

[DE ALBA, N. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). *Manuels scolaires et Éducation à la Citoyenneté en Espagne. Comunicación presentada al Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* Celebrado en Nantes el 8 y 9 de diciembre de 2008. (Actas del Coloquio publicadas en cd)].

## **Manuels scolaires et Education à la Citoyenneté en Espagne<sup>1</sup>**

Nicolás de Alba Fernández  
Francisco F. García Pérez

Département de Didactique des Sciences Expérimentales et Sociales. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Séville (Espagne)

[ndealba@us.es](mailto:ndealba@us.es)

[ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es)

34-954559787

Adresse Postale: Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, nº 22. C.P. 41005. Sevilla. España

**Mots-clés:** curriculum, éducation à la citoyenneté, manuels scolaires, savoirs scolaires, citoyenneté.

## **La création en Espagne du nouveau domaine d'Éducation à la Citoyenneté et les Droits Humains**

La création et la mise en marche en Espagne du domaine d'Éducation à la Citoyenneté et les Droits Humains<sup>2</sup> à partir de l'approbation de la nouvelle Loi d'Éducation (LOE) a vécu un processus qui, tout au moins, peut être qualifié de d'atypique.

L'histoire récente de notre pays fait qu'on ne dispose pas d'antécédents d'une matière similaire à celle-ci dans le contexte scolaire, au contraire de ce qui arrive dans une grande partie des pays de notre environnement, qui ont une certaine tradition à ce sujet. En ce sens, l'Espagne a constitué pendant des décennies une claire exception. Le fait de faire partie de l'Union Européenne n'a fait que démontrer cette situation anormale. Ainsi, le processus de construction de l'espace politique européen pendant les dernières années a amené aux différents pays à travailler les contenus de ces matières depuis une perspective Européenne. Peut-être un des plus grands exemples de ceci était la célébration en 2005 de l'"Année de la citoyenneté européenne", même s'il y a des initiatives en ce sens depuis un certain temps (Council of Europe, 2003).

Dans ce contexte et dans le cadre de la réforme du système éducatif à travers la Loi Organique d'Éducation –LOE– (Ministère l'Éducation et d, 2006a) on met en marche en Espagne un nouveau domaine curriculaire, avec le nom d'Éducation à la Citoyenneté et les Droits Humains, qui se concrétise sur une matière (de 50 heures annuelles) dans le

---

<sup>1</sup> Ce travail est le résultat partiel du Projet R+D, avec référence SEJ2006-08714/EDUC, financé par le Ministère l'Éducation et de la Science d'Espagne (MEC) et par les Fonds FEDER, intitulé « Éducation à la citoyenneté et formation du professorat : Difficultés et possibilités d'éduquer dans la participation des citoyens ».

<sup>2</sup> Désormais EPC.

troisième cycle de l'étape d'Éducation Primaire (avec des élèves de 10-12 années) et une autre matière (de 25 heures annuelles) dans l'Éducation Secondaire Obligatoire (entre les 12 et 16 années), en se complétant cette dernière avec une Éducation éthique civique - qui existait déjà comme matière- ; au Baccalauréat (de 16 à 18 années) l'éducation à la citoyenneté s'intègre dans une matière avec le nom Philosophie et Citoyenneté. Nous nous référerons ici, pour leur intérêt éducatif et pour leur répercussion dans le débat public, à la matière de l'Éducation Secondaire Obligatoire.

Les contenus de cette matière sont organisés dans cinq blocs (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b), qui peuvent être consultés plus en détail dans l'Annexe 1: le bloc 1 considère des contenus communs d'habiletés et attitudes; le 2, *Relations interpersonnelles et participation*, traite des aspects relatifs aux relations humaines, aux droits individuels, le refus aux discriminations, la participation...; le 3, *Devoirs et droits des citoyens*, approfondit dans les droits humains; le 4, *Les sociétés démocratiques du siècle XXI*, traite la diversité sociale et le fonctionnement des états démocratiques, spécialement le cas espagnol; le 5, *Citoyenneté dans un monde global*, aborde quelques des caractéristiques et des conflits de la société actuelle.

Ce nouveau domaine curriculaire dans le système éducatif a joué le rôle principal dans un des débats sociaux et médiatiques plus enflammés par rapport à l'éducation dans les derniers temps. Certaines des caractéristiques fondamentales de ce débat ont été - et dans une grande mesure elles sont encore - les suivantes :

- **L'idéologisation** du débat, dans le sens le plus mauvais de l'expression. Les preuves de la charge politique idéologique du contenu, qui est présent dans toute proposition de connaissance scolaire, surtout dans celles qui sont en rapport avec le domaine des Sciences Sociales, apparaissent comme spécialement visibles dans le cas du nouveau domaine d'EPC. Ce fait a provoqué que, dans un moment de crispation spéciale dans le panorama politique espagnol, la matière et spécialement les buts et les contenus de cette dernière aient été utilisés comme arme de jet par les différentes positions politiques opposées. De cette manière, le débat est arrivé à un point de crispation qui a terminé par le dénaturer, de sorte que les discussions rationnelles et argumentées, capables d'entrer dans des nuances, ont été pratiquement absentes. Ainsi les différentes positions ont terminé par être réduites à l'assignation acritique et inconditionnelle à un type d'option politique/idéologique. Jusqu'à un tel point que, finalement, paraissaient seulement être admis deux positions valables – pour ou contre - par rapport au domaine et à son implantation. Positions qui, à la suite de ceci que nous disons, ont été presque toujours interprétées comme adhésions inébranlables.

- **L'hétérogénéité** dans l'origine des propositions, basée sur une espèce de "tout est bon". Les tentatives du gouvernement de mitiger la crispation sociale et médiatique à laquelle nous venons de faire référence se sont limitées, en grande partie, à donner la possibilité de participer à l'élaboration du programme d'études officiel du nouveau domaine à des institutions pratiquement de tout type, dès ONG, en passant par des groupes professionnels ou le Ministère de la Défense lui-même. Outre que ceci, on est parvenu à un accord avec les centres catholiques concertés, de sorte que la nouvelle matière pourrait être en syntonie avec l'idéologie des centres, ce qui a terminé par dénaturer ses contenus dans certains manuels scolaires, comme nous verrons ensuite.

Le débat intense dans les médias et, surtout, les caractéristiques de ce dernier, ont influencé d'une manière très remarquable en ce qui a finalement terminé par arriver aux salles de classe d'Éducation Secondaire. Ainsi, on donne lieu à un domaine qui seulement compte avec une heure hebdomadaire dans deux cours des quatre qui conformément l'Éducation Secondaire Obligatoire. D'autre part, le professorat, qui n'a reçu aucune formation spécifique pour cette nouvelle matière, en principe doit être assigné au Département de Sciences Sociales, mais on ne ferme pas la porte à la participation des enseignants d'autres départements en fonction des nécessités du centre. Ainsi, une grande contradiction se produit entre l'approche curriculaire ambitieuse de la matière et les conditions réelles de son développement dans les salles de classe: faible présence horaire, professorat non spécialisé et contenus peu définis.

Un des éléments qui, comme nous savons, plus influencent dans le développement réel des matières scolaires est le manuel scolaire. Plus, si c'est possible, si nous tenons compte, comme on a dit, que le professorat manque de formation spécifique et parfois son domaine d'origine est incertain. Dans ce cas, en outre, son étude revêt un intérêt spécial si nous tenons compte des facteurs comme la faible tradition curriculaire de la matière en Espagne et la diversité de collectifs et institutions qui se sont intéressées à élaborer des contenus d'EPC.

### **Les manuels scolaires d'Éducation à la Citoyenneté. Quelques exemples**

Nous n'allons pas effectuer une description des principaux manuels en vogue que, d'autre part, pour le cas espagnol, a été déjà effectuée dans une certaine mesure dans d'autres lieux (voir, par exemple: Bueno, 2007 ; Fernández Liria, 2008 ; Jares, 2008 ; García Gómez, 2008 ; López, 2008), mais que plutôt nous analyserons certains éléments qui à notre jugement sont décisifs pour interpréter ce qui est finalement arrivé aux salles de classe espagnoles en forme de manuel scolaire.

Nous avons choisi un groupe de cinq manuels qui nous paraissent suffisamment représentatifs de ce qui est publié par quelques maisons d'édition avec une plus grande présence sur le marché. Concrètement il s'agit des manuels de Casals (Fabregat, Huget y Larrégola, 2007), Octaedro (Aran, Güell, Marías y Muñoz, 2007), Vicens-Vives (Bueno y Martí, 2007), Anaya (Navarro y Díaz, 2007) et Santillana (Molina *et al.*, 2007).

Pour l'analyse de ces derniers on a utilisé une fiche d'analyse qui suit le schéma repris dans l'annexe 2. Vu le but et l'extension de la présente communication, il n'est pas possible de rendre compte de tous les résultats dérivés de cette analyse, c'est pour cela que nous nous concentrerons sur les questions qui à notre avis ont un plus grand intérêt depuis le point vue didactique par rapport aux contenus et à la méthodologie.

#### ***Le contenu***

Nous pourrions dire, en premier lieu en relation avec les **types** de contenus travaillés, que, malgré la prédominance d'unités didactiques consacrées à un ensemble de contenus que nous avons appelés d'une manière générique comme éthique des citoyens (voir table 1) et de la plus grande présence de contenus du genre d'attitudinal comme c'est habituel dans des sujets de ce type, on observe un rapprochement assez conceptuel aux matières proposées. Ainsi, les descriptions, les narrations, les relations, les définitions, etc. abondent tandis qu'il y a peu de présence d'analyses qui abordent les causes et les conséquences des questions travaillées, ou, quand il y en a, ils utilisent une causalité

assez mécanique et linéaire, et beaucoup moins effectuent d'authentiques interprétations ou de prises de position qui se dérivent de ces analyses. Quant au reste, la présence des contenus procédimentaux est aussi très faible.

Ce fait est renforcé si on prend en considération, en outre, le type de proposition d'activités qui accompagne généralement les contenus. Nous commenterons cette question d'une manière plus détaillée un peu plus tard, mais nous pouvons avancer qu'il s'agit généralement d'activités qui se centrent sur la répétition comme le seul mécanisme d'apprentissage. Sont faibles ces activités qui permettent un travail réel sur les contenus de caractère authentiquement d'attitudinale.

Quant à l'**origine**, on observe une prédominance de contenus en provenance de disciplines scientifiques de référence, comme peut être l'Éthique, la Politique, l'Histoire, la Géographie ou la Philosophie. De cette manière, bien qu'il y a généralement une plus grande variété dans les disciplines utilisées que celle qui est généralement habituelle dans les manuels de Sciences Sociales - qui, comme nous savons, se limitent généralement à la Géographie et à l'Histoire -, les intérêts des élèves ou les problèmes sociaux et environnementaux du monde actuel continuent à être peu présents

En tout cas, on peut observer en effet un certain lien avec des **problèmes réels** qui apparaissent d'une manière plus explicite que comme ils le font généralement dans les manuels traditionnels de Sciences Sociales. Ainsi, dans tous les manuels analysés on introduit des sujets concrets consacrés à certains des grands problèmes sociaux et environnementaux du monde actuel - comme on verra immédiatement -. Quant au reste, même dans le traitement le plus particulier de chacun des sujets, on observe une certaine volonté de chercher des connexions avec la vie quotidienne des élèves. De toute façon, il faut aussi dire que, en cohérence avec ce qui a été dit au début de ce paragraphe, le traitement qu'on fait de ces derniers est fondamentalement conceptuel, c'est pourquoi, de notre point de vue, on perd, sinon toute, une partie de la grande potentialité éducative qui peut être obtenue en travaillant les problèmes du monde.

En ce qui concerne l'**organisation** en général est appréciée une logique d'organisation des sujets qui va dès l'individu lui-même aux questions les plus générales que la société et la planète, en passant dans la plupart de cas par des étapes intermédiaires comme la famille, les amis ou la salle de classe. Quant au reste, au sein de chaque sujet les contenus suivent généralement une séquence qui se correspond assez avec les disciplines de référence et qui est présentée d'une manière principalement linéaire. Même au cas où il s'agit d'offrir des schémas de contenus ceux-ci sont principalement linéaires.

D'autre part, on n'observe aucun intérêt explicite pour organiser les contenus en tenant compte du **niveau de profondeur** de ces derniers. Ainsi, les contenus sont présentés généralement dans un degré de complexité ou profondeur semblable ou, dans le cas d'avoir des contenus de profondeur différente, sont mélangés indistinctement, sans que celui-ci semble être un critère au moment de l'organisation interne du contenu.

Finalement, dans notre perspective didactique il nous semble intéressant que le contenu de citoyenneté considère une série de **dimensions** ou aspects (voir annexe 2) qui se correspondent avec les grands problèmes qui nous semblent d'une urgence spéciale dans le monde actuel (information politique, sociale et institutionnelle ; éducation à la participation des citoyens ; éducation à la coexistence à l'échelle mondiale ; éducation au développement soutenable). Nous pouvons dire que dans les manuels scolaires

analysés il y a une présence de tous, bien que, comme nous pouvons supposer, pas de la même manière ni avec la même importance. En ce sens on n'observe pas beaucoup de disparités par rapport aux sujets qui font partie du contenu des manuels choisis, quelque chose qui résulte frappant, si nous tenons compte de la situation qui a été analysée dans la première partie de la communication. Les questions fondamentales dans lesquels on pourrait grouper le contenu des manuels scolaires que nous avons analysés sont les suivantes :

1. Fonctionnement des institutions politiques démocratiques. Il paraît que celle-ci serait la thématique centrale pour l'administration. Il suffit comme exemple celui d'Andalousie dont l'ordre de programme d'études pour l'ESO n'apparaissent pas des orientations spécifiques pour le secteur d'EPC indépendamment de celle-ci qui dit littéralement :

*La matière Éducation à la citoyenneté et les droits humains inclura spécifiquement la formation de l'effectif scolaire dans le fonctionnement des institutions de la Communauté Autonome d'Andalousie et dans la connaissance du Statut d'Autonomie pour Andalousie. (Consejería de Educación Junta de Andalucía, 2007, p. 26).*

Ainsi, dans le cas d'Andalousie, il semble que le gouvernement est intéressé exclusivement à la question de la politique autonome, sans donner aucune autre orientation et en laissant le reste de thématiques à la libre initiative des maisons d'éditions en fonction de ce qui est établi dans le *Décret de Minimums* de l'état (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b).

Quant au reste, les contenus qui font partie de ces sujets sont consacrés à présenter les caractéristiques de base de la démocratie<sup>3</sup> et à expliquer le fonctionnement des principales institutions de l'état.

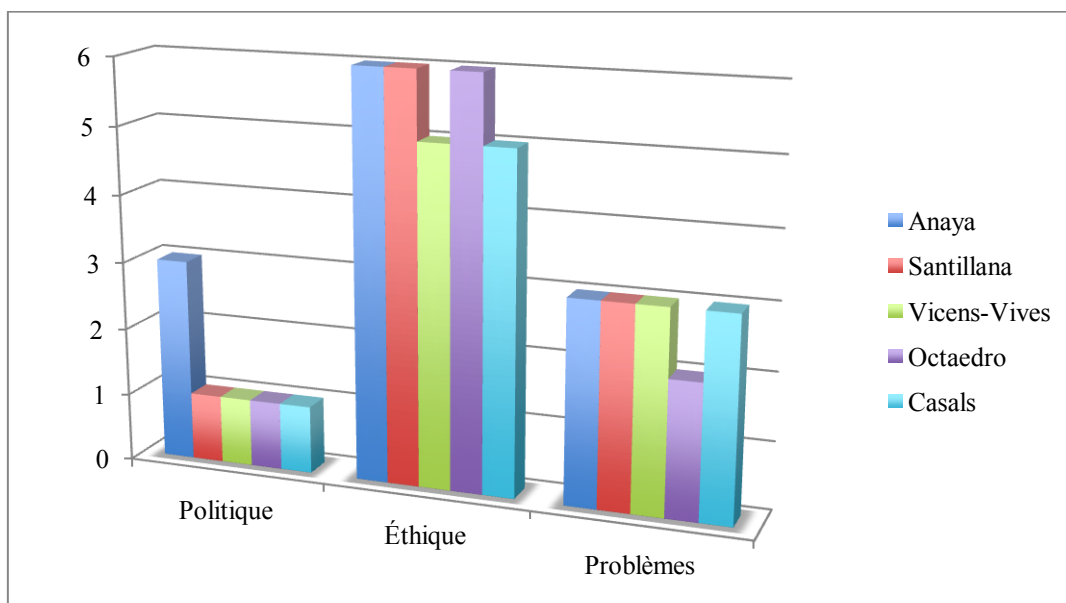
2. Éthique civique. Il s'agit d'un ensemble de sujets de nature très diverse (voir annexe 3) qui en général proviennent du domaine de la Philosophie. De fait, nous pensons que la présence de ces contenus est justifiée, dans une grande mesure, par la perte d'heures du domaine de Philosophie avec l'implantation de la LOE dans certains cours de l'Éducation Secondaire Obligatoire. En général, il s'agit de grandes valeurs et de normes qui doivent être en rapport avec la coexistence en société, qui apparaissent généralement mélangées, presque au même niveau, avec des normes comportement et bonne éducation.

3. Problèmes du monde. Ils apparaissent dans tous les cas à la fin du programme, en suivant la logique d'organisation des contenus de ce qui est plus proche à ce qui est plus éloigné qui a été mentionné plus haut et qui se concentrent sur l'inégalité, la guerre et la soutenabilité comme problèmes fondamentaux du monde, sauf dans le cas d'Octaedro (Aran, Güell, Marías y Muñoz, 2007), qui consacre deux unités didactiques à travailler le premier de d'eux. Ce qui est le plus frappant est le fait que les problèmes sont travaillés de manière séparée du reste de contenus, comme s'ils s'étaient un sujet différent et non d'une manière intégrée et en rapport avec les autres.

---

<sup>3</sup> En utilisant le terme pas dans un sens large, mais restreint aux systèmes politiques prédominants en occident dans l'actualité. Comme si ceux-ci étaient la seule forme possible de démocratie. Il s'agit d'une vision "occidentocentrique" qui est soulignée, de la même manière, dans d'autres analyses (voir, par exemple, García Gómez, 2008).

Dans l'ensemble, il paraît qu'il existe aussi une coïncidence dans tous les matériaux analysés à consacrer la plus grande partie des sujets travaillés à des questions en rapport avec l'éthique citoyenne, auxquelles on consacre entre cinq et six unités didactiques. Ensuite apparaissent ceux qui se centrent sur les problèmes du monde, qui occupent trois unités didactiques dans tous les cas, sauf dans le cas du manuel d'Octaedro, qui le consacre deux unités. Finalement, tous les manuels consacrent exclusivement une unité didactique à la politique, à l'exception d'Anaya (Navarro y Díaz, 2007), qui emploie trois unités (Voir table 1).



**Table 1. Comparaison des groupes de contenus travaillés dans chacun des manuels scolaires (Source: élaboration propre)**

Cependant, malgré ce consensus apparent autour des thématiques travaillées dans tous les manuels analysés, les preuves de la charge politique idéologique propre de tous les matériels de Sciences Sociales, renforcée dans ce cas par le débat auquel nous avons fait allusion, ont donné lieu à des disparités et à des contradictions énormes dans les perspectives depuis lesquelles les différents manuels abordent certains de ces sujets. Ainsi, bien que les auteurs semblent attribuer les mêmes dimensions au concept de citoyenneté, et même avec une proportion presque semblable, on n'observe pas un consensus minimal dans l'orientation des contenus qu'on travaille en ces dernières. En ce sens, par exemple, dans un des sujets qui a centré une grande partie de la polémique, comme peut être celui des modèles de famille, le manuel scolaire de la maison d'édition Casals (Fabregat, Huguet y Larrégola, 2007) présente assez de contenus qui sont en marge de l'ordre légal en vigueur, pour ne pas dire qu'ils le contredisent ouvertement<sup>4</sup>. Ainsi par exemple, en abordant ce sujet on dit textuellement :

<sup>4</sup> Presqu'à titre anecdotique, il faut souligner que sur la couverture du manuel apparaît sous le titre la phrase: *Avec la collaboration d'Enrique Rojas, Professeur d'Université de Psychiatrie*. Mention qui n'a rien d'innocent si nous tenons compte que cette personne est devenu un des protagonistes du débat médiatique sur l'identité des homosexuels par sa défense de positions conservatrices.

*Il existe vraiment une famille là où l'union d'un couple hétérosexuel se donne... [...] la société actuelle se trouve dans une profonde crise négative sur ce que la famille doit être et les idées sur leur grandeur et dignité se sont affaiblies. Aujourd'hui, fréquemment, à n'importe quelle union ou relation nous l'appelons famille. Les couples homosexuelles ne sont pas une famille authentique: ce sont des unions de fait respectables, mais qui ne sont pas un mariage, puisque son essence consiste à l'union d'un homme et une femme ouverte à la procréation des fils. (Fabregat, Huget y Larrégola, 2007. Annexe)*

Cependant le manuel d'Octaedro, pour sa part, consacre une unité complète au travail spécifique de l'homosexualité (voir Annexe 3) et dans une ligne clairement différente en posant directement comme le premier de ses paragraphes: *Le problème moral. Le refus aux homosexuels* (Aran, Güell, Marías y Muñoz, 2007, p. 24). La différence entre les deux cas est évidente.

### ***La méthodologie***

En général on n'observe pas de **modèle** méthodologique différent du traditionnel dans aucun des manuels scolaires travaillés. De cette manière, la logique de la méthodologie dans tous les cas va d'une approche théorique de la question qu'on prétend travailler à la recherche d'applications pratiques de cette approche. De cette manière, le sujet consiste fondamentalement à un texte qui développe les contenus, qui est généralement illustré par des images en rapport avec ce qui est dit. Dans ce cas, les images ne jouent généralement aucun rôle comme des éléments qui apportent aussi du contenu mais, plutôt, accomplissent une fonction esthétique d'ornementation. Et les applications de cette théorie, comme on verra immédiatement, se concrétisent dans beaucoup de cas, dans la simple répétition mécanique des contenus exposés dans une perspective théorique.

Nous pouvons dire que les **types d'activités** qui apparaissent sont ceux qui sont habituels dans les manuels de Sciences Sociales en vogue. Dans ce cadre, les activités apparaissent généralement à la fin du texte et consistent habituellement à répondre à des questions dont la réponse il faut la chercher dans le texte qui les précède. Ainsi par exemple, dans le manuel de Casals, en travaillant la solidarité on propose comme activité entre autres la suivante :

*Qu'est-ce que nous comprenons par solidarité? (Fabregat, Huget y Larrégola, 2007, p. 31)*

Peut-être avant dans le texte précédente on dit:

*On comprend par solidarité une relation de fraternité... (Fabregat, Huget y Larrégola, 2007, p. 30)*

C'est évident que le modèle didactique qui est sous-jacent à cette manière de poser les contenus et les activités est de nature fondamentalement traditionnelle et transmissive.

Quant au reste, comme nous avons déjà dit dans le paragraphe consacré aux contenus, ce type d'activités basées fondamentalement sur la simple répétition des contenus sont

peu en rapport avec l'apprentissage réel d'une connaissance attitudinal ou procédimental et se limite à des informations ou, en tout cas, à des concepts pas très élaborés.

Toutefois, bien que ce modèle, comme nous disons, est le majoritaire, on trouve aussi des propositions différentes. Par exemple, le manuel d'Anaya en travaillant le même sujet que nous avons choisi dans l'exemple précédent propose des activités comme les suivantes :

*- Les personnes âgées de la photo suivante sont soignées dans une résidence publique. As-tu été dans quelqu'une? Te paraît-il bien qu'elles soient soutenues par la société? Pourquoi? (Navarro y Díaz, 2007, p. 83)*

*- Dans une distribution du revenu absolument égalitaire tout le monde aurait les mêmes revenus. Te paraît-il juste une situation comme celle-ci? Pourquoi? (Navarro y Díaz, 2007, p. 84)*

Comme il peut être apprécié avec clarté, l'approche est complètement différente. Dans ce cas, on met aux élèves face à des problèmes réels - dans la première des activités - ou fictifs - dans la deuxième - et on les trouve face aux implications que toutes les deux ont par rapport à la question de la solidarité. C'est-à-dire on ne travaille pas le contenu à travers une définition de nature académique, mais à travers le travail autour de problèmes et de situations mis en rapport avec la vie quotidienne de l'élève.

Par rapport aux **ressources**, un certain souci pour diversifier apparaît. Les activités fondamentales qui apparaissent généralement au pied du texte sont complétées par d'autres qui se trouvent normalement à la fin des sujets et qui se fondent sur l'utilisation des audio-visuels et les nouvelles technologies. Toutefois, par la manière d'être présentées, dans la majorité des cas il s'agit d'activités proposées pour travailler hors de l'environnement de la salle de classe et du contrôle de l'enseignant. En ce sens, c'est comme s'il s'agissait d'activités complémentaires, qui très probablement jamais arriveront à être effectuées.

Il est très frappant, finalement, que dans les matériels qui travaillent la diversité sociale dans leurs contenus on ne contemple pas spécifiquement de mécanismes, ressources ou activités destinés à **l'attention à la diversité**.

En conclusion, par rapport aux questions méthodologiques et de conception nous pouvons dire que, sauf une certaine mise à jour visible dans l'apparition de nouvelles ressources, les manuels scolaires suivent les caractéristiques habituelles des manuels conventionnels de Sciences Sociales.

## **Conclusions**

En définitive, certaines conclusions fondamentales que nous pouvons extraire de cette étude sont les suivantes :

a. Dans les manuels scolaires il n'y a pas d'approche claire du modèle de citoyenneté qui est poursuivi. Ainsi, comme on apprécie autour de certains sujets les plus polémiques, il y a tout un éventail de possibilités entre les différentes maisons



d'éditions, en arrivant à se trouver des positions extrêmes ou même confrontées. Toutefois, en effet on peut apprécier au moins deux constantes dans tous les cas :

1. Les droits des citoyens sont présentés comme quelque chose qui est donné ou attribué, plutôt que comme quelque chose conquis. En ce sens, on apprécie la prédominance d'une perspective reproductrice dans laquelle on donne un modèle de citoyenneté terminé qui est celui qui est l'existant et qui apparaît comme immuable. Dans cette ligne, ce qui correspond aux citoyens est plus d'assumer, respecter, que de proposer, décider et participer, ou bien ce dernier le faire, en tout cas, pas comme un droit qui est exercé, mais plutôt comme une obligation des citoyens qui est accomplie à travers les institutions et les mécanismes déjà prévus par d'autres pour à telle fin. Ainsi, en définitive, on manie un concept de citoyenneté que certains ont défini comme *citoyenneté de consommation* (Zubero, 2006) à laquelle refuse la capacité d'initiative quand, dans notre perspective, une des principales caractéristiques de la condition de citoyen sera précisément sa capacité pour modifier le système lui-même à travers l'exercice de deux de ses attributs fondamentaux: la liberté et la participation (García Pérez y De Alba, 2007).

2. Dans tous les matériels on laisse pratiquement entrevoir - ou même il arrive à être évident - une vision occidentaliste et androcentrique de tout ce qui est relatif aux droits humains. Ainsi, comme on a déjà commenté quand on parle par exemple de démocratie, on définit le concept comme si celle occidentale était la seule possible, ou en parlant de solidarité on le fait toujours en suivant un modèle assistencialiste depuis ceux qui sont en haut - le premier monde - vers ceux qui sont en bas - le Tiers Monde -, pour mettre seulement deux exemples d'une perspective qui, comme nous disons, est présente d'une manière plus ou moins évidente tout au long de tous les textes.

b. Dans les manuels scolaires on souligne fondamentalement l'idée de citoyen comme membre d'un état nation. Les allusions à des conceptions plus larges comme peuvent être celle d'une citoyenneté globale ou universelle ou n'existent pas ou sont simplement anecdotiques. C'est curieux qu'on maintienne cette perspective, quand dans des domaines plus liés aux organisations et aux mouvements civils, comme peut être celui de l'Éducation au Développement, elle est déjà pleinement surpassée (Polo, 2004; de Alba, 2005)

c. Dans certains manuels apparaissent des contenus de type attitudinal et en rapport avec des valeurs, mais son traitement se fait généralement en suivant les mêmes règles qui sont utilisées pour travailler les contenus conceptuels. En effet, le travail sur les questions de cette complexité requiert des stratégies didactiques assez plus élaborées qui permettent au sujet de se sentir interpellé par les problèmes qu'il travaille. Pour cela, les problèmes devraient jouer un rôle central dans l'organisation du contenu. Toutefois, si ces questions attitudinales sont traitées comme on traite généralement les informations de type conceptuel, dans la pratique elles se transforment simplement en quelque chose qui doit être mémorisé. Si à ceci nous relions ce qui a été dit dans la première conclusion, l'EPC peut terminer transformée en un simple "endoctrinement en valeurs" qui, en outre, peuvent être de différent signe en fonction du manuel concerné.

d. Ces approches par rapport au contenu, que depuis un point de vue épistémologique nous pourrions qualifier d'"absolutistes", se correspondent avec une perspective méthodologique transmissive. Ceci peut se devoir à la cohérence du modèle, mais aussi à la déjà connue résistance de la culture scolaire pour incorporer d'autres méthodologies alternatives qui, comme ne se correspondent pas avec les espaces et les temps de l'école, terminent par n'être pas intégrées ou, dans des cas très minoritaires, aller contre courant. Ceci contraste avec l'idée, renforcée dans une certaine manière par la recherche didactique, de que ce type de contenus avec une faible tradition curriculaire et que, en conséquence manquent d'un code disciplinaire consolidé, se prêtent plus à l'innovation méthodologique. En effet, bien que, comme on a déjà vu, dans les manuels on essaye de faire un pari pour travailler les problèmes sociaux et environnementaux auxquels les citoyens doivent faire face, dans aucun d'entre eux ces problèmes jouent un rôle décisif comme organisateurs du contenu, mais apparaissent de manière isolée sans considérer les relations avec le reste de contenus ni entre eux-mêmes. Ceci nous mène à que, finalement, les problèmes finissent par se travailler dans une perspective plus narrative et transmissive que proprement problématisante et d'investigation. En ce sens, il paraît évident que la connaissance traditionnelle que l'école manie est montrée inapproprié pour travailler d'une manière adéquate les questions relatives à la citoyenneté. Une remise en question profonde du sens de la connaissance scolaire est nécessaire à ce sujet, ce qui impliquerait situer en premier lieu les problèmes et mettre les savoirs disponibles au service de l'analyse de ces problèmes et de l'élaboration de propositions d'activité. D'autre part, l'exercice habituel de la citoyenneté dans nos sociétés "démocratiques" ne paraît pas qu'il contribue à construire une citoyenneté plus critique, liée à la participation engagée avec les problèmes sociaux réels (Merchán y García Pérez, 2008).

e. Le débat excessif autour des buts et les contenus contraste avec la faible attention à d'autres éléments en rapport avec l'implantation du nouveau domaine qui sont d'une grande transcendance comme peuvent être les questions relatives aux enseignants (sélection, formation...), à l'horaire ou à la connexion des activités d'éducation à la citoyenneté avec d'autres activités de l'établissement. Bien que les professeurs ne soient pas le seul élément décisif, en effet ils sont l'une des clés à tenir compte. L'inclusion dans la forme scolaire conventionnelle, c'est-à-dire la transformation en matière scolaire du domaine lui destine à être engloutie par la logique du système scolaire et, par conséquent, à souffrir toutes les dynamiques et les problèmes habituels, comme il a pu être vérifié dans les matériels. Dans ce cas, cette situation est aggravée, encore plus, étant donné le faible poids de la matière dans l'horaire hebdomadaire ce qui suppose une sous-estimation explicite et implicite en ce qui concerne le reste de matières. Sous-estimation qui est parfaitement perçue et qui est interprétée par l'ensemble de la communauté scolaire. C'est-à-dire à la fin nous disposons d'une nouvelle matière dont les matériels et les dynamiques sont en essence les mêmes que celles d'autres similaires comme puissent être les Sciences Sociales, mais avec beaucoup moins de dévouement. Finalement, comme on peut voir, le résultat réel de tant de polémique a été pratiquement quelque chose pas trop différent de ce qu'on faisait depuis toujours à l'école.

f. En synthèse, à juger par ce qu'on apprécie dans les manuels scolaires et par le type d'utilisation que les professeurs font généralement de ces derniers, la création de ce nouveau domaine d'Éducation à la citoyenneté et les droits humains nous paraît qu'a supposé, une fois de plus, la perte d'une occasion d'introduire des contenus, méthodologies et matériaux didactiques plus innovateurs et capables de répondre aux

problèmes du monde actuel dans le contexte scolaire. Le plus négatif de cette question est le discrédit devant l'opinion publique, à travers d'un fort bien que vide débat médiatique, d'une idée qu'en principe semblait utile. Ainsi, finalement, la plupart de personnes terminent par construire l'avis que la proposition n'était pas intéressante, au lieu d'effectuer une analyse plus précise, comme par exemple qu'on n'a pas mis les moyens nécessaires pour la mener à bien, ou que l'apprentissage d'une véritable citoyenneté démocratique qui répond aux exigences des problèmes complexes du monde actuel devrait entraîner une réforme en profondeur du système éducatif (García Pérez y De Alba, 2008).

#### **Références bibliographiques:**

ARAN, J. M<sup>a</sup>.; GÜELL, M.; MARÍAS, I.K; MUÑOZ, J. (2007): *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Editorial Octaedro.

BUENO, J.M. Y MARTÍ, X. (2007): *OIKOS. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2007): *Orden de 10 de agosto 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA nº 171 de 30 de agosto de 2007.

COUNCIL OF EUROPE (2003): *Adopted text on education for democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

DE ALBA, N. (2005): Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.

FABREGAT, L.; HUGET, X. y LARRÉGOLA, J. (2007): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. ESO*. Barcelona: Editorial Casals.

FERNÁNDEZ LIRIA, P. (2008). Sobre los libros de texto de la asignatura de "Educación para la ciudadanía". *Con-Ciencia Social*, 8, 156-159.

GARCÍA GÓMEZ, T. (2008). ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 90, 47-53.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007): Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, núm. 270, 1 de agosto de 2008. (<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>)

JARES, J. (2008): Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.

LÓPEZ, C. (2008). Crítica del entramado ético-político en la ciudadanía democrática. *Con-Ciencia Social*, 8, 41-62.

MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 8, 15-19.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a): *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006b): *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE nº 5 de 5 de enero de 2007.

MOLINA, E. et al. (2007): *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Santillana Educación.

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (2007): *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Grupo Anaya.

POLO, F. (2004): *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

ZUBERO, I. (2006): *El derecho a la participación*. Primer Foro Internacional de Experiencias en Participación: “OKUPando Ciudadanía”. Sevilla.  
[<http://grupo.us.es/laboraforo/zubero.pdf>]

## ANNEXES

**ANNEXE 1: Contenidos de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en la Educación Secundaria Obligatoria (según *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre*, del Ministerio de Educación y Ciencia. BOE nº 5 de 5 de enero de 2007)**

### **Bloque 1. Contenidos comunes**

Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros. Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla. Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

### **Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación**

Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones. Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas

y homófobos. La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

### **Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos**

Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos. La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

### **Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI**

El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública. Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

### **Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global**

Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

## **ANNEXE 2. Fiche utilisée pour l'analyse des matériels**

**A. DONNÉES DE BASE DU MATÉRIEL:** titre; cours; auteurs ;maison d'édition; année d'édition;

### **B. LES “CONTENUS” DU MANUEL SCOLAIRE:**

1. Quelle sorte de contenus apparaissent comme prédominants : informations (faits et données), concepts (et principes explicatifs), contenus procédimentaux, attitudes, valeurs et normes...?

2. D'où **procèdent** ces contenus (prédominance de connaissance "disciplinaire", présence de connaissances de l'entourage ou proche à l'élève, lien des contenus avec les problèmes sociales et environnementale ...)?

3. Ont-les contenus **un lien avec les problèmes « réels »**? (c'est-à-dire s'ils se réfèrent à des problématiques sociales et/ou environnementales réellement importantes dans notre monde). Les contenus sont proches à la vie quotidienne des élèves? (c'est-à-dire s'ils ont un lien avec des situations et des problèmes avec lesquels les apprentis sont en contact de manière plus ou moins habituelle).

4. Sont contemplés, dans les contenus, certaines des "**dimensions**" ou "**facettes**" que nous considérons de base dans une Éducation à la Citoyenneté?

[Concrètement: l'idée de "citoyenneté" comprise dans un sens intégrateur - comme nous réclamerions depuis l'IRES - et dans un contexte global - propre de notre monde - pourrait incorporer des "dimensions" ou des facettes comme les suivantes :

a. Une dimension d'**information politique, sociale et institutionnelle**, autant de la perspective de ce qui est actuel que dans une perspective historique.

b. Une dimension plus liée à l'**action**, qui pourrait être formulée comme **éducation à la participation des citoyens**, comprise dans un large sens et dans différentes échelles (dans le quartier lui-même, dans la ville, dans le pays...).

c. Une **dimension d'éducation à la coexistence à l'échelle mondiale** qui inclurait, entre autres aspects, la traditionnelle **éducation à la paix**.

d. Une dimension d'**éducation au développement soutenable**, y compris une dimension perspective, des aspects de l'éducation traditionnelle pour le développement et de la nouvelle perspective d'éducation à la soutenabilité].

5. Comment **s'organisent-ils** les contenus dans chaque unité didactique, sujet ou leçon (structure, paragraphes, schémas, trames ou cartes contenus, synthèse et résumés, etc..)?

6. Quel rôle jouent les **images, graphiques** et d'autres documents similaires? ; servent-ils seulement comme illustrations ou ils ont une valeur comme "documents"? ; sont en rapport les images avec le texte?

7. S'apprécie-t-il l'approche des contenus dans un différent **niveau de profondeur** (ou "**niveaux de formulation**")?

### C. LA METODOLOGIE ET LES ACTIVITÉS:

8. S'apprécie-t-il un certain **modèle général de méthodologie** qui guide le développement des unités didactiques ou n'est-il pas spécialement apprécié? En cas, affirmatif, quel modèle?

9. **Quels types d'activités** apparaissent (activités d'exploration d'idées, activités type exercices, caractère plus ou moins dirigé des activités...)? Y a-t-il de **sens de "séquence"** dans ces activités ou sont-elles des activités ajoutées ou dispersées?

10. **Quels ressources** (o moyens) didactiques s'utilisent?

11. S'apprécie-t-il une préoccupation pour adapter l'enseignement à la **diversité** de l'effectif scolaire?

12. Les activités sont proches à la vie quotidienne des élèves, au contexte dans lequel ceux-ci se développent?

#### D. LA ÉVALUATION

13. Comment se pose-t-elle - si est qu'elle apparaît - l'**évaluation** (présence d'orientations pour évaluer; **activités et instruments** d'évaluation qui sont proposés...)?

14. Y a-t-il une **relation** entre ce que on prétend évaluer et ce qu'on prétend enseigner?

#### E. POSSIBLES VALORATIONS DE CARACTÈRE GÉNÉRALE:

#### ANNEXE 3. Quadrillage de distribution de thématiques

	<b>Politique</b>	<b>Éthique</b>	<b>Problèmes</b>
<b>Anaya</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi est-il préférable la coexistence en démocratie</li> <li>- L'État et la Communauté Autonome d'Andalousie</li> <li>- Les défis de la démocratie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu dois te préparer pour la liberté</li> <li>- Les personnes que nous aimons</li> <li>- Nous sommes tous égaux et différents</li> <li>- Comment pouvons-nous être libres en vivant en société</li> <li>- Différences et égalité dans la vie sociale</li> <li>- Tu dois aussi contribuer à la coexistence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La coexistence en paix comme objectif et comme devoir</li> <li>- La solidarité comme droit</li> <li>- Vers une société mondiale</li> </ul>
<b>Santillana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La politique et le bien commun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous apprenons à être citoyens</li> <li>- La coexistence dans l'établissement scolaire</li> <li>- Les relations humaines</li> <li>- une société plurielle</li> <li>- Égalité entre hommes et femmes</li> <li>- la coexistence citoyenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consommations et développement soutenable</li> <li>- Aide au développement</li> <li>- En construisant la paix</li> </ul>
<b>Vicens-Vives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous décidons entre tous et toutes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu te connais?</li> <li>- Les autres entrent en scène</li> <li>- Le respect à la différence</li> <li>- Les personnes, nous avons des droits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un monde globalement injuste</li> <li>- Guerre et paix: la dépassement des conflits</li> <li>- Globalisation e interdépendance</li> </ul>

		-Ne négligeons pas les devoirs	
<b>Octaedro</b>	- La démocratie	- Les relations interpersonnelles: sexualité et affectivité -La homosexualité -Les handicapés -La conquête des droits de la femme -La consommation -L'éducation routière	-La diversité culturelle -Le problème Nord-Sud
<b>Casals</b>	- Les lois de la coexistence	-La personne -La vie en société -La dignité de tous les personnes -L'organisation de la société -Le respect à la diversité	-La distribution de la richesse -Coexister avec l'environnement -Una société globale