



L'ENSEIGNEMENT DE DEFENSE A L'ÉCOLE

Mémoire de géopolitique
du commandant Guy GAULTIER
dans le cadre de l'étude dirigée «Défense et société»

Sous la direction Monsieur Tristan LECOQ

Avril 2002

SOMMAIRE

DU CITOYEN-SOLDAT A L'ELEVE CITOYEN

Le citoyen- soldat : la fin d'un mythe
Le service national universel
Enseigner l'esprit de défense
Les liens Défense-Education nationale
L'éducation civique au collège et au lycée

DEFENSE ET CITOYENNETE EN PARTAGE

Cadre de référence et approche historique
L'enseignement de défense à l'épreuve des manuels scolaires
Les difficultés
Les perspectives

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
 DU CITOYEN-SOLDAT AU CITOYEN-ELEVE	6
A LE CITOYEN SOLDAT : LA FIN D'UN MYTHE	6
B LE SERVICE NATIONAL UNIVERSEL	8
C ENSEIGNER L'ESPRIT DE DEFENSE.....	9
D LES LIENS DEFENSE-EDUCATION NATIONALE.....	11
E L'EDUCATION CIVIQUE AU COLLEGE ET AU LYCEE	12
 DEFENSE ET CITOYENNETE EN PARTAGE	14
A CADRE DE REFERENCE ET APPROCHE HISTORIQUE	14
B L'ENSEIGNEMENT DE DEFENSE A L'EPREUVE DES MANUELS SCOLAIRES	16
C LES DIFFICULTES.....	26
D LES PERSPECTIVES	28
 CONCLUSION.....	33

INTRODUCTION

L'année 2002 a vu la mise en place définitive de la professionnalisation des forces armées avec son corollaire : la suspension de la conscription. Après cinq ans, l'institution militaire achève donc l'une de ses plus profondes mutations dans une relative indifférence de la société.

Désormais, la question semble entendue, et l'on entend plus guère de voix s'élever pour remettre en cause le processus. Chacun s'accorde à penser que l'outil mis en œuvre correspond mieux à la complexité stratégique des enjeux modernes. Même les attentats du 11 septembre, qui ont remis en perspective les menaces qui pèsent sur le territoire, n'ont pas entamé la conviction d'un besoin exclusif de militaires professionnels.

Toute occupée à son entreprise de recrutement massif et à la formation de ses nouveaux personnels, l'armée a évacué sans réel regret la conscription. Les partis politiques de leur côté se gardent bien de remettre en cause une mesure aussi populaire, quitte à masquer les difficultés de mise en œuvre.

En y regardant de plus près cependant, il semble bien que la professionnalisation en elle-même n'est jamais réellement posé problème. Depuis l'avènement de l'arme nucléaire et l'apparition du concept de dissuasion, cette idée s'est imposée de manière de plus en plus inéluctable. La nécessité grandissante de projeter une force dotée de matériels modernes hors du territoire national en a précipité le mouvement.

En revanche, les débats furent plus vifs concernant la suppression de la conscription avec la perte possible du lien armée-Nation. Le Livre Blanc de 1994 précisait le rôle joué par le service national dans « l'identité nationale et dans la défense de l'Etat républicain »¹. Censé être « le meilleur gage de l'attachement de la Nation et des citoyens à leur défense », il devait ainsi demeurer « un creuset d'intégration, une école de civisme, un modèle d'appartenance des Français à la France ». La conscription suspendue, la société a donc naturellement cherché à préserver cet esprit de Défense. C'est ainsi que la loi de 1997² confie à l'Education nationale la charge de l'enseignement de Défense au collège et au lycée.

¹ *Livre Blanc sur la Défense*, Collection des rapports officiels, La documentation Française, 1996, pp. 126-127.

² Loi N°97-1019 du 28 octobre 1997 portant réforme du service National.

Après trois années, il a alors paru intéressant de voir si les procédures mises en œuvre correspondent effectivement aux attentes du législateur. Afin de mieux en saisir le sens, il convient de revenir sur les conditions d'élaboration du parcours citoyen, qui est le fil conducteur du nouveau service national universel. Cette perspective permettra d'analyser l'esprit dans lequel l'enseignement de Défense trouve sa place à l'école grâce aux cours d'éducation civique.

Il semble ensuite opportun d'examiner la place de l'enseignement de défense dans les manuels scolaires d'éducation civique. Il ne faudrait cependant pas voir dans cette étude la recherche des ambiguïtés des programmes de l'Education nationale, encore moins un classement des différents ouvrages. Elle propose simplement de réfléchir sur l'une des seules images officielles auxquelles les adolescents actuels ont accès en matière de Défense. Au travers des textes et des illustrations, il s'agit de voir si le message correspond à l'esprit de la loi et si les militaires peuvent s'y reconnaître. L'accent a été naturellement mis sur le collège qui, plus que le lycée, reste le passage obligatoire des jeunes Français que l'Education nationale a pour tâche de transformer en citoyens responsables.

Cette grille d'analyse permettra alors de mieux comprendre les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés et d'ouvrir les pistes d'un enseignement de la Défense qui ne saurait être simplement déléguée à l'Education nationale, mais doit faire l'objet d'un véritable partenariat avec l'armée et la société civile.

PREMIERE PARTIE

DU CITOYEN SOLDAT A L'ELEVE CITOYEN

A. LE CITOYEN SOLDAT : LA FIN D'UN MYTHE

D'un point de vue technique, la professionnalisation semble être tombée en 1996 comme un fruit mûr. Elle est l'accomplissement naturel d'un long processus engagé au milieu du siècle avec l'apparition de la dissuasion nucléaire. Michel Auvray explique comment « La guerre du Golfe et l'implosion du bloc de l'Est sonnent définitivement le glas des armées de masse » par « le triomphe sans appel d'une technologie de pointe servie par des professionnels ¹ ».

La logique d'emploi moderne qui privilégie une armée de professionnels bute néanmoins sur l'idéal républicain du peuple en arme. Les débats relatifs à la suspension du service national se sont bien souvent focalisés sur le dogme républicain selon lequel, depuis la révolution, l'armée et la Nation étaient devenus consubstantiels au travers de la conscription. L'armée, disait-on, était « le miroir de la Nation » l'émanation du peuple souverain. Aujourd'hui encore, le mythe fondateur de « la levée en masse » des volontaires de Valmy reste ancré dans beaucoup d'esprits et participe, au côté de Verdun et du Vercors à la construction d'une identité nationale en façonnant l'Histoire de la France.

Par ailleurs, le putsch d'Alger, supposé avorté grâce à l'action des conscrits, a longtemps servi d'épouvantail face aux partisans d'une armée de métier. Selon certains hommes politiques, seuls les appelés pouvaient offrir une garantie démocratique suffisante face aux dérives d'une armée prétorienne : « l'armée de conscription ne saurait, par définition, être l'ennemie des peuples, à la différence d'une armée de métier. »²

Pourtant, dès 1996, le sénateur Serge Vinçon³ mettait en garde contre l'idéalisation potentielle du service national. Prenant à contre-pied les vers de Déroulène : « l'armée est la grande patronne qui nous baptise tous Français », il montrait combien cette « conception idéale [était] partiellement contredite par la réalité ». Revenant rapidement sur les

¹ AUVRAY Michel, *L'âge des casernes*, Editions de l'aube, 1998, p 235.

² LEFORT Jean-Claude, *Journal officiel de la république Française*, Assemblée Nationale, compte rendu des séances du 29 janvier 1997.

³ Rapport N°349/95-96. Commission des affaires étrangères, de la Défense et des forces armées, présenté par M. Serge Vinçon, sénateur, disponible sur le site internet du sénat.

raccourcis historiques, il insistait principalement sur le caractère inégalitaire de la conscription. Dénonçant « ceux qui font leur service et ceux qui échappent à toute obligation », il constatait que 30% d'une classe d'âge arrivait à se soustraire au service national. Bien pire, il faisait ressortir le réel sentiment d'injustice inspiré par « la constatation que les élites échappent aux formes les plus contraignantes du service national. ». Enfin, il posait le problème de la non-intégration des femmes, devenues citoyennes à part entière depuis 1946, mais sans accès -ni contrainte- au prétendu passage obligé vers la citoyenneté.

Dans ses deux rapports ^{4 5}, le député Grasset s'est également attaché à réviser ce dogme. Tout en reconnaissant des mérites à la conscription : brassage social, intégration de classes défavorisées, confrontation avec la Défense d'une partie de la jeunesse, il a montré comment cette image de l'armée est un pur produit de la IIIème République. Il a rappelé enfin combien la loi Jourdan de 1798, moins symbolique que Valmy, fut pourtant le véritable fondement de la conscription, celle-ci ne devenant universelle qu'après 1905.

Il semble finalement établi à présent que le mythe du citoyen-soldat a vécu. La conscription, au regard de l'Histoire, n'a jamais évité les dérives de l'armée. En outre, le service national français de cette fin de siècle, devenu de moins en moins en moins universel, ne pouvait plus prétendre être le creuset d'intégration de la République. JP. Masseret indiquait finalement que « le concept de citoyen-soldat est dépassé. C'est le rôle de l'école de former des citoyens »⁶.

B. LE SERVICE NATIONAL UNIVERSEL

La conscription suspendue, le besoin de préserver ou conforter le lien armée-Nation se pose avec donc avec acuité. Pour reprendre la formule de Jaurès, « il n'y a de défense nationale que si la Nation y participe de son esprit comme de son cœur ». Pour certains observateurs, il s'agit même de « refonder » ce lien⁷. Ce terme n'est pas neutre. Il suppose

⁴ Rapport d'information N° 1384 enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale 10 février 1999, déposé par la commission de la Défense Nationale et des forces armées sur *les relations entre la Nation et son armée*, et présenté par M. Bernard GRASSET, député.

⁵ Rapport d'information N° 2490 enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale le 22 juin 2000, déposé par la commission de la Défense Nationale et des forces armées sur *les actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée*, et présenté par MM. Bernard GRASSET et Charles COVA, députés.

⁶ MASSERET JP. (secrétaire d'Etat à la Défense chargé des Anciens combattants), Bulletin des trinômes, avril 2001.

⁷ A ce sujet voir l'article de Ph.COQUEBERT, *Refondation du lien armée-Nation*, Cinquantenaire de l'IHEDN, Place Joffre, Paris 1999.

qu'une partie au moins des bases fait défaut chez nos concitoyens et qu'il faut maintenant tenter de créer un nouvel outil pédagogique plus performant.

Refusant cependant « d'abolir » le service national, comme l'avait annoncé le Président Jacques Chirac, les députés choisirent simplement de le « réformer ». Il s'agissait alors de conserver au sein de la Défense « un moyen privilégié d'intégration sociale »⁸ et d'y pratiquer, outre une présentation des formes de volontariat, un bilan de santé, une évaluation scolaire et professionnelle et une formation civique. Devant l'ampleur de la tâche, une première mouture de « Rendez-vous citoyen » de 5 jours fut présenté au parlement. Les protestations de nombreux députés, les multiples amendements, puis finalement la dissolution du parlement en 1997 eurent raison d'un projet que les armées auraient été bien en peine de mettre en œuvre.

La loi N°97-1019 du 28 octobre 97 portant réforme du service national institue à présent un Service National « Universel »- donc destiné aux filles comme aux garçons- avec un « parcours de citoyenneté ». Ce dernier se divise en deux parties.

La première est obligatoire et concerne donc toute la population. On y trouve un enseignement de défense au collège et au lycée, un recensement obligatoire à seize ans, et la journée d'appel à la préparation de la Défense (JAPD) dans l'année des dix-huit ans.

La seconde partie sert le recrutement et la préservation des effectifs des armées. C'est donc un parcours optionnel, comprenant les préparations militaires, le volontariat et les réserves.

Comme nous l'avons vu, le service national universel est né de la volonté de préserver un bien commun de citoyenneté à travers l'esprit de défense. De manière assez paradoxale pourtant, c'est le parcours obligatoire qui occupe la plus petite place dans le texte du journal officiel, alors que les différentes formes de volontariats sont largement déclinées ; et qu'une loi spécifique traite des réserves. Le recensement et la JAPD sont par ailleurs décrits de manière très formelle, sans réelle précision quant au contenu ou aux symboles qu'ils doivent véhiculer. L'enseignement de défense est réduit quant à lui à la portion congrue avec un unique article (art L114-1) : « A partir de la rentrée 1998, les principes et l'organisation de la défense nationale et de la défense européenne font l'objet d'un enseignement obligatoire dans le cadre des programmes des établissements du second degré des premier et second cycles. Cet enseignement a pour objet de renforcer le lien armées-Nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense. »

⁸ *Projet de loi portant réforme du service National, N°3177, enregistré à la présidence Nationale le 27 novembre 1996.*

C. ENSEIGNER L'ESPRIT DE DEFENSE

Choisir l'école pour promouvoir l'esprit de Défense a pu sembler curieux, alors que d'autres institutions aussi importantes (Justice, Police, Santé, ...) et concourrant tout autant à l'identité nationale ne bénéficiaient pas du même traitement. Il serait cependant illusoire de vouloir parler des problèmes de Défense, si les citoyens n'apprennent pas avant tout à connaître leur armée. Or le député Grasset, dans son premier rapport⁹, a mis en garde contre « les déserts militaires » liés au resserrement du dispositif des armées. Selon lui, malgré les liens économiques et sociaux entretenus entre la Défense et le monde civil, certaines régions « n'auront plus alors qu'une perception virtuelle et inévitablement déformée de l'armée ». Il est certain que le service militaire ne touchait qu'une partie de la population. Mais il donnait néanmoins à une frange non négligeable de la jeunesse française de rencontrer son armée. Même partiel, ce contact avait le mérite d'exister et permettait d'ouvrir ainsi son esprit de citoyen au monde militaire.

Le député préconise donc qu'« afin de faciliter un rapprochement entre la Nation et son armée, il importe, en tout premier lieu, de faire en sorte qu'au cours des différentes étapes de sa vie, le citoyen apprenne à mieux appréhender, non seulement le sens de l'intérêt commun que représente la défense de la Nation, les missions qui en découlent pour les forces armées et la vie quotidienne des personnels de la défense au sein de l'institution militaire ».

Mais parler simplement de l'armée ne saurait permettre la construction d'un esprit de Défense qui soit garant des valeurs démocratiques et de la paix.

Depuis Tocqueville, les démocraties se sont toujours méfiées de leur armée en opposant « chez les peuples civilisés, les passions guerrières [qui] deviendront plus rares et moins vives à mesure que les conditions seront plus égales » et « tous les ambitieux que contient une armée démocratique [qui] souhaitent la guerre avec véhémence »¹⁰. Sans monter à ces extrémités, l'armée ne risquerait-elle pas de se considérer comme l'ultime gardienne de valeurs et d'un intérêt national qui transcenderaient les structures démocratiques du pays? Le Président J. Chirac indiquait encore lors du bicentenaire de

⁹ Rapport 1384 du 10 février 1999.

¹⁰ TOCQUEVILLE Alexis, *De la démocratie en Amérique*, Flammarion, Paris 20001, vol.1 pp 325-327.

l'Ecole Spéciale Militaire de St Cyr qu' « il n'y a pas de valeurs qui soient l'apanage exclusif des armées » et appelait à la vigilance contre les dérives d'isolement.

Th. Caplow et P. Venesson écartent cette hypothèse. Ils reconnaissent que l'armée reste une « institution close », mais que ses relations avec la société sont plus nombreuses qu'avant. D'abord « parce c'est avec des civils que l'on fait des militaires », ensuite parce que les sociétés militaires actuelles « sont composées d'hommes et de femmes jeunes et en constant renouvellement »¹¹. Dans ses rapports, le député Grasset a également repoussé cette éventualité, tout en reconnaissant qu'il fallait rester attentif. Il réaffirme ainsi que le maintien d'un lien étroit entre la Nation et son armée apparaît certainement comme l'un des meilleurs remparts à de telles dérives.

Le Livre Blanc de 94 expliquait que l'esprit de Défense devait être fondé « non sur un nationalisme étroit mais sur un patriotisme ouvert, qui défend à travers la France des valeurs universelles »¹² et en concluait à « l'importance de l'esprit civique ». La refondation d'un lien armée-Nation ne peut donc être comprise comme une présentation formelle de l'outil militaire. Il implique une vision plus vaste et un véritable projet politique. Enseigner l'esprit de défense ne se conçoit alors que dans une éducation civique globale dispensée par l'Education nationale. Certes, rappelait A. Bergougoux « l'école ne peut être le seul creuset des rapports entre l'armée et la Nation, mais elle a un rôle fondamental dans la mesure où, à côté de sa mission d'enseignement elle a aussi une mission d'éducation »¹³.

Comme le précise l'Education nationale, « l'enseignement de Défense n'implique pas de programme spécifique »¹⁴, mais doit être intégré de manière harmonieuse à la formation citoyenne. Il doit renvoyer ainsi aux fondements de la République et aux valeurs universelles qui l'animent, et dans lesquels les pays démocratiques se reconnaissent. Parler de défense implique ensuite de savoir reconnaître les menaces qui pèsent sur ces valeurs ou qui sont susceptibles de les altérer. Enfin, il convient de préciser quel sacrifice la Nation, et donc plus personnellement les citoyens, sont prêts à consentir pour protéger ce « bien commun » dont parle le Général de la Presle.

¹¹ CAPLOW Th. et VENNESSON P., *Sociologie militaire*, Armand Colin, Paris 2000, pp.33-36.

¹² op.cit., p.184.

¹³ BERGUGNOUX A. Inspecteur de l'Education Nationale, Colloque sur le lien armée-Nation, Bulletin des trinômes, avril 2000.

D. LES LIENS DEFENSE-EDUCATION NATIONALE

Ce besoin de partenariat entre l'école et la défense par la loi de 1997 n'est cependant pas une nouveauté. Des liens entre les deux institutions se sont établis progressivement au travers des trois protocoles de 1982, 1989 et 1995. Ces derniers ont mis en évidence l'intérêt du rapprochement de ces deux ministères, considérés comme les « piliers de l'intégration et de la citoyenneté ».

L'objectif du protocole de 1982 visait avant tout à instaurer un climat de confiance entre enseignants et militaires. Il voulait mettre fin à une suspicion réciproque –imaginaire ou réelle – qui aurait pu entraver tout dialogue constructif. Modeste dans ses applications, il eut le mérite de renouer le dialogue entre les deux institutions et de poser ainsi les bases d'une nouvelle approche de la citoyenneté.

Le protocole de 1989 s'est voulu plus concret, en donnant naissance à des structures permanentes : commission nationale du protocole, groupes de travail, trinômes académiques. Ces derniers, considérés encore par J.P. Masseret comme le « cœur du lien de la Nation et de son armée¹⁵ », sont établis de manière résolument décentralisée au sein des académies. Comprenant un représentant du recteur, un représentant du délégué militaire et un membre local de l'IHEDN, ils ont pour mission essentielle de promouvoir la formation à l'esprit de Défense.

Le protocole de 1995, quant à lui, voulut aller beaucoup plus loin en s'inscrivant dans la continuité et la dynamique du Livre Blanc de 94. Il s'articulait autour de trois axes : développer l'esprit et culture de défense dans programmes scolaires, intensifier les liens entre les communautés militaires et enseignantes, et favoriser le partenariat entre les deux institutions par des échanges de savoir faire ¹⁶. Les aléas de l'alternance politique n'ont malheureusement pas permis de concrétiser entièrement certaines propositions. On peut regretter en particulier l'abandon du module de formation à la Défense au sein des Instituts de Formation des Maîtres (IUFM), que le rapport Grasset appellera à nouveau de ses vœux en 1999.

Malgré ces déconvenues, les trinômes académiques restent un puissant levier de coopération citoyenne. On pourra certes regretter que leur structure régionale ne leur

¹⁴ *L'enseignement de la Défense au collège et au lycée*, B.O. N°8 hors série du 6 août 1998.

¹⁵ MASSERET, J.P., *Débat sur la citoyenneté*, allocution du Secrétaire d'Etat à la Défense chargé des Anciens combattants, Bulletin des trinômes, avril 2001.

¹⁶ cf B.O. de l'Education Nationale N° 16 du 20 avril 1995.

permette pas d'avoir un écho suffisant, ou que les initiatives locales reposent principalement sur la bonne volonté des participants. N'est-ce pas là le prix à payer pour avoir une structure vivante, et multiplier ainsi les modes d'actions ? Pour s'en convaincre, il suffit de se reporter aux travaux pédagogiques entrepris par ces organismes. Le dossier « La Défense et la paix », élaboré par le trinôme de Nantes, fournit ainsi une méthode en quatre leçons destinée à guider les professeurs d'histoire-géographie vers l'enseignement de Défense.¹⁷

E. L'EDUCATION CIVIQUE AU COLLEGE ET AU LYCEE

La formation civique a été longtemps l'un des fondements de l'école de Jules Ferry. Supprimée dans les années 70 lorsque toute forme de référence éthique ou morale devait disparaître, elle fut rétablie dans les années 80 par JP Chevènement, alors ministre de l'Education nationale. Désormais, il convient de « renforcer l'éducation à la citoyenneté et à la morale civique »¹⁸. Cette approche est essentielle au lycée où la plupart des élèves atteignent la majorité et doivent pouvoir exercer leur droit de vote avec un esprit critique suffisant concernant les enjeux nationaux. Elle ne l'est pas moins en primaire et surtout au collège qui sont le socle commun de tous les jeunes Français. Officiellement, l'Education nationale indique ainsi que « la formation du citoyen est un objectif prioritaire »¹⁹. Comme pour la Défense, il ne s'agit pas de promouvoir des valeurs spécifiques, mais « complétant les rôles respectifs des familles et des associations, c'est désormais pour l'essentiel à l'Education nationale qu'il revient non pas d'inventer ces valeurs, mais de les transmettre et de les rayonner »²⁰.

« L'école, explique ainsi D. Schnapper, [...] est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. [...] Elle dispense une langue, une culture, une idéologie nationale et une mémoire historique commune par le contenu de l'enseignement »²¹. L'éducation civique est donc un projet citoyen national, un choix politique qui fixe

¹⁷ *La défense et la paix*, dossier annexé au bulletin des trinômes, avril 2001.

¹⁸ *Education à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire*, B.O. de l'Education Nationale N°29 du 16 juillet 1998

¹⁹ Cf la dernière information grand public de l'Education Nationale, *Qu'apprend-on au collège (lycée)*, disponible sur internet et en librairie, véritable Livre Blanc sur l'école.

²⁰ De LAPRESLE (Gal), Bulletin des trinômes, avril 2001.

²¹ SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Folio, Paris 2001, pp.155-156.

l'orientation de la société vers des valeurs précises. En France, « elle doit explicitement prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République »²².

Lors de la mise en place de l'éducation civique, l'école a cependant précisé « qu'on ne naît pas citoyen, on le devient, il ne s'agit pas d'un état, mais d'une conquête permanente »²³. La mission est ambitieuse, car elle propose de donner une capacité critique aux élèves pour intervenir comme citoyen dans le débat public.

A « l'instruction » trop théorique et descriptive, l'Education nationale a donc préféré le terme « d'éducation civique ». Elle entendait ainsi rompre avec une approche trop disciplinaire où l'un inculque un savoir aux élèves pour promouvoir un apprentissage « adulte, libre et autonome ». Le professeur n'est alors plus considéré comme un maître, mais comme un facilitateur de la discussion argumentée à partir des documents ou des expériences. Si les professeurs d'histoire-géographie en sont les garants, cette éducation est transverse, car elle concerne toutes les disciplines : « l'éducation à la citoyenneté, fondée sur des savoirs comme sur des pratiques et impliquant toutes les disciplines, toutes les activités scolaires et périscolaires, traverse toute l'action éducative »²⁴.

²² *Education à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire*, B.O. de l'Education Nationale N°29 du 16 juillet 1998.

²³ *Education civique, juridique et sociale*, B.O. N°7 hors série du 31 août 2000.

²⁴ *Qu'apprend-on au collège ?*, CNDP/XO, Paris 2002.

SECONDE PARTIE DEFENSE ET CITOYENNETE EN PARTAGE

A. CADRE DE REFERENCE ET APPROCHE HISTORIQUE

L'Education nationale a donc confié l'enseignement de Défense aux professeurs d'histoire et géographie. Selon le ministère, « seule l'analyse du contexte historique permet de nourrir la compréhension des réalités et des exigences successives de la Défense »¹. De plus, afin d'enraciner les acquis dans une expérience concrète, l'approche doit s'effectuer autour d'un débat argumenté qui s'appuie sur l'analyse de documents.

Pour mémoire, dès la classe de cinquième les élèves abordent les questions de sûreté et de sécurité, en se référant uniquement aux missions de police.

En classe de troisième², quatre heures sont consacrées aux thèmes de *La défense et la paix* à travers deux leçons. La première s'attache à *La Défense nationale, la sécurité collective et la paix* (deux heures). Les missions de la Défense nationale y sont étudiées dans le nouveau contexte mondial et européen en précisant qu'aujourd'hui « la sécurité collective est organisée au service de la paix définie par les principes de la charte des Nations Unies ». La seconde partie traite de *La solidarité et la coopération internationale* (deux heures). La responsabilité des Etats, le rôle des Nations Unies et de ses agences (pour les réfugiés, pour l'enfance, pour le développement), l'action des ONG y sont mis en évidence.

Au lycée enfin, l'Education civique, juridique et sociale (ECJS) est dispensée à raison d'une demi-heure par semaine en classes dédoublées de la seconde à la terminale. Les problèmes de Défense sont étudiés en première. Il est demandé que « l'école soit partie prenante d'une réflexion critique sur les moyens de préserver les valeurs de civilisation et de liberté fondatrices de notre démocratie ».

Pour l'ensemble du cursus, l'Education nationale a retenu trois thèmes principaux : l'étude des guerres, l'analyse des différentes échelles et la notion de puissance.

Les élèves de quatrième et de seconde étudient la Révolution et l'Empire avec « la République menacée de l'intérieur et de l'extérieur ». Les classes de troisième, première et Terminale s'arrêtent sur les guerres mondiales et « les relations Défense-démocratie face aux principes républicains imprescriptibles.

¹ *La Défense, une histoire de citoyenneté*, Textes et documents pour la classe N°796, CNDP mai 2000, p.3.

² On retrouvera l'intégralité du programme dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale N°8 hors série du 6 août 1998.

On le voit, l'angle d'approche n'est pas uniquement historique, mais ses référents permettent seuls d'aborder les thèmes choisis avec le recul et la culture nécessaires. On ne pourra donc pas faire l'impasse sur la question de la mémoire collective. Nous sommes en effet dans une période de bilans douloureux et contestés où la société ne cautionne plus automatiquement son passé. Les récentes publications sur les insoumis de 1917, la collaboration ou la question de la torture en Algérie viennent le rappeler chaque jour. F. Bédarida a montré cette ambiguïté entre histoire et mémoire et explique le problème de l'historien « sommé de démêler l'écheveau et de proposer un fil conducteur et d'allier à sa fonction critique [...] une fonction civique et [...] une fonction éthique. Il doit donc se placer « en opposition à la mémoire collective » tout en participant à cette construction « qui forme la conscience historique et la mémoire de ses contemporains »³.

La classe de troisième étudie ainsi la première guerre mondiale, qui fut principalement un conflit territorial classique. A l'heure où les frontières s'estompent, où nos adversaires d'hier sont maintenant nos concitoyens européens, comment illustrer la Défense par le canal historique ou géographique ? Lorsque pour les jeunes les valeurs comme l'héroïsme, le patriotisme et l'honneur appartiennent au passé⁴, il devient difficile « d'illustrer le concept de Nation, de patrie, de sacrifice, et partant de citoyenneté »⁵. On sait par ailleurs que les jeunes ont retenu comme événement majeur du XX^{ème} siècle l'holocauste, et le personnage principal est Hitler⁶. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que l'histoire des armées les renvoie à des images de guerre ou de violence brutale, peu compatibles avec les idéaux démocratiques.

³ BEDARIDA François, *L'histoire : entre science et mémoire*, L'histoire aujourd'hui, Sciences humaines, Paris 1999, pp.336-337.

⁴ Les JAPD, *bilan d'activité 98-99*, Mission Liaisons-partenariat N°1, SGA Direction du Service National, septembre 1999, p.17.

⁵ MASSERET J.P., Bulletin des trinômes avril 2001.

⁶ A ce sujet, voir la contribution de Mme COSTA-LASCOUX à la journée nationale des trinômes académiques du 27 octobre 2000.

B. L'ENSEIGNEMENT DE DEFENSE A L'EPREUVE DES MANUELS SCOLAIRES

L'importance du support documentaire affichée par l'Education nationale comme source de la réflexion et du débat incite tout naturellement à s'interroger sur le contenu des manuels scolaires. Ces derniers sont souvent le premier contact des élèves avec la Défense. On ne saurait négliger l'impact des illustrations, photos et dessins, et le choix des mots ou des concepts qui conditionnent véritablement l'analyse des élèves. A contrario, l'absence de certaines données peut être révélatrice d'un dysfonctionnement, d'un malentendu ou d'une hésitation à aborder des questions somme toute complexes.

1. L'enseignement de Défense est plus significatif au collège qu'au lycée

Comme il a été indiqué en introduction, l'étude suivante porte principalement sur les manuels de 3^{ème} ⁷. En effet, il a semblé plus représentatif de s'intéresser en priorité au collège qui a une vocation plus universelle. Age obligatoire de scolarité oblige, la grande majorité des jeunes Français est supposée y progresser pour acquérir « un parcours de formation commun à tous les élèves et les dotant d'une même culture, conforme aux idéaux républicains et démocratiques »⁸.

D'autre part, le temps minimum consacré à la Défense en 1^{ère} (une demi-heure) et laissé à l'appréciation des professeurs paraît moins significatif. Dans cette classe, le débat sur la Défense est par ailleurs noyé au milieu des autres thèmes. Certes, les documents proposés par l'Education nationale ^{9 10} fournissent des éléments de réflexions solides aux enseignants, notamment sous forme de « fiche ressource ». Mais on peut s'étonner de la place de la Défense, perdue dans le chapitre « exercice de la citoyenneté et devoirs du citoyen », entre le devoir fiscal, la sécurité routière et l'exclusion. Cette confusion se retrouve inévitablement dans les documents pédagogiques, qui invitent les élèves à réfléchir, au même titre que les valeurs de la République, l'identité nationale ou la

⁷ Huit manuels de troisième ont été étudiés : Belin 1999, Bordas 1999, Hachette 1999, Hachette 2000, Hatier 2001, Magnard 1999, Nathan 2000 et Nathan 2002. Trois manuels de première ont servi à compléter l'étude : Ellipses 2001, Delagrave 2001 et Magnard 2001. On trouvera les références complètes de ces ouvrages dans la bibliographie.

⁸ *Qu'apprend-on au collège : La culture scolaire partagée*, ouvrage collectif de l'Education Nationale, Paris 2001.

⁹ *Documents d'accompagnement des programmes, Education civique juridique et sociale, classe de seconde et de première*, Centre National de documentation pédagogique, octobre 2000, pp.56-57.

¹⁰ *La Défense, une histoire de citoyenneté*, Textes et documents pour la classe N°796, CNDP, Paris, mai 2000.

Défense, sur des thèmes comme le culte des marques, le marquage du corps ou les jeux vidéo¹¹.

En dernier lieu, il est curieux de constater qu'il n'y a pas de réelle évolution entre les documents, problématiques posés, et les axes de réflexion en classes de troisième et de première. Les manuels de cette classe, souvent composés exclusivement de documents ou de témoignages se présentent en outre de manière beaucoup moins didactique et plus journalistique.

2. Les manuels accordent une part insuffisante à la Défense.

Conformément au cadre de référence donné par l'Education nationale, on remarque que la leçon a été divisée en deux parties : d'une part *La Défense et la paix*, de l'autre *La solidarité et la coopération internationale*. Le temps effectivement consacré à la Défense n'est donc pas de quatre, mais de deux heures. En respectant le programme, la part de chapitre est donc théoriquement de 13,8% (sur un total de 29 heures d'éducation civique), soit 6,9% pour l'enseignement spécifique de la Défense.

Le tableau suivant précise le volume exact de pages dédiées au sujet dans les différents manuels :

Nombre de pages et part du manuel	Belin 1999	Bordas 1999	Hachette 1999	Hachette 2000	Hatier 2001	Magnard 1999	Nathan 2000	Nathan 2002
Total	93	94	110	78	120	160	111	105
Sur la Défense	8 8,5%	6 6,4%	8 7,3%	3 3,8%	7 5,8%	9 5,6%	7 6,3%	2 1,9%
(dont la JAPD)	3	2	2	½	2		2	
Sur la sécurité collective et solidarité	4	6	3	6	7	9	5	2
(dont les ONG)	2		1	3	3	4	2	
Total Défense + Sécurité collective	12 12,9	12 12,8	11 10%	9 11,5%	14 11,7%	18 11,3%	12 10,8%	4 3,8%

Comme on le voit, même si deux manuels dépassent le calcul théorique, la moyenne des pages consacrées à la Défense (5,7%) est inférieure au résultat escompté ; cela malgré de larges parts généralement dédiées à la description de la JAPD. Le fait

¹¹ Exemples tirés des *Dossiers d'éducation civique, juridique et sociale*, Lycée, vol 3, Ellipses, octobre 2001.

d'inclure le chapitre *sécurité collective et solidarité* dans le calcul ne change rien puisque alors aucun des ouvrages n'arrive à dépasser les 13,8% prévus.

Cette constatation témoigne-t-elle d'un embarras à décrire et expliquer les problèmes de défense ? L'éducation civique, nous l'avons vu, est principalement axée sur l'étude de documents. Or il est vraisemblable de penser qu'avant ce cours, nombre de collégiens n'ont eu aucun contact avec l'armée et donc n'en ont qu'une très vague connaissance. Contrairement à d'autres sujets du programme plus proches des élèves, il conviendrait donc sans doute d'augmenter significativement l'information sur un ministère qui mobilise le troisième budget de l'Etat. Aux dires des professeurs, cela correspond d'ailleurs à une attente des élèves. Ces derniers, en classe d'orientation, sont en effet friands d'informations sur leur avenir au travers des métiers que l'on peut leur présenter. Sans que ce soit évidemment une priorité pour l'Education nationale, afin de ne pas transformer l'éducation à la Défense en classe de recrutement, la part d'information gagnerait à être plus substantielle. Hachette 1999 initie d'ailleurs le mouvement en consacrant deux pages au métier de gendarme, reprenant à son compte l'exemple du TDC N°796.¹²

Enfin, comme au lycée, le positionnement de la leçon laisse parfois perplexe. Chez Hachette 2000, la Défense n'a plus de chapitre spécifique, mais a été intégrée aux « débats de la démocratie » avec les médias, l'opinion publique, et la place des femmes dans la vie sociale et politique. On peut se demander d'ailleurs si le fait d'être le cinquième et dernier chapitre d'un cours plutôt dense ne prédispose pas la Défense à être évacuée rapidement en fin d'année scolaire faute de temps. A cette question, Mme Costa-Lascoux répond que « force est de constater que cette partie des programmes scolaires n'est que trop rarement abordée par les enseignants ¹³ ». Cela est-il systématique ? Des enseignants de troisième indiquent que les problèmes de Défense étant au programme du brevet des collèges, il leur est malgré tout délicat d'en faire l'impasse, même s'ils reconnaissent avoir parfois du mal à cerner convenablement le sujet. Au lycée, il est probable que de tels scrupules existent moins.

¹² Texte et Documents pour la Classe N°796, CNDP, Paris, mai 2000.

¹³ COSTA-LASCOUX Jacqueline, « Apprendre la Défense à l'école », *Objectif Défense N°111*, mars 2002, p.8.

3. La paix est plus présente que les valeurs démocratiques.

En réalité la place du chapitre sur la Défense pose doublement question. Non pas dans le cursus scolaire, car aborder les problèmes de Défense suppose une maturité difficile à acquérir avant la classe de troisième. Cependant, son éloignement du chapitre des fondements de la République montre que l'on a introduit une véritable césure entre nos valeurs républicaines et ce qui est supposé les défendre. A ces valeurs, il semble que l'on ait substitué un nouvel absolu : la paix.

La loi de 97 indiquait la nécessité d'étudier « la Défense nationale et européenne », alors que le titre de la leçon est maintenant « La Défense et la paix ». Des ouvrages illustrent même leurs chapitres en mêlant symboliquement l'armée et la paix ¹⁴. Il est fait dans certains manuels¹⁵ un raccourci saisissant entre les missions de la Défense nationale et celles de l'ONU. On retrouve sans doute ici les consignes des trinômes académiques qui préconisent dès la première leçon de « montrer que l'armée ne fait pas que la guerre »¹⁶.

On notera d'ailleurs la quasi-absence du mot « guerre » dans les différents documents. Il n'apparaît que pour définir les attributions du parlement dans les textes officiels. Il est vrai que l'on n'a pas déclaré la guerre depuis 1939, mais on ne trouve pas plus l'expression « conflit armé ». Par une sorte de tabou, les deux engagements majeurs de la France lors de ces dix dernières années- la guerre du Golfe et le Kosovo- sont ainsi quasiment passés sous silence. Magnard 1999 (p.134) seul montre une image de matériels américains au Koweït et Hachette 1999 (p.97) des soldats britanniques en Macédoine.

Cela renvoie inévitablement au nouveau slogan de la Défense nationale « Quand la Défense avance, la paix progresse ». Comme le rappelle le film *Que défendons-nous ?*, projeté lors des JAPD, « La France est une puissance pacifique qui n'a aucune ambition de conquête ». Depuis longtemps effectivement, la paix, qui a sa statue sur la façade de l'École militaire et dont le mur de Clara Halter barre désormais sur le champ de Mars, est étroitement liée aux opérations militaires.

Ne confond-on pas cependant ici, par une sorte de pudeur, une fin avec un idéal. Th. Caplow et P. Venesson ont montré la problématique de la sécurité collective et du maintien de la paix. Pour eux, « la riche et ambivalente expression « sécurité collective » [...] désigne souvent de manière décorative à peu près toutes les activités multilatérales

¹⁴ voir annexe 1 fig. 1 et 2.

¹⁵ Bordas 2001.

que les décideurs et les observateurs estiment promouvoir la paix »¹⁷. La paix est un état certes désirable et précieux qui doit être recherché dans les relations internationales. Mais il faut définir quand il cède le pas à la protection de nos valeurs démocratiques et républicaines.

Actuellement, seule la protection des droits de l'homme et la démocratie semble aujourd'hui avoir un sens assez fort pour représenter une mission qui justifie de combattre. « Cela constitue un message clair sur les valeurs et une grande exemplarité des pouvoirs publics dans leurs actions auprès des jeunes »¹⁸. Or, dans les manuels, à l'exception notable d'Hachette 1999¹⁹, on ne retrouve pas les termes de « liberté » ou « d'égalité ». Seul Nathan²⁰ explicite la volonté de la France de « sauvegarder les valeurs de la démocratie ». Quant à la « fraternité », elle est remplacée par la « solidarité » et reléguée sans appel au chapitre des ONG ou des initiatives privées, hors de la sphère de responsabilité des Etats.

4. Les menaces restent difficiles à définir.

Si les valeurs ne sont pas clairement posées, les menaces qui pèsent sur ce qu'il faut défendre ne le sont pas beaucoup plus. Précisons que tous les livrets sont parus avant le 11 septembre, mais il reste qu'aujourd'hui encore « l'ennemi n'est pas clairement désigné » et les ouvrages reflètent inévitablement ce malaise. Hachette indique que « des menaces d'une autre nature [que le bloc de l'Est] existent toujours »²¹, mais sans en préciser l'origine. Nathan²² précise que désormais « le risque d'invasion ou d'attaque du territoire a fortement diminué », mais que « certes, tout danger n'a pas disparu ». On retrouve le même discours chez Hatier²³ expliquant que « la menace directe sur nos frontières n'existe plus », mais sans donner d'orientation sur les nouvelles menaces. Hachette 1999 se contente des « menaces qui pèsent sur les civils ». Magnard 1999 (pp.136-137) est plus explicite et propose en deux pages avec des cartes détaillées une bonne vision des risques, y compris économiques, qui pèsent sur le monde contemporain.

¹⁶ Dossier *La Défense et la paix*, Bulletin des trinômes, avril 2001.

¹⁷ CAPLOW Th., VENESSON P., *Sociologie militaire*, troisième partie : la paix, Armand Colin, Paris 2000, p244.

¹⁸ COSTA-LASCOUX J., « L'esprit de défense aujourd'hui », *La Défense*, Textes et documents pour la classe, N°796, CDNP, mai 2000, p.17.

¹⁹ Hachette 1999 est le seul à consacrer deux pages au devoir de mémoire, voir la paragraphe h. à ce sujet.

²⁰ Nathan 2000. P.86.

²¹ Hachette 2000, p.70.

²² Nathan 2000, p.86.

²³ Hatier 2001, p.94.

Belin 1999 (p.78) consacre également deux pages aux nouvelles menaces : la drogue, le crime organisé, le terrorisme. Deux autres dangers y ont été cependant ajoutés (et qui sont les seuls illustrés) : le nuage de Tchernobyl, contre lequel les armées ne furent pas d'une grande aide ; et une photo d'avion F117 de l'USAF : nos camarades américains apprécieront...

5. La mission principale de la Défense devient la sécurité.

Dans un tel contexte, quelle est alors la mission des forces armées ? Après avoir étudié les menaces, les manuels ne semblent pas apporter de réponse concrète. Alors que les documents pédagogiques²⁴ donnent des explications plutôt claires, les auteurs se réfugient prudemment derrière l'ordonnance de 1959²⁵ : « La Défense a pour objet d'assurer en tout temps, en toutes circonstances et contre toutes les formes d'agression, la sécurité et l'intégrité du territoire ainsi que la vie de la population. Elle pourvoit de même au respect des alliances traités et accords internationaux ». (Hachette 1999, Hachette 2000, Hatier 2001, Nathan 2002). Seul Hachette 1999 pose franchement la question et y consacre un chapitre entier. Parmi les concepts stratégiques, la dissuasion est exclusivement abordée, sans toutefois en préciser les enjeux ni mesurer les limites. De même, il n'est fait à aucun moment mention des scénarios du Livre Blanc de 1994.

Il est en revanche intéressant d'observer que le mot « sécurité » revient de manière récurrente. Chez Hachette ²⁶, le « concept étudié » correspondant à la leçon est : « la sécurité commune ». Pour cela, les auteurs juxtaposent des extraits de l'ordonnance de 1959 et du décret 65-28 du 13 janvier 1965 sur les attributions du ministre de l'Intérieur en matière de défense civile. Il n'est donc pas étonnant de trouver de nombreuses références ou images des armées dans des missions de sécurité ou de protection intérieure, Vigipirate en particulier (Hachette 2000 p.72, Hatier 2001 p.94)²⁷, mais le message sur la mission propre des armées en sort largement brouillé.

Quant à eux les engagements hors des frontières sont toujours présentés dans le cadre d'interventions humanitaires ou de protection de ressortissants (Hatier 2001 p.94, Magnard 2001 p.108 et 109). Ainsi, on voit peu de militaires français en armes lors d'opérations extérieures, et ces derniers sont souvent des casques bleus de l'ONU (Belin

²⁴ *La Défense*, Texte et documents pour la classe N°796, mai 2000, pp.24-25.

²⁵ Ordonnance N°59-147 du 7 janvier 1959

²⁶ Hachette 2000, pp.70-71.

1999 p.80, Bordas 2001, Hachette 1999 pp.85 et 89, Hatier 2001 pp.99 et 101, Magnard 1999 p.139, Magnard 2001 p.109). Dans certains ouvrages (Hachette 1999 et Nathan 2000), les seuls militaires armés sont des étrangers.

Il convient de souligner à ce titre l'importance accordée à l'ONU dans les chapitres des manuels, même s'il est dommage de n'avoir aucune mention sur le Tribunal Pénal International quand ce dernier devient une pièce maîtresse des relations internationales. Malgré tout, l'organisation y est généralement présentée de façon claire et complète, en soulignant à la fois ses qualités et ses faiblesses. Il faut voir dans la place laissée à cette institution un signe positif qui montre l'attachement de la France au respect du droit et des accords internationaux. On l'a dit, il est parfois difficile d'aborder les problèmes de Défense par l'histoire. En revanche l'ONU nous renvoie aux valeurs universelles dont parle le Livre Blanc de 1994 : droits de l'Homme, valeurs démocratiques, et leur possible corollaire : le droit d'ingérence. Si la place de la Défense dans ce cours mérite d'augmenter, il faut impérativement préserver le lien qui la rattache aux organismes internationaux garants de la légitimité de nos engagements à travers le monde.

6. Les forces armées ne sont pas présentées.

A vouloir éviter les présentations trop formelles, il semble que les manuels, volontairement ou non, en oublient de parler véritablement des forces armées. Pourtant, en citant la loi de 1997, presque tous réaffirment l'objectif du parcours citoyen de renforcer le lien armée-Nation, ce qui paraît paradoxal si l'on ne définit ni l'un, ni l'autre.

Seul Nathan²⁸ propose un tableau relativement bien détaillé par armée, avec les missions, les effectifs et les matériels. Magnard²⁹ et surtout Hatier³⁰ fournissent des organigrammes sur les fonctionnements de la Défense, pas tout à fait exacts, ni complets.

Cela dit, les quelques matériels militaires qui sont donnés à voir donnent résolument une image d'une armée de haute technologie. La marine est montrée sous l'angle de la dissuasion avec ses SNLE (Hachette 1999 p.89, Hatier 2001 p.95), tandis que l'armée de l'air expose ses Mirages (Hachette 1999 p.89, Nathan 2000 p.85). L'armée de terre, outre un défilé de chars Leclerc au 14 juillet (Belin 99), est présentée au travers de fantassins équipés d'armement à pointeur laser (cf. annexe 3 fig.9) ou en équipement

²⁷ Quelques exemples d'illustrations sont fournis en annexe du présent document.

²⁸ Nathan 2000. P.89.

²⁹ Magnard 1999, p.138.

FELIN (cf. annexe 3 fig.11). Certes cette image est flatteuse pour les militaires qui sont présentés avant tout comme des grands professionnels. Il faut malgré tout prendre garde à ne pas tomber dans la présentation d'une armée trop technologique et déshumanisée. La caricature de Nathan sur la guerre moderne « presse-bouton »(cf. annexe 1 fig.3) semble le confirmer.

7. La Défense risque d'être perçue comme une affaire de spécialistes.

Comme le montre le tableau du paragraphe a., la JAPD occupe une place de choix dans le cours. Naturellement, les élèves sont d'ailleurs très demandeurs de cette information qui les concerne directement. Les modalités et le programme de la journée y sont détaillés intégralement. Quelques ouvrages présentent même les possibilités du volontariat.

Presque tous les manuels rappellent aux élèves leurs obligations de citoyens en matière de défense : « elle [la défense] n'est pas seulement l'affaire des militaires, elle est un acte de citoyenneté »³¹ ; « la Défense nationale ne relève pas seulement des militaires professionnels, [...] c'est aussi l'affaire de tous les citoyens »³², « défendre la Nation est un devoir du citoyen »³³. Mais l'on n'insiste peu sur la nature concrète de ce devoir, si ce n'est pour rappeler qu'il « s'exerce notamment par l'accomplissement du service national universel »³⁴.

De son côté le recensement, quand il est évoqué, n'est guère expliqué. Pour beaucoup, cette démarche est présentée comme un simple acte administratif destiné à l'inscription sur les listes électorales. On apprend cependant qu'« en cas de conflit, tous les citoyens dans les conditions requises seraient mobilisés »³⁵, mais sans précision des conditions. Hachette explique également que « ce recensement permet de connaître les citoyens susceptibles d'être appelés à défendre le territoire en cas de besoin »³⁶, mais sans en fournir le critère. De son côté, Hatier informe qu'« en cas de nécessité, l'appel sous les

³⁰ Hatier 2001, p.96-97.

³¹ Belin 1999, p.87.

³² Hachette 2000, p.72.

³³ Hachette 1999, p.88.

³⁴ Loi 97-1019 du 28 octobre 1997 portant réforme du service National, article L111-1.

³⁵ Hachette 1999, p.88.

³⁶ Hachette 1999, p.90.

drapeaux : c'est la mobilisation des citoyens dans l'armée, elle concerne les réservistes »³⁷ ; les autres citoyens peuvent donc être tranquilles...

Ce flou est renforcé par les images de professionnels véhiculés dans les manuels à côté de matériels sophistiqués³⁸ et des commentaires associés : « l'armée a besoin de moins d'hommes, mais ceux-ci doivent être plus spécialisés »³⁹, « l'armée devient affaire de spécialistes ». Dans ces conditions, quelle pourrait être la contribution exacte des citoyens « en cas de besoin » ? S'agit-il de la simple réalisation du parcours citoyen dont la JAPD constituerait le dernier « obstacle » ? Ne faudrait-il pas plutôt insister davantage sur une responsabilité plus large des citoyens dans les choix nationaux en matière de Défense ?

8. Le prix de la défense n'est pas indiqué.

La place et le rang de la France dans le monde, à travers la diplomatie en particulier, ne sont pas évoqués. Il est vrai que les jeunes perçoivent difficilement la voix de nos hommes politiques dans le concert des nations, quand les centres de décisions paraissent de plus en plus éloignés. En revanche, signe des temps, les enjeux de la Défense pour l'économie sont souvent mis en avant. Nathan indique que « les armées assurent la sécurité [...] des secteurs vitaux de l'économie et des intérêts français à l'étranger »⁴⁰. Hachette précise que « les armées [...] assure la sécurité des secteurs vitaux à l'économie du pays : les ressources énergétiques, les télécommunications, les transports, les services informatiques »⁴¹. Chez Magnard⁴², on découvre un dossier bien documenté de deux pages sur l'industrie d'armement, qui en montre les enjeux économiques et humains, ainsi que le problème des reconversions économiques.

Dans ces conditions, il est surprenant de ne trouver, en troisième comme en première, aucune mention sur le budget de la Défense et donc de l'effort consenti par les citoyens. Seul Nathan ose à peine demander à côté d'une photo d'équipage de mirage 2000 le prix du matériel⁴³, mais il évacue le débat sur la professionnalisation en affirmant

³⁷ Hatier 2001, p.93.

³⁸ voir les illustrations annexées au présent document à ce sujet.

³⁹ Hachette 1999, p.88.

⁴⁰ Nathan 2002, p.99.

⁴¹ Hachette 1999, p.88.

⁴² Magnard 1999, pp.140-141.

⁴³ Nathan 2000, p.85.

qu'« aujourd'hui, la conscription coûte trop cher »⁴⁴. Cela traduit-il un manque de place, la peur de retomber dans le débat de la « Défense-assurance », ou une certaine complaisance à ne pas débattre du consensus supposé des lois de programmation militaires ?

De même, à l'exception notable d'Hachette qui consacre deux pages au devoir de mémoire, aucune place n'est laissée pour montrer que des gens se sont effectivement battus par les armes et ont pu sacrifier leur vie pour défendre nos valeurs. On retrouve ici les difficultés face aux ambiguïtés de l'Histoire qui peine à dessiner la Défense de demain avec des concepts d'héroïsme républicain ou de Patrie. A ce titre, si l'ordonnance de 1959 est souvent rappelée pour définir les missions de l'armée, personne ne se risque vraiment à définir « l'intégrité du territoire » car la « Nation n'est pas comparable à la Patrie, communauté territoriale »⁴⁵ et ne répond donc pas aux mêmes valeurs. Sans doute faut-il y voir également le retrait circonspect des jeunes par rapport aux manifestations militaires censées promouvoir un devoir de mémoire⁴⁶ au travers des conflits qui leur paraissent d'un autre âge et un territoire qu'ils considèrent comme espace physique et non une entité politique.

9. Quelle place pour la sécurité européenne et les accords de défense ?

Deuxième volet de la loi de 1997, il convient d'examiner également la place de la sécurité européenne dans les ouvrages pédagogiques.

Presque tous publient en effet les extraits du traité de Maastricht sur la politique étrangère et de sécurité commune, mais on sent une réelle difficulté pour aborder ce sujet complexe. Hachette 2000 et Belin 1999 ne font aucun commentaire. Les autres mettent en avant l'Eurocorps (Nathan 2000, Hachette 1999, Magnard 1999, Hatier 2001, Nathan 2002) en expliquant sommairement que « la politique de défense européenne [...] s'appuie sur quelques forces armées (l'Eurocorps par exemple) »⁴⁷.

Il leur semble finalement plus simple de s'en remettre à une structure qui paraît mieux connue : « depuis 1995, la France participe de nouveau aux activités de l'OTAN »⁴⁸

⁴⁴ Nathan 2000, p.84.

⁴⁵ SOURBIER-PINTER L., *Au-delà des armes, le sens des traditions militaires*, Imprimerie Nationale, Paris, 2001, p.56.

⁴⁶ Respectivement 72%, 42% et 34% des jeunes déclarent assister aux commémorations du 14 juillet, 11 novembre et 8 mai. Source : Bilan d'activité des JAPD. Mission Liaisons-partenariats N°1, Paris, 1999.

⁴⁷ Hatier 2001, p.98.

⁴⁸ Hatier 2001, p.98.

et « en cas de guerre, la France interviendrait aux côtés de ses alliés de l'OTAN »⁴⁹. On trouve quasiment le même texte ailleurs : « en cas de conflit, la France intervient aux côtés de l'OTAN »⁵⁰. Bordas 2001 tire a priori mieux son épingle du jeu avec deux pages consacrées au sujet. Malheureusement l'approche est résolument historique et nous en apprend plus sur la CED que sur Petersberg, Nice ou Saint-Malo.

Par ailleurs, quelques manuels⁵¹ fournissent des cartes permettant de repérer nos forces pré-positionnées hors du territoire métropolitain, mais la nature de nos engagements et des accords de défense ne sont pas explicités. Doit-on y voir la volonté de repousser la menace hors des frontières et donc de la relativiser ? C'est possible chez Nathan, qui nous apprend qu' « elle [la France] est capable d'intervenir hors de ses frontières car les zones de conflit se déplacent vers le Tiers-Monde »⁵².

C. LES DIFFICULTES

On le voit, les documents pédagogiques peinent parfois à dégager clairement les problématiques de Défense. Il serait cependant injuste de jeter la pierre aux auteurs ou à l'Education nationale sans tenter de comprendre les difficultés du contexte d'enseignement, aussi bien pour la Défense que pour l'éducation civique en général. Lors de la journée nationale des trinômes académiques, l'ensemble des intervenants a exprimé en effet ce malaise persistant devant les obstacles à l'esprit de défense.⁵³

1. Comment définir un bien commun à l'heure de l'Europe et de la mondialisation ?

La première difficulté vient dans la définition même de notre identité collective. C'est entendu, les valeurs démocratiques et les droits de l'homme en particulier trouvent un large écho parmi les jeunes générations. Mais cela suffit-il à définir une citoyenneté, c'est à dire une volonté de vivre ensemble au jour le jour ? Il faut d'abord s'entendre sur le terme « citoyen » qui tend actuellement à tout qualifier. A l'heure de la disparition des

⁴⁹ Hachette 1999, p.88.

⁵⁰ Nathan 2002, p.99.

⁵¹ Magnard 1999, Nathan 2000, et dans une moindre mesure Bordas 2001

⁵² Nathan 2002, p.99.

⁵³ voir en particulier l'intervention de Mme J. COSTA-LASCOUX sur les six obstacles principaux dans le compte rendu de la journée du 27 octobre 2000 dans le bulletin des trinômes correspondant.

frontières et de la multiplication des échanges, la référence est-elle nationale, européenne, mondiale, ou au contraire régionale avec un retour de l'entre-soi et du particularisme ?

Les valeurs démocratiques du Livre Blanc se veulent « universelles » et principalement européennes, mais l'Europe peine à se trouver des valeurs, alors même que sont revendiquées les références multiculturelles : les problèmes de laïcité dans les établissements scolaires en sont l'illustration. Dans ce cas, les valeurs consensuelles ne risquent-elles pas de devenir tellement vagues qu'elles ne pourront s'incarner dans des représentations concrètes ?

Quelle est alors notre « bien commun », alors que l'école peine à fournir une langue commune aux enfants. Cette volonté de revenir aux fondamentaux a été rappelée récemment par l'Education nationale : « un enfant qui, hors de toute considération de culture, n'a pas accès à notre maison commune, la langue nationale, est un enfant mutilé »⁵⁴, mais l'Education nationale se voit contrainte à enseigner dès le primaire une autre langue vivante et bientôt une langue régionale. Dans ce cadre, il n'est pas rare d'observer, selon J. Fouque, une différence radicale de références entre les enseignants et les enfants « qui ne sont pas issus du même milieu ». Comment reprocher alors aux formateurs un enseignement plus factuel lorsque le débat ne peut plus se mettre en place faute de dénominateurs communs suffisants ?

2. L'école ne peut être seule dépositaire des valeurs de la République ?

Comme le rappelait A. Bergougnoux : « en France, l'école est au cœur des enjeux, des attentes, parfois des angoisses des familles »⁵⁵. Actuellement, on a tendance à tout demander à l'Education nationale, comme le dernier rempart de la République, chargée aussi bien d'éduquer, intégrer, corriger, instruire, et trouver un métier,... « La demande, explique José Fouque, de transformation des barbares en écoliers puis en citoyen traduit le dessein de surmonter une crise de l'intégration »⁵⁶. Ainsi la motivation des enseignants n'est pas à mettre en doute, mais leur bonne volonté se heurte bien souvent à un sentiment d'abandon de la société, alors que « l'école n'est pas et ne peut pas prétendre être le seul lieu d'un tel apprentissage »⁵⁷.

⁵⁴ Actuellement, 10% des enfants entrant en 6^{ème} ont des difficultés de lecture- 8% des jeunes à la JAPD sont déclarés en grande difficulté (source internet des ministères)

⁵⁵ BERGOUGNOUX A. , Inspecteur général , Colloque sur le lien Armées Nation, Bulletin des trinômes, avril 2000.

⁵⁶ FOUQUE J., Proviseur de lycée, Bulletin des trinômes, avril 2001

⁵⁷ *Education civique, juridique et sociale*, B.O. de l'Education Nationale N°7 hors série du 31 août 2000.

3. Les programmes et formateurs sont en quête de sens.

Dans ce cadre, J. Fouque dénonce l'application de l'éducation civique qui a été imposée par la loi sans grande communication, tandis qu'il existe toujours « une certaine méfiance spontanée à l'égard de ces productions visant à fonder l'action sur le plan politique, éthique ou moral ». M. de Gaudemar note également « une certaine forme de résistance des maîtres »⁵⁸. Même si les actions positives des trinômes académiques ont permis de progresser vers une plus grande ouverture, la population des professeurs a encore un immense besoin de « comprendre et d'être rassuré » quant aux objectifs poursuivis.

J. Fouque constate le manque de formation des membres du corps enseignant dans les IUFM concernant les questions de défense. Les professeurs sont en conséquence aussi démunis que la plupart des citoyens. Les concepts stratégiques restant relativement difficiles à appréhender, le député Grasset observe ainsi que, bien compris des spécialistes, « dissuasion, projection, protection, prévention [...] échappent à l'entendement commun, qui n'y voit bien souvent qu'une succession terminologique destinée à justifier de manière absconse l'utilisation de ressources importantes et l'existence d'une armée dont il perçoit mieux la finalité ».

D. LES PERSPECTIVES

1. Le format actuel des JAPD ne répond pas bien à l'enseignement de défense.

Théoriquement, l'école n'est pourtant pas la seule à dispenser un enseignement de Défense. Lors des JAPD, les deux premiers modules de cette journée y sont consacrés, conformément à la loi de 97 : « en complément de cet enseignement, est organisé pour tous les français l'APD ». Il est cependant précisé que « les français (y) reçoivent un enseignement adapté à leur niveau de formation ». Or il faut bien admettre que les participants, dont la motivation matinale du samedi matin reste faible, sont souvent dépassés par les concepts exposés. Même si les statistiques font apparaître un taux de satisfaction exceptionnel⁵⁹, les intervenants soulignent généralement l'ennui certain affiché par les jeunes. Les publications de la commission Armées-jeunesse expliquent que « la

⁵⁸ cf. le compte rendu de la journée nationale des trinômes académiques du 27 octobre 2000, bulletin des trinômes.

⁵⁹ En moyenne, en fonction des modules on enregistre plus de 80% de satisfaction chez les jeunes (source DICOD).

défense du pays n'est pas une des préoccupations majeures des jeunes ». En revanche, les participants regrettent « de ne pas avoir reçu d'informations suffisantes sur les armées lorsqu'ils étaient plus jeunes ». Beaucoup se disent principalement intéressés par la présentation des métiers et ont apprécié le contact avec les officiers d'active⁶⁰. Ces derniers reconnaissent avoir plus de facilité à faire part simplement de leur expérience que de pratiquer un enseignement pour lequel ils n'ont reçu aucune formation. On ne s'improvise pas pédagogue.

Le message des JAPD demeure par ailleurs brouillé. Nombre de jeunes ne savent pas clairement s'ils sont convoqués pour du recrutement, de l'information, de l'éducation ou de l'évaluation. La multiplication des modules tout au long d'une journée très dense les laisse perplexes alors qu'ils s'attendent à plus d'information sur l'armée. Certains espèrent voir des matériels tandis qu'ils pénètrent dans des enceintes désertées le temps du week-end. Enfin les buts des tests de français leur semblent mystérieux tant il paraît assez illusoire de se substituer ici à des années d'école. Peut-être faudrait-il finalement revoir à la baisse les prétentions de cette journée, clarifier l'action de la Défense et revenir à un message plus simple, en harmonie avec les souhaits des jeunes et plus ancré dans la réalité concrète des armées.

2. La formation des maîtres doit être mise en œuvre.

Une plus grande et meilleure information des adolescents sur la Défense passe nécessairement par celle de leurs professeurs. Ceux-ci se montrent d'ailleurs assez friands d'échange avec le milieu militaire. Leurs réticences sont à la hauteur de leur besoin de comprendre le fonctionnement des armées, pour constater enfin que les valeurs défendues sont bien les mêmes que les leurs.

L'action des trinômes académique reste déterminante en ce domaine. Mais elle ne remplacera pas une formation plus globale des enseignants. Le problème des IUFM a été plusieurs fois évoqué et bute sur un temps de cursus initial très resserré : « une première année de préparation d'un concours, avec ce que cela implique de focalisation sur un certain nombre d'épreuves, et une seconde année de formation professionnelle avec des stages et des compléments indispensables » explique M. de Gaudemar⁶¹. Ce dernier propose donc une formation continue en augmentant les contacts avec les personnels

⁶⁰ Bilan d'activité des JAPD, Mission Liaisons-partenariat N°1, septembre 1999.

⁶¹ Bulletin des trinômes du 27 octobre 2000.

militaires. Parallèlement, il préconise de continuer à promouvoir les réflexions universitaires avec les organismes tels que l'IHEDN pour amener les questions de Défense dans le débat public.

3. L'armée doit trouver sa place à l'école et dans la société civile

On le sent, l'école a un réel besoin du contact de la Défense pour comprendre un monde complexe et encore trop renfermé. Les pistes destinées à renforcer le lien armée-Nation ont déjà été tracées dans le Livre Blanc de 1994⁶². Le député Grasset a également annexé à son rapport⁶³ quarante-huit propositions concrètes susceptibles de rapprocher aussi bien la Nation de son armée que l'inverse.

L'un des axes principaux en est la visibilité des militaires. Le député pariait entre autres sur les phénomènes de brassage naturel, avec davantage de civils travaillant pour la Défense, plus de militaires aux contrats courts, et une meilleure implantation de ces derniers dans la société. Il espérait également qu'une revitalisation des réserves serait effectuée en profitant du retour de réflexion sur l'insécurité et la défense du territoire. Le Livre Blanc de 1994 prônait une « conception globale de défense », associant « à la défense militaire une dimension civile et économique, mais aussi sociale et culturelle ». C'est dire l'importance du retour des militaires dans le débat social pour, en contrepartie, intéresser les civils aux questions de défense.

Même si, comme le précise le sénateur Vinçon, la vision sociale de Lyautey où « l'officier et l'instituteur devait collaborer dans une même action éducatrice et morale » est peut-être dépassée, la représentation et le besoin de forger une identité nationale dans un creuset républicain n'en demeure pas moins. La Défense doit aller vers la Nation et soutenir l'école dans sa tâche d'éducation civique. Il ne faut pas craindre de promouvoir l'intervention de militaires dans les collèges ou les lycées, sous la direction des trinômes. Ces échanges pourront être l'occasion d'information sur les contenus des programmes et les processus pédagogiques. Ils amèneront enfin une confiance réciproque et un éclairage nouveau sur les débats. Enfin, et surtout, ils montreront un visage de la Défense moins technologique et plus humain, où le militaire-citoyen n'a pas laissé la place au mercenaire.

⁶² Cf le chapitre du Livre Blanc : *Efforts de développement*, la documentation française, Paris 1994, pp.185 et 186.

⁶³ *Rapport d'information N°1384*, février 1999.

4. Le rôle des médias et de la DICOD

L'importance des médias concernant les problèmes de société devient une évidence. Appelé à témoigner sur le lien armée-Nation, Monseigneur Dubost, alors évêque aux armées, rappelait que « ce n'est plus le peuple qu'on mobilise, c'est l'opinion publique »⁶⁴. Or cette opinion est versatile. Elle est la proie d'influence commerciales qui prônent davantage le plaisir individuel que l'intérêt collectif, le sens de l'effort ou le sacrifice. Les moyens d'information, dans leur recherche effrénée à l'audience, ont souvent tendance à privilégier l'événementiel et l'émotion sur la réflexion. Dans sa mission éducative, l'école est donc « en bute à une concurrence majeure, celle des médias »⁶⁵.

Concernant les problèmes de défense, les déserts militaires du député Grasset ne permettent plus au citoyen qu'une « perception virtuelle et inévitablement déformée de l'armée et de ses missions à travers les retransmissions télévisées du défilé du 14 juillet, les reportages événementiels des journaux audiovisuels, les spots publicitaires vantant les mérites de l'engagement, d'ailleurs concurrentiel entre les différentes armées, ou encore les films, pour la plupart portant sur des armées étrangères, mettant en scène des versions romancées de la vie et des actions militaires »⁶⁶.

A ce titre le rôle de la DICOD doit être réaffirmé. Cette dernière doit absolument clarifier le message des actions de la Défense, avec toute l'objectivité requise et en évitant les informations racoleuses. Par ce canal, la Défense doit redéfinir sans ambiguïté ses objectifs et ses modes d'action « pour inspirer aux jeunes générations le sens du bien commun, la volonté de se battre dans l'intérêt général, quitte à sacrifier un certain bien-être, des privilèges, voire sa vie, pour un idéal partagé »⁶⁷.

5. Les hommes politiques doivent reprendre un rôle prépondérant.

Le Livre Blanc de 1994 expliquait que l'esprit de défense « s'exprime d'abord à travers le tissu des communes françaises dont un demi-million d'élus est un vecteur puissant de l'esprit civique et de l'esprit de défense mêlés »⁶⁸. Il revient en effet au

⁶⁴ Rapport N° 349/95-96 du sénateur VINCON

⁶⁵ BERGOUGNOUX A. Bulletin des trinômes, avril 2001.

⁶⁶ Rapport GRASSET N°1384 du 10 février 1999.

⁶⁷ COSTA-LASCOUX, bulletin des trinômes, octobre 2000.

⁶⁸ op.cit.p184

politique de rappeler avec forces les valeurs démocratiques qui « transcendent la vie humaine, et justifient qu'on la sacrifie si nécessaire. ⁶⁹»

A ce titre, on ne peut que regretter le rendez-vous manqué du recensement. Cet acte a été souvent présenté, et est vécu par des milliers de jeunes, comme une simple démarche administrative. A l'heure de l'Internet et des fichiers informatiques, qui pourra croire au réel besoin d'un procédé aussi archaïque, aussi bien pour les listes électorales que pour un éventuel appel sous les drapeaux ? En revanche, nous passons à côté d'une occasion unique de faire de cette démarche un signe fort, par exemple par une cérémonie citoyenne en présence des élus et des représentants des institutions.

En supprimant la conscription, la France a été le seul pays à proposer une nouvelle formule à ses citoyens pour tenter de préserver les liens entre la Défense et la société. N'ayons pas peur des symboles et osons maintenant, à un âge où les jeunes esprits sont à la recherche de repères, affirmer conjointement avec nos hommes politiques notre attachement à un bien commun qui dépasse les aspirations de chacun. Dans cette perspective, ne faut-il pas repenser l'ensemble du parcours citoyen sous l'éclairage de l'expérience acquise durant ces trois années, et voir comment mieux répartir les ambitions et les moyens entre enseignement de défense, recensement et JAPD ?

⁶⁹ de la PRESLE, Gal, Bulletin des trinômes, avril 2001.

CONCLUSION

Les difficultés à parler des questions de Défense dans les manuels pédagogiques sont le reflet du malaise persistant dans l'Education nationale à aborder des questions complexes touchant l'identité, l'éthique et la morale.

On y sent tout d'abord une certaine réticence à évoquer les conflits armés, qui tient sans doute au fait que l'on a placé la paix au dessus des valeurs démocratiques en dissociant l'étude de la Défense et celle des fondements de la République. Cette difficulté est accentuée par une approche historique qui peine à faire une place objective au devoir de mémoire. L'étude du parcours citoyen en général, et des JAPD en particulier, reste très factuelle. L'élève n'est pas véritablement amené à s'interroger sur le sens profond de son devoir pour défendre la Nation et les valeurs qu'elle véhicule. Enfin le fonctionnement des armées, ses principes d'action et les sacrifices consentis par le pays sont passés sous silence. Tout cela contribue à renforcer l'idée que l'armée est une affaire de spécialistes dont les moyens et les concepts d'engagement restent mystérieux.

Certes « il ne s'agit pas de décrire les instruments de défense, mais de prendre la question sous l'angle de la citoyenneté »¹. Pour autant, peut-on véritablement comprendre la Défense sans en préserver l'armée ? Les élèves, comme les enseignants semblent être en attente d'une information plus conséquente, les uns pour ouvrir leurs horizons, les autres afin de pouvoir adhérer complètement au projet citoyen.

Cela ne sera cependant possible qu'avec une plus grande implication des militaires eux-mêmes vers l'école et la société. La question du lien entre armée-Nation a été rapidement évacuée par la Défense, trop occupée à ses restructurations et pas mécontente de se débarrasser d'une aussi encombrante mission. Les militaires ne doivent cependant pas oublier leur rôle pédagogique, par la représentation qu'ils offrent, à la construction d'une identité citoyenne des jeunes.

Depuis le début du siècle dernier, où « la République avait fait l'école pour que l'école fasse la République », l'Education a toujours eu une dimension nationale dans notre pays. Doit-on cependant la laisser être à présent le seul pilier de la société pour faire face à des exigences toujours plus nombreuses et dans un monde réticent à l'intérêt collectif ? S.

¹ J.P.MASSERET, journée nationale des trinômes académiques, bulletin des trinômes, 27 octobre 2000.

Royal estime au contraire que « c'est toute la société qui doit se mobiliser autour de l'école car elle reste, dans certains quartiers, la seule référence aux valeurs de la démocratie »².

La Défense a souvent été présentée comme la gardienne du temple, coupée du monde ; ne laissons pas l'école jouer ce rôle. Sachons réaffirmer avec nos élus, qui « sont au premier rang pour dire l'effort que la Nation est prête à consentir et en assumer le sens », notre attachement à ces valeurs. Non pas seulement dans une préservation du patrimoine et du devoir de mémoire, mais surtout dans la recherche d'un projet commun, autour des valeurs qui nous ferons vivre ensemble demain.

² *Initiatives citoyennes ,pour apprendre à vivre ensemble*, B.O. de l'Education Nationale N°40 du 13 novembre 1997.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- AUVRAY, Michel, *L'âge des casernes : histoire et mythe du service militaire*, L'Aube, Paris, 1998.
- CAPLOW Théodore, VENESSON Pascal, *Sociologie militaire*, Armand Colin, Paris 2000.
- DESMOND Eric, *Mourir pour la patrie ?*, PUF, Paris, 2001.
- SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Folio, Paris, 2000.
- SOURBIER-PINTER Line, *Au-delà des armes : le sens des traditions militaires*, Imprimerie nationale, Paris, 2001.
- TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, Gallimard, Paris, 1982.

OUVRAGES COLLECTIFS

- *Livre Blanc sur la Défense 1994*, La documentation française, Paris 1994.
- *L'histoire aujourd'hui*, coordonné par JC RUANO-BORBALAN, Sciences humaines, Paris, 1999.
- *Rapport sénatorial N°349/95-96* présenté au M. Serge VINCON, sénateur.
- *Rapport d'information N° 1384*, enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale 10 février 1999, déposé par la commission de la Défense Nationale et des forces armées sur *les relations entre la Nation et son armée*, et présenté par M. Bernard GRASSET, député.
- *Rapport d'information N° 2490*, enregistré à la Présidence de l'Assemblée Nationale le 22 juin 2000, déposé par la commission de la Défense nationale et des forces armées sur *les actions destinées à renforcer le lien entre la Nation et son Armée*, et présenté par MM. Bernard GRASSET et Charles COVA, députés.
- *Les JAPD, bilan d'activité octobre 1998 à juin 1999*, Missions Liaisons-partenariat N°1, septembre 1999
- *Commission Armées-Jeunesse N°47 1999-2000*.
- *Le bulletin des trinômes*, Union des associations de l'IHEDN, N°25, avril 2000.
- *Le bulletin des trinômes*, Union des associations de l'IHEDN, N°26, octobre 2000.
- *Le bulletin des trinômes*, Union des associations de l'IHEDN, N°27, avril 2001
- *Qu'apprend-on au collège ?*, CNDP/X0, Paris 2002.

DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

- *Education civique 3^{ème}*, sous la direction de V.ZANGHELLINI, Belin, Paris, 1999.
- *Education civique 3^{ème}*, sous la direction de Jacques LONGUET, Bordas, Paris 1999.
- *Manuel d'éducation civique 3^{ème}*, Hachette, Paris, 1999.
- *Le cahier du citoyen 3^{ème}*, sous la direction de Christian DEFEBVRE, Hachette, Paris 2000.
- *Education civique 3^{ème}*, Hatier, Paris, 2001.
- *Education civique 3^{ème}*, sous la direction de J.P. LAUBY, Magnard, Paris, 1999.
- *Demain citoyen, 3^{ème}*, A. LAMBERT, AM TOURILLON, Nathan, Paris 2000.
- *Atout 3^{ème}, Education civique*, Nathan, Paris, 2002.
- *ECJS, Vivre sa citoyenneté 1^{ère}*, collection dirigée par J. MENAND, Delagrave, Paris 2001.
- *ECJS, Lycée (3 volumes)*, ouvrage collectif, Ellipses, Paris 2001.
- *ECJS, Le cahier du Lycéen-citoyen 1^{ère}*, sous la direction de J.P. LAUBY, Magnard, Paris, 2001.
- *ECJS, enseignement commun*, B.O. N°6 de l'Education nationale, hors série du 31 août 2000.
- *Initiatives citoyennes ,pour apprendre à vivre ensemble*, B.O. de l'Education nationale N°40 du 13 novembre 1997.
- *Prise en charge par les établissements scolaires de la loi du 28 oct 97*, B.O. N°8 de l'Education nationale, hors série du 06 août 1998.
- *Education civique, juridique et sociale*, B.O. de l'Education nationale N°7 hors série du 31 août 2000.
- *ECJS, accompagnement des programmes*, Education nationale, CNDP, Paris 2001.
- *La Défense, une histoire de citoyenneté*, Textes et Documents pour la classe N°796, CNDP, Paris, mai 2000.