tessin occupe sur ce terrain une position médiane : ses programmes intègrent le mieux certains domaines, en particulier les *compétences*, mais à peine d'autres. Ces résultats contredisent en partie les débats scienti-

fiques antérieurs sur l'éducation à la citoyenneté, mais coïncident bien avec les écarts de cultures politiques observés par les spécialistes des sciences politiques. On attribue d'habitude à la Suisse alémanique une culture et des structures politiques à caractère participatif, marquées par un fort attachement à la démocratie directe et des réticences à l'égard de l'État (Stadelmann-Steffen/Gundelach 2014), ce que notre étude semble retrouver dans le traitement réservé à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires.

*Appui limité des enseignants aux programmes* : moins de la moitié des enseignants interrogés déclarent se fonder notablement sur les programmes pour préparer leurs cours. En même temps, ceux qui s'en inspirent ont fréquemment l'impression que les autorités ne s'intéressent pas ou que trop peu à l'éducation à la citoyenneté. Globalement, on arrive à la conclusion que les programmes ne sont pas tenus en très haute estime par les enseignants concernés.

*Impact des programmes* : malgré cette désaffection des enseignants, nos travaux (en particulier les informations recueillies auprès des élèves) confirment que les programmes ont un impact réel sur le quotidien scolaire. Les élèves perçoivent l'éducation à la citoyenneté comme plus présente dans leurs cours lorsqu'elle occupe une large place dans le programme qui les concerne ; et l'étude révèle un accroissement de l'intérêt éprouvé pour la politique, et dans une certaine mesure aussi des connaissances en la matière, lorsque les programmes scolaires décrivent l'éducation à la citoyenneté de façon complète et précise.

*Les programmes ne négligent peut-être pas l'éducation à la citoyenneté autant qu'on veut bien le dire* : les études publiées arrivent souvent à la conclusion que l'éducation à la citoyenneté serait en Suisse le parent pauvre de l'éducation (Moser-Lécho 1999 : 124 s. ; Quesel/Allenspach 2007). Certains résultats de notre étude iraient sans doute dans ce sens, comme la faible volonté politique d'une action concrète, ou le fait que les programmes examinés restent bien éloignés de ce que serait un enseignement « idéal » — ce qui est bien normal. Mais la comparaison avec d'autres enseignements ne corrobore pas cette vision des choses. En ce qui concerne la réponse à la question complémentaire 2, la comparaison avec les TIC, également enseignées sur le mode transdisciplinaire, révèle que l'éducation à la citoyenneté est très présente dans les programmes du secondaire II.

Globalement, la présente étude apporte une réponse nuancée à la question essentielle relative à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II. Premièrement, son traitement dans les programmes reflète clairement le fédéralisme de la Suisse en matière d'éducation, qui se traduit par des différences sensibles entre cantons et établissements en ce qui concerne les règles en place à ce sujet. Cette hétérogénéité ne s'observe pas seulement dans les programmes, mais aussi dans la teneur des plans d'études cadres. Nos analyses conduisent à conclure que les derniers plans d'études cadres témoignent des efforts déployés pour intensifier l'éducation à la citoyenneté, avec des effets positifs sur

leur transposition dans les programmes scolaires des cantons et des établissements. Deuxième conclusion positive : la plupart des programmes mentionnent explicitement un but d'éducation à la citoyenneté, en adoptant toujours une approche multidimensionnelle (allant au-delà de la pure transmission de connaissances). Et troisièmement, les programmes et l'empreinte qu'ils laissent dans l'éducation à la citoyenneté ne sont qu'un aspect parmi d'autres d'une formation scolaire productive en matière politique. Cela ressort de la comparaison avec une autre matière transversale, les TIC, dont la présence est moins marquée dans les programmes que l'éducation à la citoyenneté, mais qui sont plus vigoureusement soutenues qu'elle dans la pratique par des stratégies et des mesures concrètes. Les enseignants assument par ailleurs une fonction essentielle de transfert des programmes dans l'enseignement dispensé en classe – tâche qu'une petite moitié seulement d'entre eux déclare assumer véritablement. Une stratégie d'intensification de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II ne saurait donc se concentrer uniquement sur la transposition des plans d'études cadres dans les programmes des cantons et des établissements : elle devrait aussi prendre en compte le contexte structurel, social et politique dans lequel s'inscrivent et sont utilisés les programmes.

Les résultats de notre étude font ainsi ressortir un potentiel d'amélioration à deux niveaux surtout : d'une part, il serait possible de prendre des mesures pour réduire l'hétérogénéité des programmes et chercher à ce qu'ils ménagent tous sa juste place à l'éducation à la citoyenneté ; et d'autre part, des propositions s'imposent en ce qui concerne l'application des programmes scolaires et la sensibilisation des principaux acteurs.

## 7. Références biographiques

- Allenspach, Dominik/Ziegler, Béatrice (2009) : *Frühe Mitsprache als Nährboden der Demokratie*. Document web. [http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/fruehe\\_mitsprache\\_als\\_naehrboden\\_der\\_de-mokratie\\_1.3899135.html](http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/fruehe_mitsprache_als_naehrboden_der_de-mokratie_1.3899135.html), téléchargé pour la dernière fois le 21.10.2009.
- Almond, Gabriel A./Verba, Sidney (1963) : *The civic culture : Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Battaglini, Monica und Olivier Giraud (2003) : Policy Styles and the Swiss Executive Federalism : Comparing Diverging Styles of Cantonal Implementation of the Federal Law on Unemployment, *Schweizer Zeitschrift für Politikwissenschaft* 9(1) : 285-308.
- Beck, Paul A. (1977) : The role of agents in political socialization. In : Renshon, Stanley A. (Hg.) : *Handbook of Political Socialization Theory and Research*. New York : The Free Press : 115-142.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konsantinidou, Liana/Widorski, Dagmar (2010) : *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen : Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Freiburg. Document web. [www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf), téléchargé pour la dernière fois le 20.09.2011.
- Biedermann, Horst (2006) : *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation : Patentrezept politischer Identitätsfindung ?* Münster : Waxmann Verlag GmbH (Internationale Hochschulschriften, Bd. 458).
- Caduff, Claudio (2015) : Politische Bildung auf der Sekundarstufe II – eine Bestandesaufnahme. Document web. [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Caduff\\_Forschungsprojekte\\_PolBild.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Caduff_Forschungsprojekte_PolBild.pdf), téléchargé pour la dernière fois le 25.07.2015.
- Calderón-Grossenbacher, Ruth (1998) : *Politische Bildung in der Schweiz. Analyse des Lehrplans auf Sekundarstufe I im Kanton Bern*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg.
- Campbell, Angus/Converse, Philip E./Miller, Warren E./Stokes, Donald E. (1960) : *The American Voter*. New York : John Wiley & Sons Inc.
- Campbell, David E. (2005) : Voice in the classroom : How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *CIRCLE Working Papers* 28.
- Da Rin, Sandra/Künzli, Sibylle (2006) : *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule“*. Zürich : Departement Forschung und Entwicklung PHZH.
- Delli Carpini, Michael X./Keeter, Scott (1996) : *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Dewey, John (1930) : *Demokratie und Erziehung : Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau : Hirt.
- Feldman, Lauren/Pasek, Josh/Romer, Daniel/Jamieson, Kathleen Hall (2007) : Identifying best practices in civic education : Lessons from student voices Philadelphia. *American Journal of Education* 114 : 75-100.
- Fend, Helmut (2000) : *Entwicklungspsychologie des Jugendalters : ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen : Leske + Budrich.

- Galston, William A. (2001) : Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science* 4(1) : 217-234.
- Galston, William A. (2004) : *Civic education and political participation*. College Park, MD : APSA.
- Gibson, Cynthia/Levine, Peter (2003) : *The civic mission of schools*. New York : Carnegie Corporation and the Center for Information and Research on Civic Learning.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004) : *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach am Taunus : Wochenschau Verlag.
- Hahn, Carole (1998) : *Becoming political : Comparative perspectives on citizenship education*. New York : State University of New York Press.
- Hega, Gunther M. (2000) : Federalism, Subsidiarity and Education Policy in Switzerland. *Regional & Federal Studies* 10(1) : 1-35.
- Heidenheimer, Arnold J. (1997) : *Disparate Ladders : Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland*. New Brunswick, London : Transaction Publishers.
- Hess, Robert D./Torney, Judith V. (1967) : *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago : Aldine.
- Hooghe, Marc/ Dassonneville, Ruth (2013) : Voters and candidates of the future : The intention of electoral participation among adolescents in 22 European Countries. *YOUNG* 21 :1.
- Jaros, Dean (1973) : *Socialization to politics : Basic concepts in political science*. Nairobi : Nelson.
- Kahne, Joseph/Chi, Bernadette/Middaugh, Ellen (2006) : Building social capital for civic and political engagement : The potential of high-school civic courses. *Canadian Journal of Education* 29 : 387-409.
- Krammer, Reinhard (2008) : Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In : Forum Politische Bildung (Hg.) : *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zu Politischen Bildung*, Bd. 29. Innsbruck/Bozen/Wien.
- Kunz, Ruth (2013) : *Mediatisierte politische Sozialisation. Die Rolle der Medien im politischen Sozialisationsprozess Jugendlicher in der Schweiz*. Dissertation. Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Kunz, Ruth (2011) : *Digital Citizenship – Levels of political participation, resources and motivation among Swiss youth*. IAMCR 2011 conference, 13-17 July 2011. Istanbul, Turkey.
- Lazarsfeld, Paul F./Berelson, Bernhard/Gaudet, Hazel (1949) : *The Peoples Choice. How the Voter makes up his Mind in a Presidential Campaign*. New York : Duell, Sloan, and Pearce.
- Lutz, Georg/Selb, Peter (2006) : Die nationalen Wahlen in der Schweiz. In : Klöti, Ulrich et al. (Hg.) : *Handbuch der Schweizer Politik*, 4., vollständig überarbeitete Auflage. Zürich : Verlag Neue Zürcher Zeitung : 427-487.
- Maier, Hans (2004) : Demokratie braucht politische Bildung. In : Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.) : *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach : Wochenschau Verlag : 11-26.
- Moser, Heinz / Kost, Franz und Holdener, Walter (1978) : *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*. Stuttgart : Metzler.
- Moser-Léchoat, Daniel (2000) : Politische Bildung : Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In : Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.) : *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg : Universitätsverlag Freiburg : 237-251.

- Moser-Lécho, Daniel V. (1999) : Jugend und Geschichte. Wie denken Jugendliche in Europa heute über Geschichte und Politik ? *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung* SLZ 4 : 50-52.
- Moser-Lécho, Daniel (1996) : Politische Bildung : Vom Fach zum übergreifenden Lerninhalt. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung* SLZ 3 : 8-13.
- National Commission on Civic Renewal (1998) : *A nation of spectators*. Washington, DC : Author.
- Niemi, Richard G./Junn, Jane (1998) : *Civic education : What makes students learn*. New Haven : Yale University Press.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2003) : *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich : Verlag Rüegger.
- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (2000) : *Éducation à la citoyenneté en Suisse : Rapport final*. Publié par la Conférence des directrices et directeurs de l'instruction publique (CDIP). Berne : CDIP.
- Print, Murray (2007) : Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies* 55(3) :325-345
- Quesel, Carsten/Allenspach, Dominik (2007) : *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule*. Document web. [http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb\\_quesel-allenspach\\_2007](http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb_quesel-allenspach_2007), dernière consultation le 18.06.2010.
- Quintelier, Ellen (2010) : The effect of schools on political participation : a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education* 25(2) : 137-154.
- Reichenbach, Roland (2000) : Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In : Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.) : *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg : Universitätsverlag : 118-130.
- Reichenbach, Roland (1999) : Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland. In : Torney-Purta, Judith/Schwille, Johne/Amadeo, Jo-Ann (Hg.) : *Civic Education across Countries : Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam : IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement : 557-581.
- Sager, Fritz (2003) : Kompensationsmöglichkeiten föderaler Vollzugsdefizite. Das Beispiel der kantonalen Alkoholpräventionspolitiken, *Schweizer Zeitschrift für Politikwissenschaft* 9(1) : 309-333.
- Stadelmann-Steffen, Isabelle/Gundelach, Birte (2014) : Individual socialization or politico-cultural context ? The cultural roots of volunteering in Switzerland. *Acta Politica* 50 : 20-44.
- Steindorf, Gerhard (2000) : Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Tocqueville, Alexis de (1969) : *Der alte Staat und die Revolution*. Reinbeck b. Hamburg : Rowolth.
- Torney-Purta, Judith (2002) : The school's role in developing civic engagement : A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6 : 202-211.
- Van Deth, Jan (2009) : Politische Partizipation. In : Kaina, Viktoria/ Römmele, Andrea (Hg.) : *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden : 141-161.
- Vatter, Adrian (2014) : *Das politische System der Schweiz*. Baden-Baden : Nomos.
- Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (1995) : Beyond SES : A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review* 89(2) : 271-294.

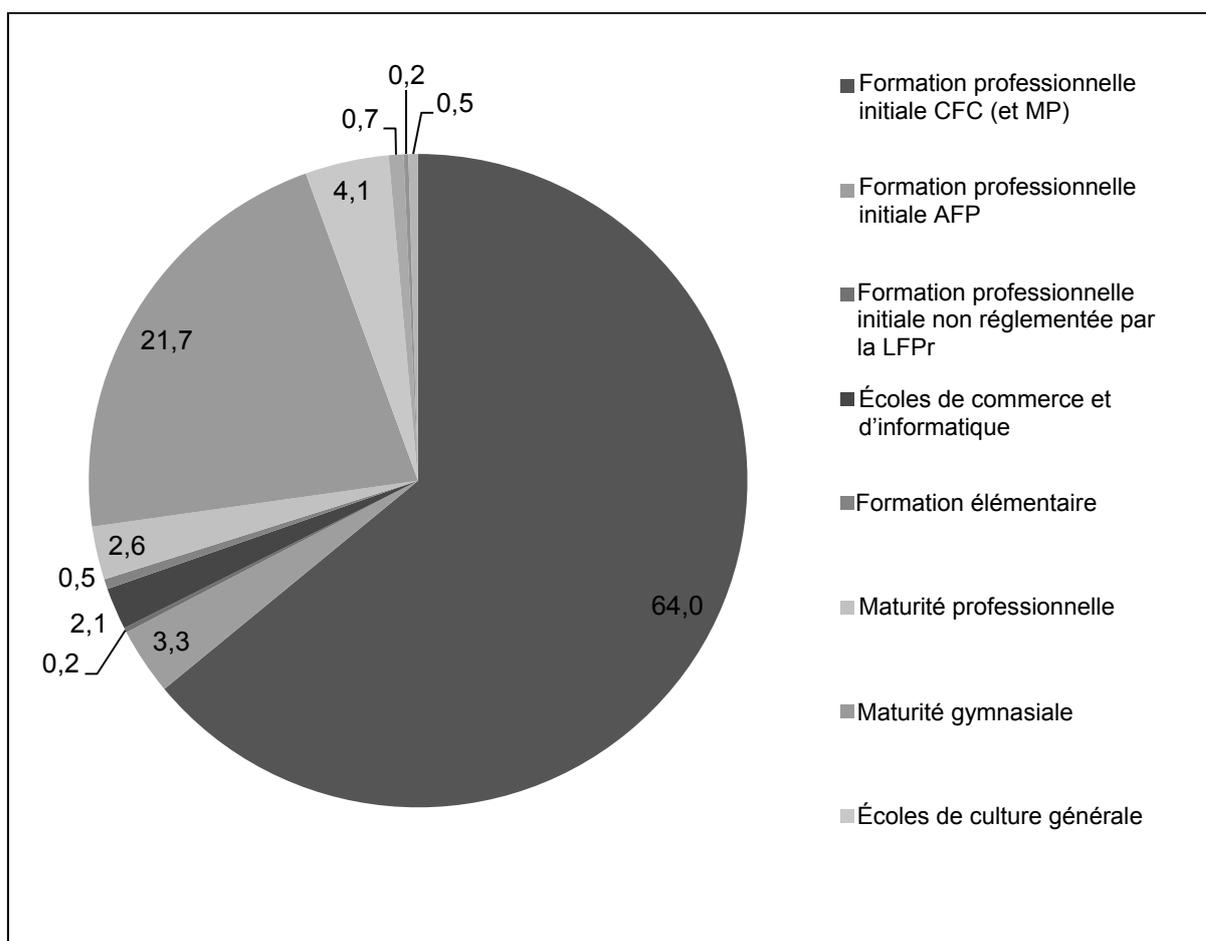
Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (2001) : *Voice and Equality : Civic Voluntarism and American Politics*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Ziegler, Béatrice (2011) : Welche Politische Bildung wollen wir ? Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. *vpod - Bildungspolitik* 170 : 4-6.

## 8. Annexes

### Annexe 1 : Distribution des élèves entre les diverses catégories d'établissements

Tableau A1.1 : Distribution des élèves, total, 2012-13



Remarque : source OFS 2014, [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch), dernière consultation le 22.07.2014.

## Annexe 2 : Échantillon de programmes scolaires examinés

Tableau A2.1 : Nombres de programmes par catégorie d'établissements et région linguistique (détail)

Catégories d'établissements	Régions linguistiques			Total
	Allemand	Français	Italien	
Gymnases	26	6	1	33
ECG	8	5	1	14
Écoles professionnelles avec MP	26	6	1	33
Écoles professionnelles sans MP (hors EC et CD)	31	15	9	55
Écoles professionnelles sans MP, EC et CD	9	2	0	11
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>34</i>	<i>12</i>	<i>146</i>

*Remarque* : les formations initiales d'employé(e) de commerce (EC) et au commerce de détail (CD) sont considérées à part des écoles professionnelles de culture générale (ECG) parce qu'elles intègrent la culture générale. L'échantillon n'englobe pas les formations professionnelles de base en deux ans sanctionnées par l'attestation fédérale de formation professionnelle.

Tableau A2.2 Poids relatif des régions linguistiques dans la population et dans l'échantillon de programmes

	Population (15-24 ans) selon OFS (relevé structurel 2011)	Échantillon de programmes
Germanophones	70,8 %	68,5 %
Francophones	24,9 %	23,3 %
Italophones	3,9 %	8,2 %

Tableau A2.3 Liste des programmes scolaires examinés

Canton	Nom de l'établissement	Type	Région ling.	Type de prog.
<b>Établissements de formation générale</b>				
AG	Kantonsschule Baden	Gymnase	D	PSÉtab.
	Kantonsschule Wohlen	Gymnase	D	PSÉtab.
AI	Gymnase St. Antonius	Gymnase	D	PSCant.
AR	Kantonsschule Trogen	Gymnase	D	PSÉtab.
BE	Gymnase Kirchenfeld Bern	Gymnase	D	PSCant.
	Seeland Gymnase Biel	Gymnase	F	PSCant.
	Gymnase français Biel	Gymnase	F	PSCant.
	Gymnase Interlaken	Gymnase	D	PSCant.
BL	Gymnase Liestal	Gymnase	D	PSÉtab.
BS	Gymnase Kirschgarten Basel	Gymnase	D	PSCant.
FR	Kollegium Heiligkreuz Fribourg	Gymnase	D	PSCant.
GE	Verschiedene Genfer Gymnasien	Gymnase	F	PSCant.
GL	Kantonsschule Glarus	Gymnase	D	PSCant.
GR	Schweizerische Alpine Mittelschule Davos	Gymnase	D	PSÉtab.
JU	Lycée cantonal	Gymnase	F	PSÉtab.
LU	Kantonsschule Alpenquai	Gymnase	D	PSÉtab.
	Kantonsschule Schüpfheim	Gymnase	D	PSÉtab.
NE	Lycée Denis-de-Rougemont Neuchâtel	Gymnase	F	PSÉtab.
NW	Kollegium St. Fidelis Stans	Gymnase	D	PSÉtab.
OW	Kantonsschule Obwalden	Gymnase	D	PSCant.
	Kantonsschule Sargans	Gymnase	D	PSCant.
SG	Kantonsschule Wattwil	Gymnase	D	PSCant.
	Kantonsschule Wil	Gymnase	D	PSCant.
SH	Kantonsschule Schaffhausen	Gymnase	D	PSÉtab.
SO	Kantonsschule Olten	Gymnase	D	PSCant.
	Kantonsschule Solothurn	Gymnase	D	PSCant.
SZ	Kantonsschule Kollegium Schwyz	Gymnase	D	PSÉtab.
TI	Liceo cantonale Lugano	Gymnase	I	PSCant.
	Liceo cantonale Bellinzona	Gymnase	I	PSCant.
UR	Kantonale Mittelschule Uri	Gymnase	D	PSÉtab.
VD	Gymnase Chamblandes	Gymnase	F	PSCant.
	Gymnase de Beaulieu	Gymnase	F	PSCant.
VS	Kollegium Spiritus Sanctus Brig	Gymnase	D	PSÉtab.
VD	Collège de l'Abbaye de St. Maurice	Gymnase	F	PSCant.
ZH	Kantonsschule Hohe Promenade Zürich	Gymnase	D	PSÉtab.
	Kantonsschule Im Lee Winterthur	Gymnase	D	PSÉtab.
	Kantonsschule Küsnacht	Gymnase	D	PSÉtab.
	Kantonsschule Zürcher Oberland	Gymnase	D	PSÉtab.
	Freies Gymnase Zürich	Gymnase	D	PSÉtab.
	Gymnase Unterstrass Zürich	Gymnase	D	PSÉtab.

Tableau A2.3 (suite)

Canton	Nom de l'établissement	Type	Région ling.	Type de prog.
AG	Neue Kantonsschule Aarau	ECG	D	PSÉtab.
BE	Ecole de Maturité Spécialisée Mourier	ECG	F	PSCant.
	Gymnase und Fachmittelschule Oberaargau	ECG	D	PSCant.
BL	Gymnase Liestal	ECG	D	PSCant.
FR	Ecole de Culture Générale Fribourg	ECG	F	PSCant.
GE	Ecole de Culture Générale Genève	ECG	F	PSCant.
GR	Schweizerische Alpine Mittelschule Davos	ECG	D	PSÉtab.
NE	Lycée Jean-Piaget Neuchâtel	ECG	F	PSÉtab.
SG	Kantonsschule Sargans	ECG	D	PSCant.
SH	Handelsschule KV Schaffhausen	ECG	D	PSÉtab.
TI	Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali Canobbio	ECG	I	PSCant.
VD	Ecole de Culture Générale Vaud	ECG	F	PSCant.
VS	Fachmittelschulen des Kantons Wallis	ECG	D	PSCant.
ZH	Fachmittelschule Kantonsschule Zürich Nord	ECG	D	PSCant.
<b>Écoles professionnelles avec MP*</b>				
AG	KV Lenzburg-Reinach	MP	D	PSÉtab.
AR	Berufsbildungszentrum Herisau	MP	D	PSÉtab.
BE	Bildung Formation Biel Bienne	MP	D	PSÉtab.
	Wirtschaftsschule Thun	MP	D	PSCant.
BL	Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Bern	MP	D	PSCant.
	Berufsfachschule Gesundheit Münchenstein	MP	D	PSÉtab.
FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	MP	F	PSCant.
GE	Ecoles Maturité professionnelle*	MP	F	PER-MP
JU	Centre professionnel de Porrentruy*	MP	F	PER-MP JU
LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee*	MP	D	PSCant.
SG	Berufsfachschulen mit BM im Kanton St. Gallen*	MP	D	PSCant.
SH	Handelsschule KV Schaffhausen*	MP	D	PSÉtab.
SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	MP	D	PSÉtab.
TI	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Tessin	MP	D	PSCant.
SO	Berufsbildungszentrum Olten	MP	D	PSÉtab.
	Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	MP	D	PSÉtab.
UR	Berufs- und Weiterbildungszentrum Uri	MP	D	PSÉtab.
VD	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Waadt	MP	F	PER-MP VD
VS	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Wallis	MP	F	PER-MP VS
ZH	Berufsbildungsschule Winterthur*	MP	D	PSCant.
	Berufsfachschule Uster	MP	D	PSÉtab.

\* Pour les écoles marquées d'un astérisque, nous avons étudié les programmes scolaires de l'apprentissage de 3 ans, de celui de 4 ans et de diverses orientations MP, ces dernières ne présentant pas de différence fondamentale, mais se distinguant par le traitement approfondi de certains domaines.

Tableau A2.3 (suite)

<i>Écoles professionnelles sans MP*</i>				
AG	Berufsbildungszentrum Freiamt/Berufsbildungszentrum Fricktal*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
AR	Berufsbildungszentrum Herisau*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSÉtab.
BE	Centre de formation professionnelle Berne francophone*	CFC (sans FEC/CD)	F	PSÉtab.
	Berufsfachschule Emmental*	CFC (sans FEC/CD)	D	Groupe d'écoles
BL	Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Liestal*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
BS	Allgemeine Gewerbeschule Basel*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	CFC (sans FEC/CD)	F	PSCant.
GE	Ecoles professionnelles Genève*	CFC (sans FEC/CD)	F	PSCant.
GL	Berufsschule Ziegelbrücke*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSÉtab.
GR	Gewerbliche Berufsschule Chur*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSÉtab.
LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
	Berufsbildungszentrum Natur und Ernährung Sursee	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
	Berufsfachschule Verkehrswegbauer	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
NE	Centre cantonal de formation professionnelle des métiers du bâtiment CPMB	CFC (sans FEC/CD)	F	PSCant.
NW	BWZ Berufsfachschule Nidwalden*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
OW	Berufs- und Weiterbildungszentrum Obwalden	CFC (sans FEC/CD)	D	Groupe d'écoles
SG	Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg/ Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen/ Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal*	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
SO	Berufsbildungszentrum Olten	CFC (sans FEC/CD)	D	PSCant.
TI	Centro professionale SPAI_SAMS_FC Biasca*	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Scuola professionale artigianale e industriale SPAI Mendrisio/ Centro professionale Mendrisio*	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Centro d'arti e mestieri Bellinzona	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Centro professionale Mezzana	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Centro professionale Trevano	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Centro scolastico per le industrie artistiche Lugano	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
	Scuola d'arti e mestieri della sartoria Lugano	CFC (sans FEC/CD)	I	PSÉtab.
AG	Berufsbildungszentrum Fricktal	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
	KV Lenzburg-Reinach	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
BE	Bildung Formation Biel Bienne	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
	Wirtschaftsschule Thun	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
BS	Handelsschule KV Basel	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
GE	Ecoles professionnelles Genève	CFC (FEC/CD)	F	PSCant.
SO	Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.
SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	CFC (FEC/CD)	D	LP BDS
	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	CFC (FEC/CD)	D	PSÉtab.

Légende : CFC = certificat fédéral de capacité ; FEC/CD = formation d'employé(e) de commerce et au commerce de détail ; MP = maturité professionnelle ; PSCant = programme scolaire cantonal ; PSÉtab = programme scolaire d'établissement

\* Pour les écoles marquées d'un astérisque, nous avons étudié les programmes scolaires de l'apprentissage de 3 ans, de celui de 4 ans et de diverses orientations MP, ces dernières ne présentant pas de différence fondamentale, mais se distinguant par le traitement approfondi de certains domaines.

### Annexe 3 : Les indicateurs utilisés et leur opérationnalisation dans l'analyse des programmes scolaires

#### A3.1 Caractères formels et structurels

Comme l'indique le tableau 2 du corps du rapport, l'appréciation des caractères formels et structurels des programmes examinés s'appuie sur quatre attributs. Le premier est l'**origine institutionnelle** du programme ; il s'agit là surtout de déterminer si le programme émane de l'établissement lui-même ou s'il a été préparé sous la responsabilité d'un office cantonal. Le deuxième attribut, à savoir l'**insertion de l'éducation à la citoyenneté**, consiste à savoir si l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme une matière distincte ou intégrée dans une autre matière ; dans le second cas, on peut encore se demander si mention est faite ou non de l'éducation à la citoyenneté dans la désignation de la matière. On peut en outre rechercher l'existence d'un grand objectif d'éducation à la citoyenneté (0 pour son absence, 1 pour sa présence), ce qui renseigne sur le statut de l'éducation à la citoyenneté dans le programme.

Le troisième indicateur est l'**ampleur** des passages consacrés dans les programmes à l'éducation à la citoyenneté. La simple comparaison des nombres de pages ne permet pas d'en juger suffisamment, eu égard aux variations de format et de structures des documents. La majorité des programmes sont consultables au format PDF ou MS Word<sup>82</sup>, avec des présentations très variées<sup>83</sup>. Les différences sont moins marquées en ce qui concerne les programmes des écoles professionnelles, mais on constate là encore des écarts de présentation. La comparaison des nombres de pages a donc paru ne pas suffire. Il est plus intéressant de compter le nombre de sujets abordés, la structure du programme et la précision avec laquelle sont décrits les contenus de l'éducation à la citoyenneté. Le nombre des sujets est jugé à l'aune de la totalité des sujets pris en compte dans l'analyse des contenus et de la thématique (cf. A3.2). Le score est de 1 lorsque le sujet est explicitement traité, de 0,5 lorsqu'il n'est que partiellement abordé et de 0 lorsqu'il est totalement absent du programme. En ce qui concerne la structure du programme (second indicateur), on a examiné s'il s'agit d'un document complet (avec introduction, consignes pédagogiques, etc.), ou simplement d'un plan d'études spécifique.

La **précision** renseigne sur la façon dont les aspects de l'éducation à la citoyenneté sont présentés dans le programme. Cet attribut est mesuré à l'aide de deux indicateurs : d'une part, l'étendue de la

---

<sup>82</sup> Certains programmes remontent à si longtemps que les documents sont consultables dans des versions de MS Word très anciennes, quand ils ne sont pas tapés à la machine. D'autres n'existent que sous forme de tableaux Excel ou de matrices.

<sup>83</sup> Les plans d'études spécifiques d'histoire des écoles cantonales d'Uri et de l'école cantonale Alpenquai de Lucerne illustrent bien ces différences : dans le premier cas, il s'agit d'une carte heuristique de six à huit thématiques complétées par quelques notions clés ; dans le second, c'est un document de cinq pages contenant des buts de formation et des objectifs indicatifs, ainsi qu'un tableau très développé des grands objectifs concrets et des contenus, avec renvois.

mention (le thème peut être évoqué simplement par un mot, ou développé en plusieurs phrases) et son mode (évoquant implicite, mention explicite reprenant l'esprit du texte en le reformulant, ou reproduction littérale).

### A3.2 *Contenus transmis*

En ce qui concerne les contenus, il s'est surtout agi de dégager les aspects de l'éducation à la citoyenneté enseignés au secondaire II, et les variations du degré d'attention qu'ils reçoivent. Comme y portaient les réflexions et études antérieures sur la question, deux dimensions ont été retenues : les *connaissances* et les *compétences*. Reichenbach (1999) évoque par exemple, dans son article *Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland*, les résultats d'un sondage mené auprès d'experts dans le cadre de l'étude CivEd de l'IEA de 1999, montrant qu'il convenait aussi, en ce qui concerne les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, de faire la distinction entre les compétences et les connaissances (ibid. 567). La présente étude y ajoute *l'éveil de l'intérêt*, qui ne relève ni des *connaissances*, ni des *compétences*, mais semble jouer un grand rôle dans le succès de l'éducation à la citoyenneté et son impact sur la mobilisation politique. Oser/Reichenbach (2000) indique par exemple que l'éveil de l'intérêt se traduit par des activités quotidiennes plus diverses et plus intenses en matière politique : discussions politiques avec des amis, les parents et des camarades, participation au cours, recherche d'informations à caractère politique dans les médias, mode de consommation influencé par la conscience politique, par exemple (ibid. 18). Les études consacrées à la participation constatent aussi l'impact positif de l'intérêt pour la politique sur l'intensité de la participation politique plus ou moins sous toutes ses formes (voir notamment Campbell et al. 1960 ; Lazarsfeld et al. 1949 ; Van Deth 2001 ; Verba et al. 1995, 2001). Galston (2001) relève par ailleurs l'effet positif de l'intérêt pour la politique sur le savoir politique. On peut ainsi faire l'hypothèse que les programmes proposant comme objectif l'éveil de l'intérêt politique soutiennent mieux l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté.

Les études antérieures sur l'instruction civique définissent et conceptualisent très diversement les *connaissances* transmises. Dans son article sur l'éducation à la citoyenneté et son statut parmi les autres disciplines, Moser-Léchet (2000) distingue trois catégories : politique extérieure, politique intérieure et économie. La GPJE (2004) subsume les deux premières sous l'étiquette de « politique au sens strict », en y ajoutant toutefois la société et le droit. Calderón-Grossenbacher (1998) procède à des distinctions plus fines, et arrive ainsi à neuf catégories<sup>84</sup>. Sur la base de ces tentatives, nous

---

<sup>84</sup> Ce classement inclut les nouveaux aspects suivants : la démocratie, forme dynamique de l'État ; les droits de l'homme ; la paix et la sécurité ; la solidarité ; l'exploitation des ressources naturelles, technologiques et financières ; la formation de l'opinion et les processus décisionnels ; les problèmes actuels, l'identité suisse et l'enseignement transdisciplinaire (Calderón-Grossenbacher 1998 : 32ss.).

avons distingué dans la présente étude six sous-dimensions ; les trois premières (institutions et système politiques, politique suisse, politique internationale) touchent directement à la politique ; les trois autres (économie, société et droit) portent plutôt sur la transmission de connaissances en rapport avec la réalité politique explicite, ou nécessaires à la compréhension de la politique « au sens strict ».

Les *compétences* observées sont, dans le sillage de Krammer (2008)<sup>85</sup>, au nombre de trois : compétences de jugement, compétences d'action et compétences techniques. Les compétences de jugement politique correspondent à la capacité, à l'aptitude et à la disposition à juger de façon indépendante, fondée et aussi objective et évaluative que possible les décisions, problèmes et polémiques politiques (ibid. 7). Les compétences d'action politique recouvrent la capacité, l'aptitude et la disposition à formuler et à développer des positions personnelles sur des questions politiques, à comprendre et à reprendre des positions politiques d'autres personnes, et à participer à la résolution des problèmes liés à la politique, à l'économie et à la société, à la lumière de ses propres besoins et de ceux des autres ; s'y ajoutent la disposition au compromis, les capacités de communication, la tolérance et l'acceptation (ibid. 9). Les compétences techniques sont les capacités, aptitudes et dispositions nécessaires pour comprendre les notions, les catégories et les concepts politiques, les manipuler et les développer avec esprit critique (ibid. 11).

Enfin, la dimension *éveil de l'intérêt* réunit deux indicateurs : éveil de l'intérêt pour les fonctionnements politiques et éveil de l'intérêt pour la vie politique.

Sachant que l'éducation à la citoyenneté peut être enseignée de façon transdisciplinaire et qu'il n'existe pas de directives officielles sur son point d'insertion ni son mode d'intégration dans les programmes, l'analyse de contenu s'est fondée pour chaque filière sur les matières identifiées comme principales dans lesquelles sont abordés les sujets de l'éducation à la citoyenneté (selon les études publiées).

---

<sup>85</sup> Krammer (2008) distingue quatre groupes de compétences. Il ne retient pas la compétence méthodologique en expliquant que les aptitudes correspondantes sont formulées pour l'ensemble du programme ou pour certaines matières comme l'histoire, la culture générale, etc., mais non pas spécifiquement pour l'éducation à la citoyenneté, ce qui fait qu'il est en grande partie impossible de déterminer si les compétences correspondantes sont acquises dans son contexte ou dans un autre.

Tableau A3.1 : Critères thématiques et de contenu

<i>Connaissances</i>		
<i>Sous-dimensions</i>	<i>Description</i>	<i>Critères pris en compte</i>
Institutions et systèmes politiques	Connaître les institutions et les systèmes politiques, ainsi que leur (logique de) fonctionnement	Connaissance des institutions politiques ; compréhension des conditions et de la logique de fonctionnement des systèmes démocratiques ; connaissance des partis politiques ; connaissance des possibilités de participation politique ; connaissance des droits et devoirs politiques ; formes de souveraineté ; systèmes électoraux ; séparation des pouvoirs ; droits fondamentaux et droits civils
Politique suisse	Questions de politique particulières à la Suisse, relations extérieures comprises	Politique extérieure de la Suisse ; politique de sécurité de la Suisse, relations entre la Suisse et l'UE ; fédéralisme ; neutralité ; relations entre communautés linguistiques et cohésion nationale ; grands événements de l'histoire de la Suisse ; politique en matière d'énergie et d'environnement
Politique internationale	Aspects de la politique, des relations et des institutions internationales	Politiques en matière migratoire ; organisations internationales, UE et autres institutions ; relations internationales et problèmes ; fossé Nord-Sud
Économie	Questions économiques, liens entre économie et politique	Liens entre économie et politique ; travail et syndicats ; entreprises ; systèmes économiques ; consommation et organisations de consommateurs ; ordre économique et circuit de l'économie
Société	Questions sociales, liens entre société et politique	Droits de l'homme ; minorités ; égalité entre les sexes ; justice sociale ; partenaires sociaux et assurances sociales ; les médias et leur influence
Droit	Questions juridiques, comme le système juridique de la Suisse et sa législation, avec leur application	Systèmes juridiques (en particulier de la Suisse) ; la législation et son application
<i>Compétences (Skills)</i>		
<i>Sous-dimensions</i>	<i>Description</i>	<i>Critères pris en compte</i>
Compétences de jugement	Capacité, aptitude et disposition à juger de façon autonome, fondée et aussi objective et évaluative que possible les décisions, problèmes et polémiques politiques (Krammer 2008 : 7)	Acceptation et critique de l'opinion des autres ; appréciation des décisions et problèmes politiques



<sup>b</sup>  
**UNIVERSITÄT  
 BERN**

Tableau A3.1 (suite)

Compétences d'action	Les compétences d'action politique recouvrent la capacité, l'aptitude et la disposition à formuler et à développer des positions personnelles sur des questions politiques, à comprendre et à reprendre les positions politiques d'autres personnes, et à participer à la résolution des problèmes liés à la politique, à l'économie et à la société, à la lumière de ses propres besoins et de ceux des autres ; disposition au compromis, capacités de communication, tolérance et acceptation (Krammer 2008 : 9)	Présenter son opinion, la défendre et argumenter ; acquérir une expérience de la participation politique ; adopter des comportements compatibles avec une société démocratique ouverte ; se préparer à participer à la vie politique ; discuter et débattre ; élections et votations ; règles juridiques des initiatives et des référendums ; pluralisme et tolérance ; participation à l'école ; devenir un citoyen responsable.
Compétences techniques	Capacités, aptitudes et dispositions nécessaires pour comprendre les notions, les catégories et les concepts politiques, les manipuler et les développer avec esprit critique (Krammer 2008 : 11)	Analyse des modes de prise des décisions politiques ; analyse des rapports entre la situation économique et les décisions politiques ; analyse des problèmes de l'action politique dans certains domaines ; règlement des conflits ; analyse et réflexion sur l'état de la société ; capacité de reconnaître les situations économiques ; la marge d'action politique et les possibilités d'action en fonction des structures économiques ; les contradictions entre les intérêts de la société et de l'individu ; le droit comme produit de la volonté et des décisions politiques ; actions quotidiennes régies par les règles du droit ; influence des conditions et des faits historiques sur la situation politique actuelle ; dangers de la propagande et de la manipulation ; réflexion sur l'actualité politique
<i>Dimension éveil de l'intérêt</i>		
<b>Sous-dimensions</b>	<b>Description</b>	
Éveil de l'intérêt	Éveiller l'intérêt pour les fonctionnements politiques et la vie politique	Éveil de l'intérêt pour les fonctionnements politiques ; éveil de l'intérêt pour la vie politique

Il en a été tenu compte en conséquence dans l'analyse<sup>86</sup>. Concrètement, les matières retenues ont été histoire, géographie et introduction à l'économie et au droit pour les programmes des gymnases et des écoles de culture générale ; histoire, institutions politiques et politique, et économie politique, économie d'entreprise et droit ou économie et droit (les désignations ont changé dans le nouveau PEC) pour les écoles professionnelles avec MP ; culture générale ou économie et société dans les écoles professionnelles sans MP de formation initiale d'employé(e) de commerce et au commerce de détail.

Le tableau A3.1 présente une vue synoptique de toutes les dimensions, sous-dimensions et critères de mesure. Pour chacun de ces derniers, et dans chacune des sous-dimensions examinées, la mesure a été faite en deux temps : on a tout d'abord vérifié si le critère était traité, partiellement traité ou non traité dans le programme scolaire ; s'il était traité (même partiellement), on a analysé ensuite la façon dont il l'était. La mesure s'est fondée sur trois attributs :

- le mode de désignation (un mot, une phrase, plusieurs phrases) ;
- le nombre de mentions (une, deux, plus de deux) ;
- la précision (mention implicite, reprise de l'esprit du texte, reproduction littérale explicite).

Ces trois indicateurs ont été additionnés par item pour former un indice, de sorte qu'une valeur supérieure dans une catégorie pouvait compenser une valeur inférieure dans une autre. Par exemple, la mention multiple, mais indirecte obtenait le même score que la mention unique, mais précise du même attribut. La valeur de l'indice pouvait être comprise entre 0 (l'attribut n'est pas mentionné) et 9 (l'attribut est mentionné plusieurs fois et précisément dans plusieurs phrases), et renseignait sur l'importance de l'attribut dans le programme. Après quoi, on a calculé par addition des indicateurs un indice cumulé pour chaque sous-dimension et dimension. Les valeurs ont été standardisées (score 0) dans un but de comparabilité. La valeur 0 signifiait que le programme se situait à un niveau moyen dans la dimension concernée. Plus la valeur était positive, plus les attributs étudiés de l'éducation à la citoyenneté étaient présents et fréquents dans le programme. Une valeur négative signifiait que le programme donnait à l'attribut une importance inférieure à la moyenne.

Tableau 3 du corps du rapport donne la plage de valeurs couverte par les grands indicateurs ainsi calculés et qu'utilise ensuite l'étude. Plus la valeur est élevée, plus l'attribut étudié de l'éducation à la citoyenneté est présent et fréquent dans le programme.

---

<sup>86</sup> Il est tout à fait possible que des programmes cantonaux ou d'établissements contiennent dans d'autres matières des contenus relevant de l'éducation à la citoyenneté.

## Annexe 4 : Bonnes pratiques

Tableau A4.1 : Comparaison entre les valeurs moyennes de tous les programmes et les exemples de bonnes pratiques pour certaines variables selon les types d'établissements

	Total	Bonnes pratiques Étab. de formation gé- nérale	Bonnes pratiques Écoles profession- nelles avec MP	Bonnes pratiques École de formation professionnelle sans MP
Connaissance des institutions poli- tiques	6,09	6,25	6,94	7,00
Connaissance des partis politiques	3,61	4,38	3,44	4,50
Connaissances sur la participation po- litique	4,40	3,50	4,94	6,50
Connaissance des droits et devoirs po- litiques	5,03	5,75	5,67	5,75
Relations Suisse-UE	3,29	3,50	5,72	5,25
Système juridique	5,31	4,75	6,39	6,50
Acceptation et examen critique des opinions	5,12	6,13	4,33	6,25
Faire valoir et défendre ses propres opinions	5,82	6,50	6,67	7,00
Participation des élèves	0,88	2,13	0,00	1,25
Réflexion sur l'actualité politique	6,44	7,50	7,67	6,75
Éveil de l'intérêt pour la vie politique	1,44	5,38	5,17	3,13
Discuter et délibérer	4,25	4,50	5,33	6,50
<i>N</i>	146	8	18	8

## Annexe 5 : Point de vue des élèves

Le projet de recherche « Jeunesse et société » a donné lieu à un sondage auprès de 4 433 élèves d'écoles professionnelles et de gymnases de toute la Suisse. Un questionnaire identique les interrogeait sur leur mobilisation politique, leurs opinions politiques, leurs connaissances en la matière, l'enseignement qui leur était dispensé ainsi que leur milieu socio-économique.

En ce qui concerne leur **représentation de l'éducation à la citoyenneté**, les élèves pouvaient évaluer sur une échelle la fréquence à laquelle certaines choses se produisent à l'école, et à laquelle certains thèmes sont abordés en classe. Nous reproduisons ci-dessous trois exemples, à titre d'illustration<sup>87</sup>.

- 1) Combien de fois parlez-vous des thèmes suivants dans vos cours ?

Événements politiques actuels en Suisse

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	rare- ment	de temps en temps	souvent	très souvent

- 2) À l'école, j'ai appris...

à comprendre des personnes qui ont d'autres opinions.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne s'ap- plique pas du tout à moi	ne s'ap- plique plutôt pas à moi	moyen- nement	s'ap- plique plutôt à moi	s'appli- quent to- talement à moi

- 3) Combien de fois les choses suivantes se produisent-elles ?

Les élèves peuvent ouvertement contredire les professeurs au sujet de thèmes politiques et sociaux.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	rare- ment	de temps en temps	souvent	très souvent

Les **connaissances politiques** ont été mesurées à l'aide des questions suivantes, avec un point d'attribué par réponse juste sur quatre proposées (échelle de 0 à 5).

- 1) Qui exerce la fonction de président de la Confédération en 2013 ?
- 2) Combien de signatures sont-elles requises afin qu'une initiative populaire aboutisse au niveau fédéral ?
- 3) Qui a été en 2012 le candidat des Républicains à la présidence des États-Unis ?
- 4) Un pays a un taux de natalité décroissant et une espérance de vie qui augmente : quels problèmes faut-il résoudre dans un tel contexte ?
- 5) Quel groupe social est défavorisé si le gouvernement réduit les impôts sur les gains réalisés sur les investissements financiers et augmente les impôts sur les salaires ?

<sup>87</sup> L'exemple 1 porte sur les connaissances politiques transmises, et les exemples 2 et 3 sur les compétences acquises (de jugement dans l'exemple 2, et d'action dans l'exemple 3).

*Tableau A5.1 : Analyse de régression de la corrélation entre l'éducation à la citoyenneté prévue dans le programme (variable indépendante) et la représentation qu'ont les élèves de l'éducation à la citoyenneté, leur intérêt pour la politique et leurs connaissances politiques*

Composantes du programme	Réponses des élèves			
	Connaissances transmises	Compétences transmises	Intérêt pour la politique	Savoir
Connaissances	0,48*** (0,11)	0,41** (0,13)	-0,12*** (0,01)	-0,06* (0,03)
Compétences	0,39** (0,12)	-0,24 (0,14)	0,05** (0,02)	0,01 (0,03)
Éveil de l'intérêt	-0,13 (0,09)	0,04 (0,11)	0,04** (0,01)	0,25*** (0,02)
Constante	22,8*** (0,08)	32,9*** (0,1)	2,66*** (0,01)	3,21*** (0,02)