

**CENTRE D'ETUDES EN SCIENCES SOCIALES
DE LA DEFENSE**

***L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE
DANS LE SECOND DEGRE SUITE A
LA REFORME DU SERVICE NATIONAL***

**Sous la direction de
Louis BALMOND**

Mai 2004

*Ce document constitue le rapport final de l'étude commandité à l'université de Nice Sophia-Antipolis par le C2SD,
CCEP 2001 SOC-142, Conv DEF/C2SD 2001 n°44.*

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : SUSPENSION DU SERVICE NATIONAL ET EDUCATION NATIONALE : la loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national et sa mise en œuvre	9
I / L'Éducation nationale : une position centrale pour l'enseignement de la défense	9
II / Une place trop inconsistante de la défense dans les programmes de l'éducation nationale	16
CHAPITRE 2 : LES PROTOCOLES EDUCATION NATIONALE DEFENSE ET L'ENSEIGNEMENT DE DEFENSE	23
I / Un système cohérent	24
II / Un système perfectible	28
III / Pour un nouveau protocole	31
CHAPITRE 3 : LES MANUELS SCOLAIRES ET LE TRAITEMENT DES QUESTIONS DE DEFENSE	37
I / La place de la défense dans les manuels scolaires	38
II / Le contenu des enseignements de défense dans les manuels scolaires	42
CHAPITRE 4 : L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE DANS LES COLLEGES ET LES LYCEES : RETICENCES ET MISES EN PRATIQUE	47
I / L'enseignement de la défense à l'école : des élèves encore très circonspects	47
II / Les enseignants face à l'enseignement de la défense : entre désir de transmission et difficultés pratiques	66
CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS	107

INTRODUCTION

A la question posée par le Centre d'Etudes en Sciences Sociales de la Défense (C2SD), sollicitant une réflexion sur "L'enseignement de la défense dans le second degré suite à la réforme du service national" la réponse exigeait certes une démarche pluridisciplinaire mais également une démarche prenant en compte les compétences, les approches et les sensibilités des divers partenaires intéressés. Un élément de réponse à cette exigence a été recherché dans la création d'un Groupe de recherche sur l'éducation à la défense et l'esprit de défense formé de

Jean ALBERICI, Inspecteur d'Académie, chargé de mission pour le Protocole Défense Education nationale, Rectorat de l'Académie de Nice,

Louis BALMOND, Professeur à l'Université de Nice Sophia Antipolis, Doyen de l'Institut du Droit de la Paix et du Développement (droit public),

Louis GERMAIN, général, (2s)

Monique LEROUX, Assistante pour le Protocole Défense Education nationale, rectorat de l'Académie de Nice

Anne Sophie MILLET-DEVALLE, Maître de Conférences à l'Université de Nice Sophia Antipolis (droit public)

Michel d'OLEON, vice-amiral (2s)

Christine PINA, Maître de Conférences à l'Université de Nice Sophia Antipolis (sciences politiques)

Anne RAINAUD, Maître de Conférences à l'Université de Nice Sophia Antipolis (droit public)

Christian TAFANI, Ingénieur territorial, membre de l'IHEDN

Le périmètre de l'étude qui devait être conduite par le groupe était très largement commandé par les termes mêmes de la demande. Il était fonction d'une part du cadre législatif et réglementaire organisant et mettant en œuvre l'enseignement de la défense dans l'enseignement secondaire, et, plus largement, de l'ensemble des mécanismes de relations existant entre les deux ministères et susceptibles d'influencer cet enseignement. Il impliquait également d'apprécier la prise en compte de cette nouvelle obligation dans les programmes et dans les supports pédagogiques qui leur sont liés. Enfin, et surtout il supposait de tenter une mesure de l'impact de l'enseignement ainsi mis en place sur les enseignants et sur les élèves.

Dans ce but, au sein du groupe, A.RAINAUD a été chargée de l'analyse du dispositif législatif et réglementaire, J.ALBERICI, L.BALMOND et M. LEROUX

de l'examen des protocoles, L.GERMAIN, A-S.MILLET-DEVALLE et M.D'OLEON de l'étude des manuels, C.PINA de l'élaboration et du traitement des questionnaires soumis aux enseignants et aux élèves de l'Académie de Nice.

Chacune de ces recherches particulières a fait l'objet de rapports successifs discutés collectivement au cours de neuf réunions du Groupe, qui a par ailleurs, interrogé tous les directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres sur la prise en compte de l'enseignement de défense dans leurs missions.

Le rapport définitif a fait l'objet d'une discussion générale quant à sa présentation et aux propositions qui le concluent.

Le point de départ de la démarche était nécessairement constitué par l'examen de la loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national et de ses textes d'application dans la mesure où le législateur a souhaité réaliser, formellement, une novation fondamentale : édicter, à la charge de l'Education nationale, une obligation nouvelle. Aux termes de l'article 114-1 du Code de service national en effet

“ 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 d'enseignement du second degré des premiers et seconds cycles. Cet enseignement a pour objet de renforcer le lien armée - Nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense”.

Une telle obligation formelle constitue une innovation incontestable. Sous les Troisième et Quatrième républiques, la culture historique et civique transmise par les maîtres d'école véhiculait naturellement l'esprit de défense : nul besoin d'obliger l'Education nationale à dispenser un enseignement spécifique. Après la seconde guerre mondiale, qui est venue *“corrompre des valeurs qui pouvaient être positives”* selon une formule du général Bachelet, la défense est perçue dans certains milieux intellectuels comme une tentative d'embrigadement au service de causes peu glorieuses. La Défense quitte alors l'Education nationale mais la question de l'enseignement de la défense ne se pose toujours pas pour la Nation du fait de l'existence de la conscription. Le temps du service militaire puis du service national garantit une formation aux questions de défense et plus largement une diffusion de l'esprit de défense, même s'il n'est pas universel. Avec la suspension du service national, l'enseignement de la défense risquait donc de tomber en déshérence. De manière significative, c'est une loi sur l'organisation militaire qui a investi l'Education de cette mission. Pour autant, s'agit-il d'une véritable révolution? C'est sans doute le cas si l'on considère les termes employés par le législateur. Mais, dans les faits, l'obligation ainsi affirmée ne se manifeste pas pour autant sur un terrain

vierge du fait de la coopération développée depuis plusieurs années entre les ministères de la Défense et de l'Education nationale à travers les protocoles Défense Education nationale. Certes, les objectifs des protocoles vont bien au-delà de l'enseignement de la défense dans l'enseignement secondaire mais ils ont néanmoins fortement concouru, bien avant la loi de 1997, à redonner une place à la défense dans l'Education nationale. Contribuant à rapprocher les institutions et les hommes, ils ont eu un impact indirect incontestable, préparant en quelque sorte le terrain au législateur. Leur rôle a été en particulier significatif dans la mise en place de supports et d'aides pédagogiques à l'enseignement de la défense.

Or ces documents sont un élément d'appréciation essentiel car ils contribuent à délimiter l'obligation et à lui conférer son contenu scientifique. C'est pour l'essentiel en effet par rapport aux programmes et aux supports pédagogiques qui les incarnent que l'on peut mesurer les perceptions et les réactions des destinataires de l'obligation législative que sont les enseignants et les élèves. La mesure de cet impact a été réalisée en ayant recours à la technique du questionnaire, sur la base d'un protocole dont les données sont précisées en annexe. Il importe néanmoins d'insister dès à présent, sur le fait que ce questionnaire a pris pour base l'Académie de Nice laquelle regroupe les départements des Alpes-Maritimes et du Var. Elle a donc bénéficié d'un environnement plutôt favorable du fait de la présence importante des armées dans ces deux départements (près de cinq mille personnels de défense) et des relations qui y ont été établies depuis longtemps entre les deux institutions (organisation de colloques communs, participations réciproques aux formations...). Les conclusions auxquelles l'on peut parvenir devraient donc nécessairement être plus favorables que celles que l'on pourrait tirer dans des académies où l'armée est moins présente et moins intégrée au tissu social.

CHAPITRE 1

SUSPENSION DU SERVICE NATIONAL ET EDUCATION NATIONALE La loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national et sa mise en œuvre *

I. L'éducation nationale : une position centrale pour l'enseignement de la défense.

L'éducation nationale est une pièce majeure du dispositif de la réforme du service militaire engagée par le législateur en octobre 1997 (loi n°97-1019 du 28 octobre 1997 portant réforme du service national, J.O. du 8-11-1997). Le nouvel article L. 112.2 du code du service national tel que résultant de l'article 1^{er} de la loi précitée prévoit que “ *l'appel sous les drapeaux est suspendu pour tous les français qui sont nés après le 31 décembre 1978 et ceux qui sont rattachés aux mêmes classes de recensement* ”. La professionnalisation de l'armée est engagée et le service national a été transformé, non seulement pour le sexe masculin, traditionnellement lié à l'armée, mais aussi pour les “ *jeunes femmes nées après le 31 décembre 1982 et à celles qui sont rattachées aux mêmes années de recensement* ” (L.112.1 du code du service national). En suspendant le service militaire masculin obligatoire, le législateur rétablit l'égalité homme- femme : c'est déjà la parité qui est annoncée. Si le service national s'applique désormais aux jeunes hommes et aux jeunes femmes, la raison tient à la modification des modalités de la participation de ces jeunes citoyens à la défense de l'Etat. Ce devoir, tout en poursuivant une même philosophie “ participative ” qu'auparavant, suit des vecteurs nouveaux pour y parvenir.

Ainsi, selon le premier alinéa de l'article L.111.2 du code du service national (relatif aux “ principes ” posés en la matière par le législateur), “ *le service national universel comprend des obligations : le recensement, l'appel de préparation à la défense et l'appel sous les drapeaux* ” ... dernier élément de la composante dont on sait qu'il est suspendu (L.112.2, al. 1^{er})

Le recensement est lié à la nationalité : la défense de l'Etat repose nécessairement sur ce lien national par l'acquisition de la nationalité française, soit à la naissance, soit ultérieurement. L'article L.113.1 (1^{er} al.) du code du service national affirme que “ *tout français âgé de 16 ans est tenu de se faire recenser* ” et L. 113.3

* Anne RAINAUD, Maître de Conférences à l'Université de Nice-Sophia Antipolis.

dispose quant à lui que les “ *personnes devenues françaises entre leur 16^{ème} et leur 25^{ème} anniversaire et celles dont la nationalité française a été établie entre ces deux ages à la suite d'une décision de justice, sont soumis à l'obligation de recensement, pour les premières dès que la nationalité française a été acquise ou que cette acquisition a été notifiée, et pour les secondes, dès que la décision de justice a force de chose jugée* ”. Le recensement véhicule donc une idée forte en ce qu'il ancre l'individu dans la nation et lui impose par contre coup logique la défense de cette nation (en ce sens citons l'article L.111.1 du code du service national : les citoyens concourent à la défense de la Nation ”). Cet ancrage est bel et bien contraignant, car le législateur lui-même prévoit une forme de sanction pour celui ou celle qui ne se soumet pas à l'obligation de recensement. L.113.4 est clair : “ *avant l'âge de 25 ans, pour être autorisé à s'inscrire aux examens et concours soumis au contrôle de l'autorité publique, la personne assujettie à l'obligation de recensement doit être en règle avec cette obligation* ”. Le législateur a donc conscience que , pour fondamental qu'il soit, le recensement n'est pas l'élément qui fait indubitablement comprendre au citoyen son devoir de défense, d'où ce procédé pour l'en persuader.

L'appel de préparation à la défense (APD) vient alors utilement compléter cette architecture du service national universel, puisqu'au regard des principes posés par le législateur (L. 111 .2.al.2), “ *l'appel de préparation à la défense a pour objet de conforter l'esprit de défense et de concourir à l'affirmation du sentiment d'appartenance à la communauté nationale, ainsi qu'au maintien du lien entre l'armée et la jeunesse* ”. L'APD, pour fondamentale qu'elle soit également, est annoncée comme confortant un état vers lequel le législateur souhaite voir tendre la jeunesse. Sa durée n'étant d'ailleurs que d'une journée, il n'est donc qu'un élément complémentaire d'une pièce maîtresse.

Cette pièce maîtresse, c'est “ l'école ”. Le législateur d'octobre 1997 dispose ainsi (L.114.1) qu' “ *à 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 d'enseignement du second degré des premiers et second cycles. Cet enseignement a pour objet de renforcer le lien armées-nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense* ” et L. 114.2 de préciser qu' “ *en complément de cet enseignement, est organisé pour tous les français, l'appel de préparation à la défense auquel ils sont tenus de participer* ”. La loi n° 99-894 du 22 octobre 1999 portant organisation de la réserve militaire et du service de défense aura les termes les plus significatifs pour affirmer la place prépondérante et première de l'école : “ *... un parcours citoyen qui débute avec l'enseignement de la défense et qui se poursuit avec la participation au recensement, l'APD...* ” (article 1^{er}).

L'Education Nationale a donc une mission fortement renforcée dans son rôle d'éducatrice, notamment en ce qu'elle a au moins théoriquement, la capacité d'atteindre le monde écolier dans toute sa diversité, c'est-à-dire la Nation de demain.

A. L'enseignement de la défense, une obligation pour l'Education nationale

Conscient de l'impact potentiel et prévisible de l'école pour façonner l'esprit de la jeunesse, le législateur a fait de l'enseignement de la défense, le corollaire obligatoire de la réforme du service national. Pour reprendre un principe de physique bien connu, rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme.

a. L'enseignement de la défense par l'Education nationale, corollaire obligatoire de la réforme

L'Education Nationale a une nouvelle mission ; certes, ce n'est pas l'enseignement mais l'enseignement de la défense, lequel constitue une obligation pour les établissements du second degré .

1. Une obligation.

L'idée d'un enseignement obligatoire est affirmée avec force au premier alinéa de l'article L.114.1 du code du service national, concernant les “ *principes et l'organisation de la défense nationale et la défense européenne* ”.Le ministre de l'Education nationale martèlera cette volonté du législateur dans les différents, mais surtout premiers bulletins officiels de l'Education nationale qui, explicitant et mettant en œuvre le texte législatif, ne manqueront pas d'insister sur l'obligation qui a été créée. Le bulletin officiel n°8 du 6 Août 1998, Hors série, est particulièrement instructif à cet égard ; tout d'abord, la préface de ce document, rédigée par le ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, Claude Allègre à cette époque, est très claire sur la question. Il s'agit bien d'un transfert de certaines compétences traditionnellement dévolues à l'armée vers l'Education nationale : “ *Cette loi (du 28 octobre 1997 portant réforme du service national) donne à l'éducation nationale des responsabilités très importantes dans le domaine de l'éducation à la défense* ”.

Puis, pour le ministre toujours, les enseignants ayant à “ *assumer cette nouvelle mission, conformément aux termes de la loi* ”, il faut pouvoir les y aider selon la technique

bien connue de la note de service ou de la circulaire qui exposera ainsi la doctrine officielle de l'administration.

Cette obligation est présentée de façon habile car le ministre combine à la fois le principe de la liberté de penser avec l'obligation de service : “ ... *au-delà des choix personnels de chacun, il revient à tous les professeurs d'enseigner les principes et l'organisation de la défense nationale et défense européenne* ”. La loi impose cet enseignement et nul ne peut s'y dérober, sauf à commettre vraisemblablement une faute de service d'après le message du ministre. Dans un registre différent (liberté de pensée politique, liberté de croyance religieuse...), le Conseil d'Etat a déjà tranché la question des contradictions auxquelles pouvaient être soumis les enseignants et sa jurisprudence est claire : le devoir de réserve impose aux enseignants qu'ils fassent taire leurs convictions personnelles dans le cadre de leur mission pédagogique. Certes, le domaine de la défense est une question délicate dans l'éducation nationale car depuis la guerre d'Algérie puis Mai 1968, les milieux enseignants et militaires ont été parfois assez éloignés. Que l'enseignement de la défense, mission jusque là essentiellement dévolue aux armées échoit désormais en partie à l'éducation nationale, relève quelque peu de la révolution culturelle. C'est peut être pour cette raison que les bulletins officiels insistent sur la “ *liberté pédagogique des professeurs* ” (Bulletin officiel n°5, 5 Août 1999, Hors série, Volume1 relatif au programme des lycées, p.5) et sur le fait que “ *les documents d'accompagnement suggèrent sans les imposer, des exemples pour leur mise en œuvre* ”. Des précautions de style sont donc prises pour ménager le corps enseignant qui se trouve néanmoins confronté à cette nouvelle obligation, si ce n'est ce nouveau fardeau. La note de service de Bernard Toulemonde (note n° 98-159 du 30-7- 1998, Bulletin officiel n°8, 6 Août 1998, Hors série, p. 6) est limpide quant à cette obligation : “ ... *(la) réforme du service national comporte différents aspects que l'éducation nationale doit prendre en charge...* ”. On sait qu'en “ langage juridique ”, le présent de l'indicatif suffit à créer une obligation, or ici, le directeur de l'enseignement scolaire emploie, on pourrait dire de surcroît, le verbe devoir. Par ailleurs, il insiste sur l'idée d'obligation en reprenant plusieurs fois le terme (2^{ème} paragraphe, 5^{ème} paragraphe, premier mot du document pédagogique... in Bulletin officiel n° 8, 6 Août 1998, Hors série p. 6 et 8). Le ministre de l'éducation nationale, comme le directeur de l'enseignement scolaire souhaite que les “ *professeurs comprennent l'importance primordiale que revêtent la connaissance et la compréhension par les élèves des établissements secondaires, des questions de défense nationale et européenne* ” (dernier paragraphe en forme de conclusion du ministre (Bulletin officiel n°8, 6 Août 1998, Hors série, p.5) ou encore que “ les professeurs se sentent concernés par l'obligation nouvelle faite à l'éducation

nationale ". Mais en martelant autant cette obligation, les enseignants sont nécessairement concernés à défaut de se sentir concernés : il s'agit bel et bien d'une obligation légale.

2. Une obligation pesant sur " tous les professeurs " (Clause Allègre, préface du Bulletin officiel n°8, 6 Août 1998, Hors série, p.5).

Cette obligation se dilue donc au sein du corps enseignant; mais dans un minimum de rationalisation pour la mise en œuvre de celle-ci, certains domaines sont privilégiés et dès 1998 d'après la préface de Claude Allègre, certains enseignants sont plus directement concernés, à savoir " manifestation " les professeurs d'histoire-géographie enseignant en classe de troisième et au lycée. Le directeur de l'enseignement scolaire identifiera également les enseignements vecteurs, " principalement " l'histoire-géographie, mais aussi l'éducation civique au collège. Cependant, différentes autres disciplines expriment des finalités civiques, et à ce titre les enseignements de la défense en sont " des prolongements naturels " (B. Toulemonde, document pédagogique, Bulletin officiel n° 8 du 6 Août 1998, p. 8). L'enseignement de la défense est donc une obligation partagée, mais une obligation de densité variable selon les matières.

Cette obligation généralisée va connaître une évolution entre 1998 et 1999. En effet , les bulletins officiels vont traduire d'abord une mise en oeuvre de l'obligation d'enseigner la défense révélant un certain tâtonnement, alors qu'en 1999, la pensée ministérielle sera mieux aboutie avec l'apparition de l'Education civique juridique et sociale. En 1998, l'histoire-géographie sont identifiées comme les matières vecteurs phares et le ministère se livre alors, notamment pour les lycées à la mise en relief des correspondances entre ces matières et la défense. Citons par exemple un extrait du bulletin officiel : " *le programme de géographie de la classe de première s'intitule " la France en Europe et dans le monde "*. C'est essentiellement au sein de la première partie " *la France en perspective "*, dans la définition de l'Europe et de ses composantes que pourra être posée rapidement la défense du territoire et de son évolution dans le contexte des mutations européennes... " (B.O. n°8, 6 Août 1998, Hors série, p.9). La défense est ainsi tapie dans les programmes, il suffit en quelque sorte de l'en extraire, de la faire émerger ; d'où l'accent du discours du directeur de l'enseignement : enseigner la défense, " *ce n'est pas réellement une nouveauté pour eux "* (B.O. n°8, 6 Août 1998, Hors série, p.7). Il est donc demandé aux enseignants d'afficher cette dimension défense : cet effort d'affichage rejaillissant alors nécessairement dans la conscience des enseignés. La conscience du lien défense-

géographie ou défense- histoire est à elle seule suffisante pour accéder au contenu, ou à un certain contenu, de la notion de défense.

L'effort demandé pour faire ressortir le lien entre la matière " traditionnelle " et la défense est contrebalancé à nouveau, par une certaine liberté à priori, pour l'enseignant (" *au delà même d'un apprentissage strictement scolaire* " dispose le bulletin officiel (B.O. n°8, 6 Août 1998, Hors série, p. 7). Mais outre l'histoire- géographie et l'éducation civique, c'est aussi " *la contribution de toutes les disciplines à l'étude de la défense* " qui est soulignée par B.Toulemonde. " *D'autres disciplines d'enseignement ... doivent être sollicitées pour susciter une réflexion des élèves sur la défense nationale . Comme pour d'autres aspects de l'éducation à la citoyenneté une prise en charge collective s'impose naturellement afin de " sensibiliser la jeunesse à son devoir de défense "* comme le demande la loi (B.O. n°8, 6 Août 1998, Hors série, p. 11). Et le ministère alors de faciliter la tâche des enseignants en sciences économiques et sociales, de français, de langue, de philosophie, et d'expliquer qu'ils peuvent eux aussi " *pratiquer un enseignement de défense* " en faisant de la défense un sujet explicitement rattaché à leur matière. Par exemple, précise B.Toulemonde, " *le cours de langue vivante peut être l'occasion de comparaisons instructives entre des conceptions et des pratiques de défense entre pays "... ou encore, " la formation du jugement des citoyens implique que la défense soit objet de réflexion philosophique.. "* La défense est en somme partout et ce constat fait pour l'éducation nationale dans la diversité de ces enseignements correspond bien au concept de globalité qui caractérise la notion de défense selon l'ordonnance de 1959. Pouvait-il en être autrement ?.

Le bulletin officiel n°24 du 14 juin 2001 publiera une circulaire du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche (relative à la préparation de la rentrée 2001 dans les lycées d'enseignement général et technologique) qui reprendra avec force cette sorte de credo : " *cet enseignement, par nature transdisciplinaire, doit associer, sur la base du volontariat, les professeurs des disciplines littéraires, scientifiques et de sciences économiques et sociales, dont le concours est indispensable à la recherche et à la variété des thèmes abordés* " (J.P. de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire, B. O. n°24 du 14 juin 2001, p.3). Néanmoins, le credo mollit et se fonde sur le volontariat. L'obligation faite par la loi aux enseignants est quelque peu revue à la baisse par ceux qui sont chargés de la mettre en application.

La réforme du service national a donc des répercussions sur l'éducation nationale, potentiellement sur toute l'éducation nationale, pourrait-on ajouter. Le titre de la note de service du directeur de l'enseignement scolaire (n° 98-159 du 30 juillet 1998 de B. Toulemonde), était révélateur : " *Prise en charge par les établissements scolaires de la loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national* ". La charge pour les

acteurs de l'enseignement précisée, encore reste-t-il à indiquer les modalités de la mise en œuvre de l'obligation.

b. Les aléas tenant aux enseignés et aux enseignants.

Le système imaginé par les pouvoirs publics suppose une assez bonne prédisposition d'esprit de la part de tous les participants. On peut s'interroger néanmoins sur le cas des élèves en échec scolaire ou réfractaires à l'idée de devoir fournir un effort en classe quand bien même le support pédagogique peut paraître attrayant. Certes, précisément, l'on sait que les modalités de l'enseignement de l'ECJS ne sont pas forcément classiques, et laissent une certaine marge de manœuvre aux enseignants chargés de les mettre en œuvre. Il y a donc une possibilité, mais qui ne reste que purement théorique, de les voir considérées comme attractives par certains élèves. Mais il faut aussi percevoir que le message reste diffusé, fondamentalement, par le biais de l'Ecole, Institution qui a pu faire d'ores et déjà l'objet de rejet. Il ne faut pas non plus oublier que la situation de certains collèves est particulièrement difficile et que, concrètement, l'obligation d'enseigner l'ECJS laisse perplexe même si l'éducation à la citoyenneté est sans doute une des grandes missions à réaliser de manière prioritaire dans ce type d'établissement ; Par ailleurs, certains élèves peuvent quitter l'école à 16 ans sans accéder au lycée et de ce fait, n'auront sans doute pas reçu d'éducation à la citoyenneté et seulement de manière très fragmentaire à la défense. Au contraire, le service militaire avant la réforme de 1997 avait la capacité d'atteindre cette partie de la population et ce dès la majorité.

On peut s'interroger également sur l'intégration par les enseignants de leur obligation d'enseigner d'abord des notions sur la défense nationale et européenne, puis en 1999 l'ECJS. Le passage à l'ECJS est judicieux dans la mesure où le contenu est peut être moins conflictuel pour les enseignants ou du moins pour certaines générations d'enseignants que celui de l'enseignement de la défense. Eduquer à la citoyenneté tel que le propose le directeur de l'enseignement scolaire, (*" contribuer, à terme, à l'épanouissement d'un citoyen adulte, libre autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement "*), est une noble mission à laquelle tout enseignant ne peut qu'adhérer. Mais le volume horaire est faible, tandis que les professeurs d'histoire- géographie ont déjà à transmettre dans ces matières un programme particulièrement riche. De même, l'organisation de débats argumentés représente un travail de conception et de réalisation non négligeable, et les travaux personnels encadrés (TPE) au profit des élèves, réclament du temps.

Qu'en sera-t-il par ailleurs de la participation des enseignants autres que ceux d'histoire géographie et ne faut-il pas craindre " l'isolement " de ces derniers réellement en charge de l'ECJS. Que penser de l'optimisme que nous soulignons déjà : " *cet enseignement, par nature transdisciplinaire, doit associer sur la base du volontariat, les professeurs des disciplines littéraires, scientifiques et de sciences économiques et sociales dont le concours est indispensable à la richesse et à la variété des thèmes abordés* " (Bulletin officiel du 14 juin 2001, n°24 relatif à la préparation de la rentrée 2001 dans les lycées d'enseignement général et technologique, p.3). L'Education nationale va - t-elle se mettre à désigner ses volontaires ?

Concernant enfin les établissements, il faut noter que malgré le discours d'unité entre l'enseignement général, technologique et professionnels, le bulletin officiel précipité du 14 juin 2001 établit une rupture d'égalité. En effet, ce document du ministère dispose, à propos des établissements professionnels, que " *dans le cadre de l'emploi du temps actuel des élèves, l'ECJS sera introduite à titre expérimental dans les établissements volontaires* " (Bulletin du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Recherche, n°24, 14 juin 2001, p.5).

Ce volontariat peut là encore laisser perplexe, et cette perplexité alimente le constat qui ressort de l'analyse des textes : la défense occupe une place trop inconsistante dans les programmes de l'éducation nationale.

II. Une place trop inconsistante pour la défense dans les programmes de l'éducation nationale.

Les textes montrent que les pouvoirs publics ont voulu créer une nouvelle matière d'enseignement, sans véritablement aller au bout de leur démarche. La pertinence de cette innovation est alors affaiblie par ses propres créateurs. L'inconvénient majeur que l'on peut relever dans le système mis en place est qu'il est difficile pour la jeunesse de percevoir les concepts forts de la défense nationale comme européenne à travers l'ECJS et qu'ainsi, le lien armée- Nation à renforcer chez les jeunes d'après les termes du législateur de 1997, se délite dans le malstrom imaginé dans le programme de l'éducation nationale. La réforme entreprise en remplacement de la suspension du service national obligatoire peut laisser dubitatif quant à la constitution d'un esprit de défense.

A. La difficile émergence d'une matière d'enseignement.

Les pouvoirs publics nous semblent quelque peu pris au piège de leur propre création, laquelle introduit un paradoxe qui peut largement entamer son aspect

opérationnel. En effet, il y a d'un côté l'affirmation d'un enseignement nouveau, l'ECJS et d'un autre, la négation d'une discipline nouvelle. Cette originalité, pour judicieuse qu'elle soit, affaiblit l'importance de l'ECJS et place celle-ci dans une position plutôt périphérique au regard des autres enseignements. Cette place relativisée permet peut être aux élèves d'appréhender psychologiquement l'ECJS d'une manière différente, un enseignement dans un contexte moins formel étant sensé permettre une meilleure réception par les élèves. Mais alors l'importance du message risque de ne pas être perçue avec l'intensité nécessaire..

a. L'affirmation d'un enseignement nouveau, l'ECJS.

Le Bulletin officiel du 5 Août 1999 (B. O. n° 5 relatif aux programmes des lycées, 5 Août 1999, Hors série, p.4), annonce dans les programmes, un nouvel enseignement avec l'ECJS. C'est un progrès substantiel par rapport à l'année précédente dans la mesure où la défense n'a jamais alors été identifiée comme un enseignement nouveau. Elle n'a été qu'un point extrait ou valorisé des programmes d'histoire, géographie, d'éducation civique, et éventuellement d'autres enseignements (sciences économiques et sociales, langues, philosophie...). Il est vrai qu'afficher ouvertement un enseignement baptisé " défense " aurait peut être relevé d'une démarche trop abrupte : l'armée rentre dans l'Ecole ? Il était donc plus aisé de faire accomplir par les enseignants leur mission d'éducation à la défense par le prisme de leur propre matière, qui devenait ainsi un vecteur pour assurer une formation aux " *principes et à l'organisation de la défense nationale et européenne* " (formule du code du service national après modification). La conscience pour les élèves de recevoir un message relatif à la défense ne dépendra alors que de l'insistance de l'enseignant à mettre en exergue cet aspect particulier de sa matière.

Avec l'ECJS, " enseignement nouveau ", il y a une meilleure identification possible, et ce, objectivement, de ladite nouveauté. La lisibilité de cet enseignement apparaît alors, grâce à deux moyens liés, mais fort traditionnels et ancrés dans les pratiques et mentalités de l'éducation nationale, enseignants et enseignés confondus. En effet, les textes prévoient une évaluation de l'élève en ECJS et dans le prolongement nécessaire, une inscription de l'éducation civique, juridique et sociale sur le bulletin scolaire. Or une évaluation, qui n'est qu'une notation maquillée dans le terme employé, est un argument marquant pour faire prendre conscience à l'élève qu'on lui demande d'intégrer un nouvel enseignement.

D'après le programme élaboré par le directeur de l'enseignement scolaire (Bulletin Officiel n° 5 relatif aux programmes des lycées, 5 Août 1999, Hors série, p.6) et qui a été pensé en vue de donner des " *repères durables* ", l'évaluation doit

porter d'une part sur la participation (l'investissement) et la qualité des travaux produits par l'élève (" *les productions des élèves servent de support principal à l'évaluation* ", in bulletin précité, p.7), d'autre part sur l'assimilation des acquis. Pour le ministère, l'évaluation de l'ECJS doit refléter les particularités de cet enseignement, s'illustrant par l'absence de savoirs fondamentalement nouveaux et la pédagogie particulière mise en œuvre. Sur le plan pratique, on peut douter de la répercussion de ces particularités sur l'évaluation à effectuer, car les modalités d'une évaluation ne sont pas indéfinies, bien au contraire. Une évaluation suppose une certaine mesure de la compréhension et/ou de l'acquisition d'un savoir et pour réaliser une mesure, une échelle de valeur reste nécessaire, peu importe ensuite la nature de celle-ci (une appréciation écrite, une valorisation au sein d'un groupe d'élève par une appréciation orale, un bon point... une note en définitive, puisque le comportement de l'élève va obligatoirement peser sur son appréciation sur un bulletin trimestriel). En 1999, les textes prévoient " *qu' en fin d'année, les acquis des élèves sur les notions constitutives du programme (...) pourront être mesurés* ". Cela peut être interprété comme laissant à l'enseignant le pouvoir de noter les élèves, au sens traditionnel du terme. La notation rentre donc dans le processus d'identification de ce nouvel enseignement ; dans la mesure où un professeur se livre à son obligation d'enseigner l'ECJS, pourquoi traiterait-il, sur le fond, différemment le cours d'ECJS des autres cours qu'il réalise. Ceci viendrait réduire l'importance de cet enseignement par rapport aux autres.

Un pas de plus sera franchi en 2001 (Bulletin officiel du 14 juin 2001 relatif aux terminales, p. 3 et 4, faisant référence à l'arrêté du 15 janvier 2001 - B.O. n°7, du 15 février 2001-) puisque l'ECJS doit désormais apparaître sur le livret scolaire. Par cet élément incontestablement, au moins sur le plan formel, il y a bien un enseignement nouveau avec l'ECJS, pour les enseignants comme pour les élèves.

Néanmoins cet enseignement nouveau est dans sa conception même, du moins nous semble-t-il, assez délicat à percevoir. N'oublions pas qu'il ne s'agit que d'un agrégat de plusieurs matières et l'unité n'est réalisée qu'assez maladroitement par ce nouvel acronyme, ECJS. Certes sur le fond, c'est la notion de citoyenneté qui relie ces différents composants, mais l'élève peut-il avoir conscience que cet enseignement nouveau est un succédané du service militaire obligatoire que ses aînés ont pu faire, question du service qui peut encore animer des discussions familiales ou amicales quel que soit le sens de la discussion. En somme la question qui se pose à la lecture du texte annonçant l'arrivée de l'ECJS, est bien qu'est devenue la défense dans ce regroupement ? La mission dévolue par le législateur en 1997 est-elle assurée par l'éducation nationale, lorsque son ministère la fait procéder à des enseignements d'ECJS ?... On peut en douter. La réforme législative du

service militaire pêche dans sa mise en œuvre gouvernementale et non pas dans son principe même. L'affirmation d'un enseignement nouveau avec l'ECJS ne donne pas à la défense la place qu'elle aurait du explicitement occuper dans les programmes éducatifs, qui restent de plus assez marginaux au collège.

Au final, on relèvera un discours du ministère de l'éducation nationale assez contradictoire, puisque tout en présentant l'ECJS comme un enseignement nouveau, il s'attarde sur l'idée que l'ECJS n'est pas pour autant une discipline nouvelle. Si nous pouvons saisir la nuance que le ministère souhaite faire passer, il n'empêche que sur le plan pratique, la distinction est malaisée à manier, notamment pour les élèves destinataires de l'enseignement. Comment faire admettre à des élèves que cette matière qui figure désormais sur leur livret scolaire " n'est pas une discipline nouvelle " ? selon les termes employés par le directeur de l'enseignement scolaire (Bulletin Officiel n° 5, 5 Août 1999, Hors série, p.4). N'y a t il pas là une part d'idéalisme ou d'abstraction face aux contraintes vécues par l'éducation nationale et aux calculs faits par les élèves dans la stratégie du bulletin de notes.

Or, en niant l'existence d'une discipline nouvelle, le message du ministère pousse à conforter la position trop périphérique de la défense.

b. La négation d'une discipline nouvelle.

Pour le directeur de l'enseignement scolaire, " *l'éducation civique, juridique et sociale n'est donc pas, parmi d'autres enseignements, une discipline nouvelle. A quelques exceptions près, l'ECJS n'a pas à ajouter de savoirs aux connaissances acquises dans les principales disciplines enseignées au lycée. Elle peut, de surcroît, se fonder sur les acquis du collège en matière d'Education civique, dont les programmes désormais complets, préparent à cette nouvelle approche en combinant de solides bases en matière institutionnelle à l'initiation à des réflexions personnelles. Il s'agit donc d'organiser le croisement et le dialogue de ces savoirs autour du "concept intégrateur" de citoyenneté* " (Bulletin officiel n°5, 5 Août 1999, Hors série, p.4).

La démarche est particulièrement significative en ce qu'elle correspond bien à la formule de Montaigne selon laquelle " mieux vaut une tête bien faite qu'un tête bien pleine ". Apprendre à réfléchir, à nourrir une réflexion est un des buts les plus nobles de l'école et la classe de philosophie en terminale correspond à cet objectif. Dans le Bulletin officiel de 2001 (B.O., Hors série, n°2 du 30 Août 2001, p.2, relatif au programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels), le directeur de l'enseignement scolaire, précise à nouveau dans la droite ligne du texte précité d'Août 1999, que " *dans cette éducation à la citoyenneté, l'ECJS constitue un enseignement spécifique permettant une réflexion sur la constitution du lien*

civique et les questions collectives et politiques qui traversent notre société ". Ainsi, répète-t-il, " nous aidons à ce que se constitue une véritable morale civique... ". Certes, le particularisme de l'ECJS peut faire tenir aux représentants du ministère de l'éducation nationale ce langage (" *l'ECJS n'est pas une discipline nouvelle* "), mais en insistant ainsi sur cette spécificité qui n'est pas aussi évidente qu'elle n'est prétendue (les disciples de Socrate bénéficiaient déjà de la maïeutique), l'ECJS tend à se marginaliser, à apparaître comme trop périphérique dans le cursus et donc à être déconsidérée par rapport aux grandes disciplines. En définitive, c'est ainsi la défense qui est en pratique marginalisée si tant est que l'ECJS soit le vecteur idoine pour transmettre un enseignement de défense et diffuser l'esprit de défense chez les élèves.

B. La difficile formation d'un esprit de défense par l'éducation nationale.

Pour que l'Etat puisse véritablement favoriser l'émergence d'un esprit de défense au sein de sa jeunesse, encore faut-il qu'il aide véritablement l'éducation nationale dans sa mission. Créer une obligation, voire aspirer à un certain idéal, sans en donner les moyens, laisse sceptique sur la faisabilité de ladite mission ; car l'analyse des différents bulletins officiels, nous conduit à constater que l'obligation faite à l'école d'éduquer à la défense ne peut être assurée de façon homogène et la formation d'un jeune esprit aux concepts de la défense nationale et européenne reste trop dépendant de facteurs propres à l'élève (le milieu socio- professionnel de ses parents, son lieu de résidence, ses propres convictions, sa culture cinématographique, livresque...).

a. Des moyens trop faibles.

En dehors de tout procès d'intention, il apparaît possible de relever un certain nombre d'indices confirmant les faibles moyens accordés à l'enseignement de la défense. Sans nulle intention de procès, nous relèverons ici quelques indices qui nous paraissent essentiels.

- Ainsi, le nombre d'heures accordé à cet enseignement est largement insuffisant pour une éducation à la défense et pour renforcer le lien armée- Nation qui était le but recherché par le législateur de 1997. Le ministère " recommande très fortement ", ce sont les termes mêmes employés, de regrouper les heures en séquences mensuelles de deux heures (voir notamment le Bulletin officiel du 14 juin 2001 relatif au cycle terminales générales), soit au total huit séquences mensuelles de deux heures. Seize heures de cet enseignement aussi éclectique nous paraissent

trop faible, même si celles-ci doivent se comprendre dans la durée (5^{ème}, 3^{ème}, puis seconde, première et terminale). Par ailleurs, il est étonnant que la période du collège soit sous exploitée. Si l'Etat souhaite diffuser un esprit de défense, pourquoi ne pas commencer dès la 6^{ème} ? Par le passé, nos " anciens " copiaient sur leurs cahiers d'école des proverbes ou des morales. Or, le directeur de l'enseignement scolaire, explicitement, affirme que par l'ECJS, on contribue à la constitution d'une morale civique. Les prémices d'une morale civique (par exemple, le respect de l'autre, de l'autorité...) ne peuvent-elles être acquises dès les classes primaires ?

- Le faible volume horaire représente une charge de travail mal distribuée au sein des équipes pédagogiques. L'obligation d'enseigner l'ECJS est du ressort des professeurs d'histoire- géographie et d'éducation civique, qui ont aussi un programme imposant à faire assimiler dans leurs matières de compétences premières. Ils se trouvent ainsi dans une situation qui peut s'avérer inconfortable dans la mesure où ils doivent consacrer du temps afin de privilégier la réflexion dans le cadre de l'ECJS mais également diffuser un savoir plus classique en histoire géographie, savoir dont le contenu est particulièrement riche.

- La création d'une nouvelle rubrique dans le carnet scolaire peut jouer en défaveur de la constitution d'un esprit de défense, car le poids de la matière est loin d'être décisif, notamment en termes de coefficient par rapport aux autres matières plus traditionnellement valorisées (mathématiques, physiques, chimie pour ceux qui s'apprentent aux préparations aux écoles d'ingénieur, langues, français, philosophie pour les littéraires ...).

- Enfin, la défense est trop absente de l'ECJS ou du moins trop diluée. En ce sens, le ministère de l'Education nationale n'a pas donné à ses serviteurs les moyens de jouer leur rôle. La fonction exécutive du ministère par rapport à l'obligation législative nous paraît trahir quelque peu les intentions du législateur. On ne peut donc reprocher à l'éducation nationale l'échec de l'éducation à la défense.

b. Un échec de l'éducation à la défense ?

L'Education nationale parvient-elle réellement à assurer l'obligation d'éducation à la défense, telle que signifiée par le législateur en 1997 ? On peut en douter. Il était en effet difficile de parvenir à ce résultat sans que les autorités de tutelle de l'éducation nationale ne définissent et ne clarifient les concepts majeurs de la défense nationale et européenne. De même eut-il été nécessaire de préciser le message que les enseignants pouvaient transmettre sur le plan de la défense. Dans quels buts et pour quels résultats ? La solution choisie obéit certes à des considérations à la fois logiques et louables mais l'on peut se demander si la sur

valorisation dans une optique démocratique et libérale du concept de citoyenneté n'a pas contribué paradoxalement à marginaliser l'éducation à la défense proprement dite. Si la citoyenneté est partout, elle finit par être nulle part, et avec elle, la défense et l'esprit de défense. L'esprit de défense est certes une composante essentielle de l'esprit civique, il s'en distingue néanmoins. L'éducation à la défense doit donc mettre en évidence les concepts, les structures et les pratiques qui lui sont propres. Faute d'une lisibilité suffisante, le hasard trouve une place déterminante dans un système dont on peut penser qu'il cherchait à en diminuer l'impact ; l'éducation à la défense va dépendre de la motivation ou non des enseignants pour ces questions, du milieu familial de l'élève, d'un bassin d'emploi militaire...

A partir d'une obligation aussi clairement affichée que celle qui résulte de la loi de 1997, d'autres solutions sont sans doute possibles.

CHAPITRE 2

LES PROTOCOLES EDUCATION NATIONALE DEFENSE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE

Pour deux administrations, la Défense et l'Education nationale qui s'étaient longtemps ignorées voire méfiées l'une de l'autre, il était nécessaire dans un premier temps de procéder à un rapprochement. Pour y parvenir, la voie conventionnelle reposant sur des accords entre les deux ministères est apparue comme la voie privilégiée. Elle a été utilisée à plusieurs reprises tant au niveau national qu'au niveau local, mais c'est avant tout à travers la signature des protocoles Education nationale - Défense que le partenariat a été recherché

L'originalité des protocoles réside dans le fait qu'ils visent à dégager des principes et à mettre en place des structures susceptibles d'ordonner l'action conjointe des deux parties. Tout autant qu'ils s'efforcent de démontrer le caractère indispensable de la coopération, les protocoles en définissent les axes principaux, dont l'enseignement de la défense et de l'esprit de défense, ainsi que les modalités. Ils tendent ainsi à encadrer les multiples initiatives qui associent les deux ministères. C'est donc un véritable système que les protocoles s'efforcent de mettre en place, un système à la fois stable dans la volonté de coopération qu'il exprime mais évolutif quant à ses modalités d'action et aux incidences que peut avoir sur lui l'environnement national et international. Les protocoles ont du ainsi s'adapter tout autant aux réformes de l'Education nationale qu'à la chute du Mur de Berlin, à la cohabitation qu'à la suspension du service national.

Trois protocoles ont été signés à ce jour: le 23 septembre 1982 entre le ministère de la défense dont le titulaire est alors M. Ch.Hernu et le ministère de l'Education Nationale dirigée par M.A.Savary; le IIeme protocole est signé le 25 janvier 1985 entre le ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale de la jeunesse et des sports, M.L.Jospin et le ministre de la Défense M.J.P.Chevènement. Enfin le IIIeme Protocole d'accord Défense-Education nationale a été signé le 11avril 1995 entre le ministre d'Etat, ministre de la Défense, M.F.Léotard et le ministre de l'Education Nationale M.F. Bayrou.

Ces trois protocoles se sont inscrits dans des contextes de politique intérieure et de politique internationale très différents. Ils traduisent néanmoins une grande continuité, organisant un système qui a gagné progressivement en cohérence

même s'il demeure perfectible et dont l'utilité conduit à souhaiter la signature d'un nouveau protocole.

I. UN SYSTÈME COHÉRENT

Au-delà des adaptations nécessaires, de la diversité des situations rencontrées et des types d'action menés, le système mis en place par les protocoles traduit une cohérence certaine résultant pour l'essentiel de la pérennité des fondements sur lesquels il repose.

A. Les fondements

Il est tout à fait significatif de constater la continuité des principes qui ont animé les protocoles successifs et la stabilité des structures qui ont été créées

La continuité des principes résulte assurément du fait qu'ils vont puiser leur inspiration dans une histoire commune très largement partagée. Pourquoi coopérer? Parce que "l'école et la défense ont un même objectif: la liberté" (*1er Protocole, 23 septembre 1982*). Cela tient à notre histoire nationale et aux conditions de constitution de la communauté nationale. Conformément à la tradition républicaine, le lien armée-nation y joue un rôle essentiel. Les deux entités ne voient pas leur action se réduire à leur mission première "*l'éducation est un acte global qui n'est pas réductible aux activités scolaires; l'esprit de défense est une attitude civique qui n'est pas limitée aux activités militaires*". L'éducation comme la défense doivent contribuer à former de véritables citoyens. Citoyenneté et civisme constituent donc les points de rencontre naturels des deux institutions. Parce qu'elles ont une finalité commune, elles doivent donc travailler ensemble "*Il s'agit grâce à l'action commune de la communauté enseignante et des cadres militaires de faire prendre conscience aux jeunes citoyens de la nécessité de défendre les notions fondamentales que sont notre identité notre culture et notre conception de la liberté*".

L'acquisition de cet esprit civique qui ne saurait donc se distinguer de l'esprit de défense passe par l'attachement des jeunes à la communauté nationale et à son indépendance comme par leur adhésion aux valeurs qui réunissent les pays européens: respect des droits fondamentaux de l'homme, démocratie, justice, tolérance, solidarité. L'éducation civique et l'esprit de défense, qui en est une des composantes sont également des instruments de la cohésion sociale. De ce point de vue, le service national jouait un rôle essentiel. Avec la suspension du service national la charge a progressivement basculé du côté de l'éducation nationale

Par-delà la volonté constante exprimée dans les différents protocoles, il était indispensable de mettre en place des structures qui garantissent la continuité de l'action au plan national comme au plan local. Ces structures se caractérisent par leur composition, organisée dans un esprit de parité, ainsi que par leur pragmatisme.

L'idée de disposer d'une instance centrale chargée du pilotage de la collaboration allait de soi. Le choix s'est porté sur un organe collégial, la Commission Défense Education Nationale. Elle exprime à la fois la volonté d'associer tous les partenaires intéressés (représentants des deux ministères, de l'IHEDN, du SGDN, et de l'union des associations d'auditeurs de l'IHEDN), de développer une expertise par la constitution de groupes de travail, enfin, d'assurer la continuité du suivi des protocoles grâce à un secrétariat permanent, structuré de manière conjointe entre ministère de la Défense et ministère de l'Education nationale. Destinée à garantir la continuité entre les protocoles, elle est sensée assurer une fonction d'information et de coordination, mettre en œuvre les protocoles et en suivre les réalisations, notamment en présentant un bilan annuel des actions accomplies.

La mise en place de structures locales s'imposait tout autant dans la mesure où l'importance des actions au niveau local, notamment sur la base du volontariat, a été mise en évidence par tous les protocoles. Elle a été formalisée avec l'apparition des Trinômes académiques qui sont progressivement, devenus, la cheville ouvrière du dispositif. Ils trouvent leur origine dans le protocole de 1982: en 1987, un groupe d'experts propose une organisation originale, décentralisée au niveau des académies, placée sous la tutelle du Recteur assisté de l'autorité militaire territoriale et du président de l'IHEDN. Les Trinômes académiques sont ainsi créés en 1989. Organisés également dans un esprit paritaire (représentants du recteur, de l'autorité militaire territoriale, de l'association régionale des auditeurs de l'IHEDN), ils se réunissent une fois par an sous la coprésidence du recteur et de l'autorité militaire territoriale. Ils fonctionnent à la fois comme instrument déconcentré de la Commission nationale Education défense, dont ils doivent mettre en œuvre les orientations, et comme structure d'animation au niveau local. A ce titre, ils doivent notamment proposer et conduire des actions de sensibilisation et de formation initiale et continue destinées aux agents de l'Education nationale. Plus généralement, les trinômes sont le lieu privilégié de développement des actions de collaboration entre les deux institutions.

B. Des actions adaptées

Les ministères de la défense et de l'Education nationale se sont longtemps largement ignorés que ce soit sur le plan idéologique ou structurel. Le premier protocole a eu ainsi, entre autres mérites, celui d'encourager les deux institutions à rechercher chez le partenaire des éléments permettant d'améliorer leur propre action. Cet échange de services nécessitait néanmoins au préalable, une meilleure connaissance réciproque. Au-delà de cet objectif immédiat, les deux partenaires se sont attachés à poursuivre un objectif beaucoup plus ambitieux, touchant à l'esprit de défense et mettant en œuvre des actions destinées à produire des effets à moyen ou long terme.

Face à une situation dans laquelle les relations entre les deux ministères étaient particulièrement limitées les protocoles entendaient d'abord parvenir à des résultats concrets et immédiats, procédant, dans un premier temps, d'échanges entre les deux partenaires mais également d'actions en commun. La nécessité de ce type d'action n'a d'ailleurs pas du tout disparu malgré le développement de la collaboration. Ces échanges ont concerné en premier lieu l'information et notamment la connaissance réciproque des deux administrations, de leurs modes de fonctionnement et de gestion, mais également la connaissance de leurs activités et de leurs missions. La solution qui a été privilégiée pour atteindre cet objectif, a été, à juste titre, le contact direct avec les unités militaires ou la visite d'établissements de l'Education nationale. Les échanges se sont également développés à partir des finalités professionnelles qui animent, au moins partiellement, les deux institutions en s'appuyant sur les services d'orientation et de documentation des deux ministères: information sur les carrières militaires pour les élèves; informations sur les perspectives d'insertion professionnelle et de formation continue pour les militaires; affectation à des tâches d'enseignement des jeunes gens exemptés ou réformés. Les échanges ont porté également sur un certain nombre de domaines privilégiés comme l'éducation physique, permettant l'homologation des brevets militaires et la mise à disposition d'installations au profit de l'Education nationale. Ils se sont établis aussi entre unités et centres de formation professionnelle pour la mise à disposition d'équipements et l'utilisation de compétences réciproques. Cette coopération a parfois été matérialisée dans des conventions particulières, en matière d'éducation physique, ou dans des conventions tripartites Défense, Enseignement technique, Fédération des Travaux Publics.

Les Protocoles se sont également efforcés d'assigner aux deux ministères des objectifs conjoints, permettant de mobiliser leurs moyens sur de véritables causes nationales. Cela été rendu plus aisé par l'existence du service national qui donnait

aux deux institutions la possibilité de connaître de la quasi totalité de la population jeune. Dans ce contexte, les objectifs privilégiés des protocoles ont été poursuivis sur le terrain de la santé publique, avec la lutte contre les maladies sexuellement transmissibles, les toxicomanies, plus récemment, le SIDA, sur le terrain de la lutte contre l'illettrisme et assurément à un degré moindre, de l'apprentissage des langues. Dans ces hypothèses, la recherche de la complémentarité entre les deux institutions visait à offrir une réponse aussi globale que possible à un problème social.

La perspective envisagée par les protocoles était toutefois beaucoup plus ambitieuse: la collaboration des deux ministères s'opère en effet au service de la communauté nationale et elle a pour but de former les citoyens, la formation à l'esprit de défense étant une des composantes de l'éducation civique. Il s'agit alors d'un objectif qui ne peut être atteint que dans la durée, par une mobilisation continue des deux institutions et qui, naturellement, doit être envisagé de manière très différente selon l'existence ou non du service national. L'objectif à moyen terme de sensibilisation à l'esprit de défense, s'est traduit dès le premier protocole par une concertation en matière d'enseignement sur les différents domaines qui peuvent concourir au développement de l'esprit de défense. Ce fut le cas dans l'élaboration de matériel pédagogique avec une collaboration notamment entre le SIRPA (devenu la DICOD), le CNDP et les CRDP et dans la confection des programmes, à la fois lors de la conception de nouveaux programmes et dans les programmes en vigueur pour identifier les entrées possibles de l'enseignement de défense. Dès le protocole de 1985, la défense nationale étant inscrite dans les programmes d'éducation civique des écoles et des collèges, il est prévu que le ministère de la défense mette à la disposition du ministère de l'Education, des moyens matériels et humains pour aider les instituteurs et les professeurs de collèges à assurer leur enseignement sur les questions de défense.

La formation à l'esprit de défense est essentielle certes pour les personnels de l'Education nationale. Elle peut l'être également pour la communauté militaire, notamment pour les formateurs ou les chefs de corps qui accueillent les personnels de l'Education nationale. Le protocole de 1995 met l'accent en particulier sur l'importance de l'esprit de défense et sur la formation et insiste en sur le caractère transdisciplinaire de la matière, qui ne doit pas se limiter, dans les programmes, à l'éducation civique et sur le besoin de formation continue des enseignants et notamment des formateurs. La mention des IUFM dans ce dispositif de formation est donc à juste titre soulignée, la formation initiale des enseignants devant être assurée dans le cadre des IUFM et la formation continue dans le cadre des plans académiques de formation.

Les protocoles ont constitué des documents dont la hauteur de vue mais également la lucidité doivent être soulignés. Pour autant, ils n'ont sans doute pas connu sur le terrain, la mise en œuvre qu'ils auraient mérité. De multiples raisons faisaient du système des protocoles un système perfectible.

II. UN SYSTEME PERFECTIBLE

Si, au delà des engagements contenus dans les protocoles, on s'interroge sur leur mise en pratique, force est de constater que le bilan est très contrasté. Leur bien fondé pourrait même être remis en question à partir du moment où apparaissent des solutions supplétives, lesquelles semblent fournir les mêmes services que les protocoles.

A. Un bilan contrasté

Au bout de vingt ans d'expérience, un bilan de la pratique des protocoles semble possible. Il avait été esquissé en 1995, en préambule au protocole élaboré alors. Il est tout à fait significatif de constater que les conclusions présentées s'avèrent encore très largement valables aujourd'hui et qu'elles sont corroborées par les observations des acteurs de cette coopération sur le terrain. Il faut néanmoins avoir présent à l'esprit que la suspension du service national a touché de plein fouet le système des protocoles: ils ne pourront plus jamais être tout à fait comme avant. Un certain nombre d'actions et non des moindres pouvaient s'appuyer sur la conscription. Elles incomberont désormais quasi exclusivement à l'éducation nationale qui depuis la loi de 1997 à l'obligation d'enseigner la défense et l'esprit de défense. La suspension du service national impose donc de trouver un nouvel équilibre dans la relation.

Dans cette relation, le premier élément, sans doute le plus positif, mais également déterminant pour l'ensemble du processus, réside dans le changement des mentalités, et la connaissance, ou mieux, devrait on dire, la reconnaissance mutuelle. On peut estimer aujourd'hui que la méfiance a en grande partie disparu, laissant, parfois, place à la confiance, même si le phénomène connaît naturellement des variations géographiques et humaines. Les relations avec l'enseignement supérieur ont en particulier beaucoup évolué avec la multiplication des activités, pédagogiques ou de recherches, conjointes.

Pour atteindre cet objectif, les rencontres "in situ" ont joué un rôle tout à fait éminent notamment lorsque des personnels de l'éducation nationale ont pu se rendre dans des unités. S'est ainsi trouvée améliorée une connaissance réciproque jusque là nécessairement déséquilibrée dans la mesure où, si les militaires avaient la connaissance de l'Education nationale au même titre que tous les usagers du service public, les personnels de l'Education nationale ne pouvaient connaître de la Défense qu'à travers, éventuellement, la période du service national

Ce changement d'état d'esprit a été naturellement surtout perceptible sur le plan local où les acteurs ont bien perçu les protocoles comme un cadre de référence et un encouragement, non comme un carcan. Ils ont constitué une ligne directrice suffisamment souple pour permettre aux initiatives les plus diverses de se développer. Il est impossible de donner une liste exhaustive des actions qui ont été conduites mais il apparaît que toutes les virtualités proposées par les protocoles ont été, à des degrés divers, utilisées. et cela d'autant plus que la dimension personnelle a toujours été déterminante.

Le rôle des acteurs locaux marque également et paradoxalement les limites de l'action des protocoles. On note en effet la plus grande diversité dans leur niveau d'exécution. Les raisons en sont d'abord naturellement objectives : la forte présence ou non d'institutions militaires avec tout l'impact que cela peut avoir en termes de tradition ou de démonstration. Visiter des unités suppose qu'il y ait des unités et si possible des unités présentant un intérêt particulier. Force est de constater que de ce point de vue certaines régions sont mieux dotées que d'autres et que le nombre d'unités s'est considérablement réduit. Mais il faut à cela ajouter un élément plus subjectif: l'engagement des personnes au service des protocoles. Leur mise en oeuvre a dépendu très largement du comportement individuel des acteurs locaux et des liens qu'ils ont pu ou non établir. Cela s'est également ressenti avec les trinômes; le concept présente un intérêt évident; il ne produira ses effets que par une forte implication personnelle des partenaires respectifs. Or, il ne faut jamais perdre de vue le fait que pour chacun des partenaires, les relations avec l'autre ne constituent pas, qu'on le veuille ou non, le corps de son métier (sauf dans une certaine mesure pour l'IHEDN).

Plus généralement quelle est la part exacte des protocoles dans cette évolution? Sont ils venus systématiser des pratiques qui avaient émergé sans eux et qui étaient le fruit d'une évolution plus générale (L'auteur de ces lignes a développé dans les années 1980 une coopération avec la Marine Nationale alors qu'il ignorait l'existence des protocoles). Ont-ils réellement impulsé des actions? Assurément oui mais pas toutes. Ils ne semblent pas en constituer la référence majeure. En d'autres

termes, il n'y a pas systématiquement identification entre les protocoles et les actions de coopération qui sont menées. Par ailleurs, là où les actions recherchent la généralité, elles ne touchent le plus souvent qu'un public limité et convaincu. De manière tout à fait symptomatique, le processus conventionnel de relation entre l'Education nationale et la Défense s'est poursuivi, après 1995, en l'absence de protocole, sans que les fondements et les modalités de la démarche ne soient remis en cause

B. Des solutions supplétives

Quelle utilité alors aujourd'hui pour les protocoles ? Aucun texte de ce type n'a été adopté depuis 1995 même si le processus conventionnel s'est poursuivi aussi bien au plan national qu'au plan local.

Au plan national, a été adoptée le 12 juillet 2001 une convention cadre de coopération entre le ministre de la Défense, le ministre de l'Education nationale et le ministre délégué à l'enseignement professionnel. Si l'esprit du texte s'inscrit dans la ligne définie par les protocoles: développer le lien armée nation, consolider et approfondir le partenariat entre les administrations signataires, l'objectif poursuivi est néanmoins très précis. La convention vise la formation professionnelle : formation continue du personnel de la défense et formation qualifiante des personnels militaires engagés dans un parcours de reconversion d'une part; formation des élèves et des étudiants dans une perspective professionnelle d'autre part. Du côté du ministère de l'Education, sont mobilisés le CNED, les GRETA, les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les dispositions du code de l'éducation nationale sur la validation des acquis professionnels. L'Education nationale utilise également ses instruments et instance d'information. De son côté, le ministère de la défense s'engage à participer aux actions de formation des élèves et des étudiants : action d'information sur les métiers et sur les modes de recrutement; accueil de collégiens pour des séquences de découverte. Cela doit permettre une meilleure orientation des élèves et des étudiants élaborant leur projet professionnel et se manifestera en particulier auprès des lycéens et des étudiants avec des stages à finalité professionnelle et notamment avec les stages professionnels sous statut militaire dans les armées. La convention, d'un grand intérêt dans sa finalité spécifique, ne se substitue pas pour autant au protocole même si le ministre de la Défense, M. A Richard a eu tendance à les assimiler. Elle ne comporte pas la dimension générale et programmatrice propres aux protocoles.

Paradoxalement cette dimension se retrouvera au plan local avec, dans le ressort de l'académie de Nice, la signature de conventions cadres, le 28 août 1995 pour la période 1995 / 1998, le 26 octobre 1998 pour la période 1998 / 2001 et le 18 décembre 2001 pour la période 2001 / 2004. Ces conventions fondées explicitement sur les protocoles Défense Education nationale ont été signées par les autorités militaires territoriales des trois armées et de la gendarmerie, par le Recteur de l'Académie de Nice et par les présidents des deux associations régionales de l'IHEDN. Les deux derniers textes sont tout à fait significatifs dans la mesure où ils prennent en compte le nouveau format des armées et la suspension du service national mais également la construction d'une Europe de la défense et la mondialisation des échanges. Mis en œuvre par le trinôme académique, ces conventions sont articulées de façon identique suivant trois axes: l'éducation à la citoyenneté et à l'esprit de défense, le développement du lien armée nation et enfin les relations entre l'Education nationale et les armées professionnalisées. Sur le thème particulier de l'éducation à l'esprit de défense, et en tenant compte de l'obligation résultant de la loi de 1997, les conventions se sont assignées des objectifs ambitieux: développement d'un programme de formation initiale et d'un programme de formation continue en liaison avec l' Institut Universitaire de Formation des Maîtres; conférences d'information sur les questions de défense, introduction des questions de défense dans les projets d'établissement; réalisation par la DICOD de documents pédagogiques pour les enseignants. Si tous les objectifs n'ont pas été atteints, comme par exemple le plan de formation, évoqué en 2001 comme il l'avait été en 1998, les actions conjointes entre les deux ministères se sont multipliées, au plan régional comme au plan national. A quoi bon dès lors un nouveau protocole si le processus de collaboration se poursuit, voire s'intensifie? En réalité ces textes, parce qu'ils ont une portée thématique ou géographique limitée , et quelles que soient par ailleurs leurs qualités, ne sauraient remplacer un protocole national. Celui ci est de plus rendu indispensable par les circonstances.

III. POUR UN NOUVEAU PROTOCOLE DEFENSE EDUCATION NATIONALE

La technique des protocoles n'a pas été supprimée et l'on peut considérer que le protocole de 1995 reste toujours en vigueur. Néanmoins, s'il n'a jamais été abrogé, il est pour une part non négligeable de ses dispositions, devenu obsolète.. Or, le besoin d'un nouveau texte existe assurément, mais d'un protocole dont le contenu aurait été nécessairement aménagé.

A. Un nouveau texte

Il est apparu combien le protocole Education nationale Défense était un acte important par sa faculté à consigner périodiquement les engagements respectifs des deux ministères, en particulier sur les questions liées à l'enseignement de la défense. Or, les circonstances qui présidaient à la signature du texte de 1995 ont aujourd'hui radicalement changé et cela pour de multiples raisons. Sur le plan international, les attentats du 11 septembre 2001, très présents dans les interrogations de la jeunesse, mais également la guerre contre l'Irak ont conduit à repenser au moins en partie, la défense nationale, et de manière plus générale, la sécurité. La place et les modalités de la lutte contre le terrorisme, notamment, se trouvent radicalement modifiées. Il en résulte nécessairement des conséquences quant à l'enseignement de la défense et de l'esprit de défense. Il en va de même du développement des divers éléments structurels susceptibles de donner naissance à une défense européenne. La question de l'émergence d'un esprit de défense européen se trouve dès à présent posée. Enfin, l'omniprésence des exigences humanitaires et la création de la Cour Pénale Internationale ne peuvent être sans incidence sur les interrogations quant à la légitimité du recours à la force et à l'emploi des forces armées. Sur le plan national, l'Education nationale doit de plus en plus remplir sa mission éducative dans un contexte de disparités sociales et culturelles accrues, un contexte dans lequel, comme le remarque J.Costa-Lascoux, "la défense est une notion qui ne parle pas plus que celle de Nation. Celle de Patrie encore moins, elle fait même rire". Enfin, les conditions de la relation entre la Défense et l'Education nationale ont été radicalement modifiées avec l'adoption de la loi du 28 octobre 1997 qui suspend le service national et met à la charge de l'Education nationale l'obligation légale d'enseigner la défense et l'esprit de défense. Alors que sous l'empire des textes antérieurs, les responsabilités étaient partagées, elles incombent aujourd'hui en priorité à l'enseignement secondaire. Il apparaît donc indispensable de fixer à nouveau les missions de chacun ainsi que les modalités générales de leur collaboration. Par ailleurs, face au développement des initiatives locales, assurément souhaitables mais quelque peu disparates, il est sans doute utile de redonner un cadre clair et cohérent à l'ensemble des actions conduites dans le cadre des relations entre les deux ministères. C'est d'ailleurs l'aspiration des acteurs de terrain.

B. Un contenu renouvelé

Si la nécessité d'un nouveau protocole semble s'imposer, il doit nécessairement tirer les leçons des expériences précédentes. L'idée d'un accord

cadre réévalué périodiquement apparaît tout à fait pertinente mais cet accord cadre doit alors devenir la référence obligée (non le modèle obligatoire) aux actions conduites entre les deux ministères. Il devra tout particulièrement remédier au déficit de lisibilité qui caractérisait les textes précédents. La lisibilité concerne d'abord le protocole lui-même . Il doit donc faire l'objet de la diffusion la plus large pour sensibiliser les acteurs au fait que leurs actions s'inscrivent dans un contexte plus général qui leur confère une cohérence. Dans le même esprit, il apparaît nécessaire d'accroître la solennité de l'opération. L'importance des deux ministères dans la vie nationale, la référence à la citoyenneté et aux devoirs civiques qui anime les protocoles, la qualité de chefs des armées du président de la République pourrait justifier une implication de l'Elysée dans le processus. Cette solennité serait en quelque sorte garantie par une périodicité fixe dans l'adoption des protocoles et la rédaction d'un rapport qui pourrait être remis au chef de l'Etat

La lisibilité concerne également les structures et c'est sans doute le principal défaut du dispositif : il révèle un décalage considérable entre l'importance des objectifs poursuivis et l'impact des structures mises en place. Cela vaut d'abord pour la Commission Education Nationale Défense demeurée dans une large mesure transparente, notamment pour les acteurs locaux de terrain. Elle doit acquérir une visibilité plus grande et pour cela plusieurs solutions peuvent être envisagées. Sans la transformer en un organisme pléthorique et en lui conservant son esprit d'administration de mission, il importe de renforcer ses moyens pour lui permettre d'afficher sa permanence. Elle devrait pouvoir, en s'appuyant sur le réseau à la tête duquel elle se trouve de fait, organiser des manifestations nationales. De même, devrait-il être possible de personnaliser quelque peu son action en créant une fonction de Secrétaire général chargée d'animer et d'impulser tout le dispositif.

Le problème de lisibilité se pose en des termes identiques quoique de manière moins aiguë pour les trinômes. Il importe là encore, tout en tenant compte des charges de travail des intéressés, de rendre l'impact de ces structures moins épisodique et de pousser tous les acteurs de la coopération Défense Education nationale à s'inscrire naturellement dans l'action des trinômes. Le responsable du trinôme académique devrait, comme le Secrétaire général et toutes choses égales par ailleurs, dynamiser, informer et fédérer. Il va de soi que cette mission ne pourrait être sérieusement assurée qu'à plein temps. Si les partenaires sont convaincus de l'importance de ce chantier, ils doivent pouvoir dégager les moyens, modestes, en personnel, nécessaires au bon fonctionnement des trinômes.

La lisibilité concerne enfin les actions. Beaucoup sont menées ; peu sont connues. Ce défaut d'information, dont les responsabilités sont très partagées, se manifeste à la fois dans les relations verticales et dans les relations horizontales. Le

niveau central ne sait pas exactement tout ce qui est fait ou perçu au niveau local et inversement, les acteurs de terrain se plaignent parfois d'un manque de directives. Ils regrettent également le peu d'informations circulant entre les trinômes : les journées des trinômes ne semblent pas s'inscrire dans une démarche continue et font l'objet d'une faible publicité. Il apparaît pourtant relativement aisé de remédier à cet état de fait. Les journées des trinômes pourraient être officialisées par exemple au niveau de grandes régions et bénéficier d'une périodicité fixe. Les correspondants des trinômes devraient pouvoir se réunir périodiquement avec l'échelon central pour échanger des informations. L'ensemble des informations devrait pouvoir enfin faire l'objet d'une mise en réseau sous l'égide de la Commission Education nationale défense.

L'adaptation des actions doit enfin toujours être présente dans la réflexion sur les protocoles. Or, de ce point de vue, la suspension du service national constituée, on l'a dit, une césure majeure: sans le service national, on n'a plus affaire aux mêmes protocoles. Ils devraient s'efforcer d'afficher clairement désormais une double perspective. La première est professionnelle : les armées dans leur nouvelle configuration doivent pouvoir recruter des personnels qualifiés mais également assurer ensuite leur reconversion. L'éducation nationale doit de son côté faciliter l'insertion professionnelle des élèves et des étudiants. De ce point de vue, les deux partenaires ont des intérêts immédiats et complémentaires. Les instruments et les procédures existent. Il importe de les dynamiser et de les rendre plus efficace. Cette action ne pourra d'ailleurs que bénéficier du développement des relations entre les deux institutions.

La seconde perspective est constituée par l'enseignement de défense et de l'esprit de défense, lequel incombe désormais à l'Education nationale seule du fait de la loi de 1997. Les protocoles peuvent-ils aider et comment à atteindre cet objectif ? Faut-il envisager d'autres types d'action que ceux conduits jusqu'à présent ? En pratique et depuis l'origine, les protocoles ont servi l'enseignement de la défense en suivant une double voie. La première révèle en quelque sorte une stratégie indirecte : la multiplication des contacts entre le monde de l'enseignement et le monde des armées a incontestablement contribué à développer la connaissance et donc à faciliter le traitement des questions de défense par les professeurs. Il est assez aisé de conforter encore cette démarche dont les différents partenaires sont loin d'avoir épuisé toutes les possibilités. La seconde consiste, dans le cadre des protocoles et en s'appuyant sur les trinômes, à travailler directement sur l'enseignement de défense et l'esprit de défense. Ont ainsi été mis en place un certain nombre de supports pédagogiques dont la pertinence semble sujette à

caution eu égard à leur impact limité.. Pour cette raison mais également du fait du changement du contexte, international comme national, il apparaît nécessaire de repenser la forme et le contenu des supports ainsi que, de manière générale, toutes les assistances pédagogiques.

On doit considérer enfin l'importance majeure du rôle des IUFM dans ce nouvel environnement. A la question posée à leurs directeurs quant aux actions menées dans le cadre de l'enseignement de la défense, les réponses apportées sont là encore particulièrement contrastées. Si certains directeurs signalent n'avoir pas conduit d'action particulière et ne pas avoir de projet en ce domaine, d'autres au contraire ont développé des initiatives particulièrement intéressantes : création de modules de formation continue consacrés à l'éducation et à la défense et comprenant une conférence, un colloque scientifique et une université d'été, création d'un module optionnel sur le thème de la défense en direction des professeurs stagiaires 1^{er} et 2^{ème} année ; mise en place d'un enseignement de défense dans le plan de formation des PLC2 d'histoire-géographie et prochainement à destination des professeurs stagiaires PLP2. Ces initiatives s'accompagnent parfois de la mise en place de structures spécifiques (par exemple un chargé de mission défense à l'IUFM) ou de l'établissement de relations plus générales entre les armées et les IUFM visant notamment à développer une meilleure connaissance mutuelle et à comparer leurs approches et leurs méthodes en terme de gestion ou de formation.

De telles initiatives, non négligeables, ne pourront qu'être valorisées et renforcées par la signature, le 4 décembre 2003, de la Convention entre la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM) et le Commandement des Formations de l'Armée de Terre (COFAT). Cette convention a en effet pour objet (article 1^{er}) de développer des collaborations entre les parties signataires sur des projets communs, de susciter des actions particulières menées entre leurs diverses composantes et enfin de construire un réseau national à la fois décentralisé et centralisé. Le partenariat décentralisé incombera aux IUFM et aux unités militaires lesquels, dans le cadre de protocoles, pourront conduire des actions croisées de formation et développer la réflexion sur des problématiques d'intérêt commun. Le partenariat centralisé permettra d'entretenir et d'approfondir la relation de coopération en s'appuyant sur un groupe de pilotage et un mécanisme d'évaluation de la convention. On ne peut que souhaiter l'extension d'un tel mécanisme à d'autres partenaires dans la Marine et l'Armée de l'Air mais également, à la Conférence des Présidents d'Universités.

CHAPITRE 3

LES MANUELS SCOLAIRES ET LE TRAITEMENT DES QUESTIONS DE DEFENSE

Parmi les outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement des questions de défense, les manuels scolaires tiennent une place essentielle.

L'analyse des manuels scolaires a porté sur l'ensemble des ouvrages utilisés ou proposés dans les collèges et lycées du département des Alpes-Maritimes, disponibles au centre de documentation pédagogique du Rectorat de Nice.

Il s'agit :

- pour la classe de **sixième**, du manuel d'Education civique "Demain citoyen", Nathan 1996; "Education civique", Magnard, 2000 ; Education civique et vie de la classe, Hachette, 2000 ;

- pour la classe de **cinquième**, des manuel "Demain, citoyens", Nathan 2001 ; Education civique, "Egalité, solidarité, sécurité, Magnard 1997 ; Education civique, Magnard, 2001 ; Education civique "Egalité, solidarité, sécurité", Hachette, 2001. S'y ajoutent les Documents et exercices, Education civique, Hatier, 2001 ; Le Cahier d'activités Education civique, Nathan, 2001.

- pour la classe de **troisième**, du manuel d'éducation civique "Demain, citoyens", Nathan, 1999 et 2003 ; "Objectif citoyen", Hachette 1999 ; "Education civique", Magnard, 2000 ; "Objectif citoyen", Bordas, 1999. S'y ajoute le Cahier d'activités Education civique, Nathan, 1998.

- pour la classe de quatrième, il n'existe pas de manuel, la matière n'étant pas abordée.

- pour les classes de **seconde**, les ouvrages de géographie (Bréal, Bordas, Hachette et Nathan, 2001), le manuels d'Education civique, juridique et sociale (ECJS), Magnard.

- pour les classes de **première**, le manuel d'Education civique, juridique et sociale, "Le cahier du lycéen-citoyen", Magnard, 2000, ainsi que les différents manuels de géographie.

- pour les classes de **terminale**, le manuel d'ECJS (Magnard), les manuels d'histoire (Nathan, Bordas...).

Aux différents manuels d'ECJS s'ajoutent les "livrets du professeur".

En outre, ces manuels, pour la plupart, sont accompagnés pour le professeur, de supports pédagogiques tels que :

- des transparents (présentant par exemple les schémas des institutions françaises, européennes ou onusiennes, des cartes des missions de l'ONU en cours, de la présence militaire française dans le monde),
- des fiches d'exploitation pédagogique.

Tout en tenant compte des spécificités que peuvent présenter ces manuels dans la manière de traiter les questions au programme, leur étude permet de dégager des observations générales sur la place et le contenu des enseignements de défense dans les manuels scolaires.

I. La place des enseignements de défense dans les manuels scolaires

L'analyse de la place des enseignements de défense dans les manuels scolaires aboutit au double constat du fractionnement et du caractère très limité de la présentation de la matière, qui induit sans doute **des difficultés de contextualisation** pour les enseignés.

A. Un enseignement fractionné

Si les questions de défense et de sécurité, par leur ampleur, nécessitent une étude divisée entre les classes successives et les multiples thèmes, la continuité doit néanmoins être perceptible à travers les manuels qui accompagnent l'élève.

Force est de constater, au contraire, que ces manuels révèlent que la place des enseignements de défense est fractionnée dans le temps. Le constat d'un tel morcellement, préjudiciable à l'identification de la matière ou de sa cohérence, ne paraît d'ailleurs pas toujours imputable aux ouvrages eux-mêmes mais à la définition des programmes qu'ils mettent en oeuvre.

Au collège, l'enseignement des questions de défense, qui débute dès la classe de sixième, connaît une interruption en classe de quatrième.

En classe de cinquième, la sécurité figure au programme de l'Education civique, sans que le rôle de l'armée en matière de sécurité civile soit toujours mentionné dans les ouvrages d'Education civique.

Selon le manuel d'éducation civique utilisé au collège, l'enseignement relatif à la défense peut donc s'interrompre jusqu'à deux ans.

De même, au lycée, en classe de seconde, la thématique générale de l'Education civique, juridique et sociale, "De la vie en société à la citoyenneté", ne porte pas sur les questions de défense.

Les notions mobilisées en seconde sont en effet : civilité, intégration, nationalité, droit, droits de l'homme, droits civils et politiques, droits économiques et sociaux.

Dans les ouvrages de géographie, les chapitres consacrés à "la société face aux risques" et "l'eau entre abondance et rareté" peuvent toutefois être présentés par l'enseignant dans le cadre d'une approche pédagogique des questions de défense.

En terminale, l'ECJS a pour objet de confronter la citoyenneté aux transformations du monde contemporain. L'enseignement de l'ECJS doit mobiliser les notions acquises au collège et les savoirs enseignés dans différentes matières ainsi que les acquis de l'éducation civique des classes de seconde et de première.

Les questions de défense ne sont pas expressément mentionnées par le programme qui comprend quatre thèmes (évolution des sciences et des techniques, exigences renouvelées de justice et d'égalité, construction de l'Union européenne, formes de mondialisation) et huit notions (liberté, égalité, souveraineté, justice, intérêt général, sécurité, responsabilité et éthique). Les problématiques de défense n'apparaissent pas dans les manuels. Seules les options pédagogiques du professeur permettent de traiter les questions de "citoyenneté européenne" et de "mondialisation" dans une perspective de défense. La même remarque s'applique aux chapitres des manuels d'Histoire consacrés aux "relations internationales" et à "la V^{ème} République".

B. Un enseignement limité

La position du chapitre mentionnant la défense au sein des manuels ainsi que la place consacrée à cette question au sein de ce chapitre sont révélateurs du caractère limité de la place de la défense dans les manuels.

1 - La position du chapitre consacré à la défense dans les manuels d'éducation civique

L'enseignement des questions de défense en classe de sixième, cinquième, troisième et première intervient en toute fin de programme d'éducation civique, puis d'éducation civique, juridique et sociale.

En classe de **sixième**, la notion de Défense s'insère dans le **dernier** chapitre des manuels d'éducation civique "L'élève et la citoyenneté", dans la leçon portant sur "les droits et les devoirs du citoyen".

Dans les manuels d'éducation civique de **cinquième**, le thème de la sécurité civile est également abordé à la fin des ouvrages d'Education civique.

Pour la classe de troisième, le programme défini par le Bulletin officiel (BO n°10 du 15 octobre 1998) prévoit que le thème "**la défense et la paix**" est la cinquième et **dernière** question traitée, après "le citoyen, la République, la démocratie", "l'organisation des pouvoirs de la République", "la citoyenneté politique et sociale, "les débats de la démocratie".

En classe de **première**, l'ECJS porte sur "Institutions et pratiques de la citoyenneté", *"il s'agit d'aborder la notion de participation et d'exercice de la citoyenneté, notamment au travers des grands problèmes politiques contemporains"*. Quatre thématiques sont proposées (représentation et légitimité du pouvoir politique, formes de participation politique et d'actions collectives, République et particularismes, devoirs du citoyen) et sept notions sont à définir pour comprendre le sens de la participation politique et de l'exercice de la citoyenneté.

La défense est la **dernière** de ces notions, après le pouvoir, la représentation, la légitimité, l'Etat de droit, la République et la démocratie.

2 - La place de la défense dans les chapitres traitant ou abordant cette thématique

Les manuels d'Education civique pour la classe de **sixième** consacrent **moins d'une phrase** à la défense, qui est toujours intégrée à une énumération des différents devoirs du citoyen.

En **cinquième**, au sein du chapitre relatif à la sécurité civile, la qualité de militaire des gendarmes fait l'objet d'**une phrase** tout au plus et la participation possible des forces armées à des missions de sécurité civile ne fait l'objet que d'**un mot** dans un seul des manuels analysés (Nathan).

Dans les manuels d'éducation civique de la classe de **troisième**, le chapitre consacré à "**La défense et la paix**" est divisé en deux sections : "la défense nationale, la sécurité collective et la paix" et "la solidarité et la coopération internationale".

La défense nationale ne représente donc, au plus, que la moitié du chapitre.

Au sein de la section consacrée à la "défense nationale, la sécurité collective et la paix", on constate en outre selon les manuels des distorsions de volume : 9 pages pour les éditions Magnard, dont deux pages consacrées à l'industrie d'armement, 8 pages auxquelles s'ajoutent trois pages d'exercices chez Nathan (2003) ou 6 pages chez Hachette et... **15 lignes** portant sur la défense de la France (sur les quinze pages consacrées à "la défense et la paix") dans le manuel "éducation civique : Objectif citoyen" de Bordas (1999). Il faut ajouter à ce paragraphe deux pages de documents consacrés à un débat sur le service national.

En classe de première, on relève dans le manuel d'ECJS (ed. Magnard) **2 pages de cours** consacrées au devoir de défense (commentaire de la loi du 28 octobre 1997 et des missions de la Défense nationale) ; 2 pages de documents sur le thème : Pourquoi une défense nationale et 3 pages de corrigé. Au total, 7 pages sont donc consacrées aux questions de défense dans "le Cahier du lycéen-citoyen".

A l'exception des manuels d'éducation civique des classes de troisième et de première, l'enseignement de défense n'apparaît pas, en tant que tel, dans les ouvrages. Si des notions entretenant un rapport avec la défense sont abordées dans les manuels des autres classes, c'est souvent de manière si brève ou contournée que

l'appréhension par l'élève d'un thème spécifique susceptible de constituer "l'éducation à la défense" (loi du 27 octobre 1997) paraît malaisée.

Si la place consacrée par les manuels aux questions relatives à la défense est déjà révélatrice d'un enseignement "à éclipses", le constat ne peut qu'être renforcé par l'étude du contenu des ouvrages.

II. LE CONTENU DES ENSEIGNEMENTS DE DEFENSE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

L'étude du contenu des enseignements de défense dans les manuels scolaires permet de déceler un certain nombre de lacunes et de présentations confuses des notions fondamentales, pouvant se révéler gênantes en termes de **capacité de théorisation** des élèves.

A. Un enseignement lacunaire

En sixième, dans le cadre des manuels d'éducation civique, au sein du chapitre consacré à "l'élève et la citoyenneté", la défense du territoire est mentionnée en une seule phrase parmi les obligations auxquelles sont soumis les citoyens français et un seul manuel y ajoute l'obligation de se faire recenser.

Dans les ouvrages du niveau de cinquième, il a été relevé -à une exception près- l'absence totale de mention de la possible participation des forces armées aux missions de sécurité civile.

Dans les manuels d'éducation civique destinés à la classe de troisième ou de première, les plus complets pourtant en matière de défense, on constate que:

- le contexte de la politique de défense, en particulier l'évolution des risques et des menaces, n'est pas toujours présenté (elle est ainsi absente du manuel *Demain citoyens*, Nathan 2003 et *Objectif citoyen*, Bordas, 1999) ou ne l'est que de manière très incomplète (dans la plupart des ouvrages, seul le terrorisme est cité). Ce constat est d'autant plus surprenant que, selon le BO relatif au programme de troisième, "*les missions de la défense nationale sont étudiées dans le nouveau contexte mondial*".

- seul un ouvrage (Hachette) aborde le devoir de mémoire et les cérémonies symboliques.

Ces lacunes, qui peuvent évidemment avoir des conséquences sur la compréhension des enjeux de la politique de défense, ne permettent pas non plus de **donner un contenu à "l'esprit de défense"**.

- les objectifs de la politique de défense ne sont pas toujours définis, de même que les intérêts de la France (les notions d'intérêts vitaux, d'intérêts stratégiques et d'intérêts liés aux responsabilités internationales).

- les hypothèses d'emploi des forces ne sont pas présentées ou le sont de manière pour le moins fantaisiste (par exemple, "seule la protection de la démocratie et des droits de l'homme semble aujourd'hui avoir un sens assez fort pour représenter une mission qui justifie de combattre", Nathan, 3ème, 2003).

- la défense opérationnelle du territoire n'est jamais mentionnée.

- la dissuasion nucléaire n'est pas toujours mentionnée et sa spécificité parmi les moyens de défense n'est pas mise en évidence.

- Pour la classe de troisième, l'organisation de la défense n'est exposée que par le biais des dispositions de la constitution, ce qui empêche toute perception de la conception globale de la défense, en négligeant les missions dévolues aux différents ministères et la coordination des pouvoirs civils et militaires. A l'exception du manuel des Editions Magnard, les divers schémas d'organisation de la défense proposés ne comportent ainsi aucune mention des responsabilités en matière de défense des ministres de l'intérieur, de l'économie, des transports etc.

D'une manière générale, quel que soit le niveau :

- les ouvrages ne prennent aucunement appui sur des notions fondamentales définies par le "Livre Blanc" (qui n'est cité que dans un ouvrage).

- les ouvrages ne présentent pas un schéma complet de l'organisation de la défense depuis le processus entamé par le président de la République en 1996.

A ce titre, il est particulièrement regrettable de relever l'**absence de développements relatifs à la nouvelle organisation et au rôle des réserves (loi de 1999)**.

Quant au "parcours citoyen", seuls le recensement et la journée d'appel de préparation à la défense sont évoqués.

Le programme d'ECJS de classe de première prévoit que le devoir de défense doit être abordé "*quels que soient les thèmes choisis*" mais dans les manuels, il est impossible de trouver des indications sur cette démarche qui relève de la seule volonté de l'enseignant.

S'ajoutant à ces omissions, des confusions viennent également obscurcir l'éducation à la défense proposée par les différents manuels.

B. Un enseignement confus

A certaines inexactitudes qui peuvent être sources de confusions pour les élèves (par exemple, l'ONU est citée parmi les responsables de la défense au même titre que le président de la République, le Parlement... Nathan, 2003) il faut adjoindre d'autres sources majeures de difficultés.

- La présentation de certaines notions intéressant la défense est scindée entre les manuels des différentes classes, ce qui ne se traduit pas nécessairement par un approfondissement des acquis mais sans doute parfois par de probables confusions

Ainsi, le thème de la sécurité civile est traité dans les manuels de cinquième avant d'être repris dans les manuels de troisième.

Cette situation n'aurait évidemment rien de critiquable si la sécurité civile était présentée de la même manière dans les deux classes. Or, force est de constater que la participation des forces armées à la sécurité civile n'est pas mentionnée dans les manuels de cinquième (à l'exception de la Gendarmerie), alors qu'en troisième, les missions de sécurité civile de l'armée sont au contraire données comme des missions majeures.

L'organisation de la défense constitue un autre exemple de thème traité en classe de troisième puis de première, de manière plus complète. Dans ce cas également, il paraît regrettable que les ouvrages de troisième (à une exception près)

ne présentent pas un schéma d'organisation de la défense globale, cohérent par rapport à celui qui est défini en classe de première.

- La place prépondérante accordée par les différents manuels à la suspension de la conscription (souvent présentée d'ailleurs comme une suppression), qui est traitée à la fois dans les ouvrages de sixième, de troisième et de première et occupe l'essentiel des développements consacrés à la Défense nationale, tend à identifier "devoir de défense" et "service militaire".

En sixième par exemple, le "guide pédagogique" incite l'enseignant à exploiter le thème de la défense par le biais d'une réflexion sur le service militaire et sa suspension (Magnard) et les exercices proposés en troisième et en première portent quasiment tous sur "la conscription et son remplacement par la JAPD" (ce qui constitue une autre inexactitude...).

Cette vision très réductrice de la défense est rendue d'autant plus possible que les définitions de la défense proposées par les différents manuels sont plus ou moins exactes et complètes et n'utilisent pas la définition de l'ordonnance de 1959.

En outre, pour la classe de sixième, deux manuels présentent la défense dans le cadre du devoir fiscal (par exemple : "*la participation à la fiscalité permet à l'Etat d'entretenir des services publics ainsi que la Défense nationale*", Magnard).

- enfin, dans les manuels de troisième, le fait de traiter dans un même chapitre "la défense et la paix" la défense nationale et européenne et d'autres thèmes tels que le rôle de l'Organisation des Nations Unies, des organisations intergouvernementales et non gouvernementales, ou la coopération internationale nuit sans conteste à l'identification de l'enseignement de défense stricto sensu et à la possibilité pour les élèves de donner un **sens du "devoir de défense"**.

A ce titre, le manuel de troisième le plus éloigné des prescriptions du B.O. est sans doute "Education civique : objectif citoyen" (Bordas, 1999), qui est entièrement consacré aux aspects internationaux et européens de la sécurité et dont seul un court paragraphe aborde "la stratégie française en matière de sécurité".

L'analyse des contenus des différents manuels permet donc difficilement d'affirmer que l'importance des problèmes de sécurité dans le monde contemporain et le rôle de la défense dans la vie nationale peuvent être perçus à la lecture de ces ouvrages.

A eux seuls, ces manuels ne sauraient permettre d'assurer l'éducation à la défense prévue par la loi du 28 octobre 1997 : bien qu'ils assurent une formation aux principes et à l'organisation de la défense nationale et européenne, ils ne sauraient être perçus comme aptes à renforcer le lien armée-Nation en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense.

CHAPITRE 4

L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE DANS LES COLLEGES ET LES LYCEES : RETICENCES ET MISES EN PRATIQUE *

Analyser une politique publique nécessite de s'interroger sur tous les acteurs qui, prescripteurs, qui receveurs, participent à sa mise en œuvre. Or, dans le cadre d'une politique de l'enseignement, enseignants et élèves sont en quelque sorte ceux qui, quotidiennement, expérimentent les réformes et les nouveaux programmes, ceux qui, en quelque sorte, leur donnent un contenu vivant.

Partant de ce constat, il était impératif de comprendre comment concrètement l'enseignement de la défense était aujourd'hui proposé aux élèves par les enseignants, mais également comment les élèves, à partir de la 3^e comprenait celui-ci.

Cette recherche s'établit sur un double constat qui, sans être pleinement négatif, laisse percevoir les limites de l'enseignement de défense tel que conçu aujourd'hui : constat établi auprès des élèves d'un enseignement de la défense encore mal identifié et considéré comme " allogène " dans le cadre des programmes de collèges et de lycées (I), constat réalisé auprès des enseignants en charge de cet enseignement qui peinent à le mettre en œuvre, faute de temps et d'informations sur son importance et sa finalité (II).

I. L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE A L'ECOLE : DES ELEVES ENCORE TRES CIRCONSPECTS...

Analyser l'enseignement de la défense à l'école signifie s'interroger sur les objectifs et les moyens utilisés dans ce but. Il convient également de comprendre comment la transmission de connaissances s'effectue et, également comment les récepteurs de cet enseignement, i.e. les élèves de collège et de lycée, le perçoivent,

* Christine PINA, Maître de Conférences à l'Université de Nice-Sophia Antipolis.

voire comment ils le font leur. Or, le constat établi à partir de l'enquête réalisée dans les Alpes-Maritimes et le Var, sans être totalement négatif, illustre les failles d'un enseignement qui peine à se mettre en place, voire à trouver sa légitimité auprès des récepteurs. L'analyse des questionnaires et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des élèves démontre en effet que, faute d'identification précise de ce qu'est la défense et de son importance dans un parcours citoyen (A), les élèves, tout en acceptant l'idée que l'école puisse être un lieu d'apprentissage de la défense (B), ont des difficultés à saisir toutes les implications d'un apprentissage académique (C).

A. La défense, une notion en voie de définition

Pour les élèves, apprendre la défense à l'école implique plus particulièrement deux choses : percevoir la place de celle-ci dans un cursus plus général permettant d'étayer des connaissances et d'asseoir des apprentissages ; être en mesure d'identifier plus précisément ce que recouvre ce terme. Or, à l'évidence, si le terme " défense " interroge les jeunes élèves rencontrés, ces derniers s'avèrent relativement en difficulté lorsqu'il s'agit de lui donner une définition.

1. La défense, entre images et abstraction

Une première leçon peut être retenue des entretiens semi-directifs menés auprès d'élèves du secondaire : la défense, ou ce qu'elle recouvre aujourd'hui, est loin d'être clairement identifiée et, ce, que les élèves aient été ou non confrontés à un enseignement de défense au collège et au lycée. Ainsi, pour Hélène, élève de 18 dans un Lycée général des Alpes-Martimes, " *Défense nationale. C'est une notion de patrie. J'ai une vision mais je sais pas trop. J'ai une image de la Révolution française, mais ça me fait rigoler. Non, ça fait assez plutôt se grouper sous un même drapeau. Ça fait assez drôle parce qu'on est en plein dans l'Europe, la mondialisation, tout ça... Et c'est vrai que je me sens pas trop d'un pays... J'aime bien mon pays, la France. Je suis contente d'être née là où je suis née, de ma ville... mais après je me sens pas trop concernée par ce mot-là* ". Le fait même que la défense renvoie à une " *vision* ", à des " *images* ", à des symboles - la Révolution française, le drapeau - permet de comprendre en quoi elle n'est pas conçue comme un domaine à part entière, mobilisant des hommes, des énergies, s'ordonnant autour de missions particulières. Parce qu'elle n'est pas ancrée dans du concret, elle semble ne pas concerner Hélène, bien que cette dernière ait déjà effectué sa journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD).

Les mots de Sabine, collégienne de 14 ans, tout à la fois vagues dans leur formulation et renvoyant la défense nationale à des actions ponctuelles peu spécifiées, témoignent bien de la difficulté d'appréhender la défense et de lui donner un contour particulier : *“ C'est quand il y a des problèmes, ou quoi... C'est leur travail en fait de mettre toutes les chances pour qu'il y ait le moins de problèmes possibles ”*.

Jacques, bien que donnant une réponse plus courte bien que plus assurée, s'avère toutefois dubitatif quand il s'agit de pointer plus particulièrement des événements, des objectifs :

“ Enquêteur : Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est pour toi la défense nationale ?

Jacques : *C'est défendre son pays ou des intérêts, c'est ça un peu.*

Enquêteur : Et l'armée, les casques bleus, la guerre, le terrorisme ?

Jacques : *De quoi la guerre, le terrorisme ? Ça rentre dans le cadre de la défense, enfin ça dépend à quel point de vue. S'il y a du terrorisme comme il y a eu aux Etats-Unis, c'est normal qu'on se défende, donc ça rentre dans le cadre de la défense. ”*

A ce titre, il faut noter que la défense est souvent présentée par les jeunes comme concernant les autres : ceux qui doivent passer leur JAPD, les adultes, les pays directement en guerre, les Etats-Unis car touchés très directement par le terrorisme international. Indifférents ou en retrait, ils ont toutefois du mal à se sentir très directement concernés.

Partant de ce constat d'une défense mal identifiée ou en mal de définition précise, comment débiter un questionnaire portant précisément sur ce thème ? Une solution aurait sans doute consisté en la proposition d'une définition de la défense en début de questionnaire. Or, si cette solution paraît confortable, elle interdit d'appréhender, voire de mesurer, les comportements et les connaissances de ces adolescents ou jeunes adultes. Comment également discerner les effets de l'enseignement de la défense sur la perception du thème même ?

Comme pour les entretiens semi-directifs, le choix a été fait de trouver une question d'ouverture (question n°1) permettant d'entrer dans le sujet en soulevant quelque peu le voile, les élèves devant dire, si, selon eux, envoyer les casques bleus à l'étranger, assurer la fourniture en pétrole de la France... entraient effectivement dans le cadre de la défense.

Tableau n°1 : La défense nationale vue par les élèves

	<i>Selon vous, la défense nationale, c'est...</i>					
	envoyer des casques bleus	assurer la fourniture en pétrole	lutter contre le terrorisme	protéger la population	combattre les feux de forêts	lutter contre l'insécurité
Oui	40,5 %	12,5 %	88 %	91 %	26 %	80 %
Non	50,5 %	77 %	7 %	6 %	63 %	14 %
SR	9 %	10,5 %	5 %	3 %	11 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Il apparaît, à la lecture de ces résultats, que certains domaines de la défense sont encore aujourd'hui mal identifiés par les élèves. La dichotomie ne semble pas essentiellement s'établir entre ce qui pourrait relever de la défense d'intérêts nationaux (fourniture en pétrole, combattre les feux de forêts...) et une défense pensée dans un cadre international. En effet, les interviewés identifient bien comme relevant de la défense nationale la lutte contre les agressions mettant en danger des populations civiles, que ce soit par le terrorisme, l'insécurité ou d'autres " agressions ". Paradoxalement, faire acte de protection de ces populations à l'étranger par l'entremise des casques bleus ou assurer certains intérêts économiques ou bien encore lutter contre une dégradation du cadre de vie ne semblent pas entrer aussi directement dans la définition de la défense selon les interviewés. La vision, sans être illégitime, limite donc la défense nationale à un rôle de protection, en omettant les dimensions économiques, stratégiques voire environnementales de sa mission. C'est une défense de type militaire, ayant en charge une mission humanitaire sur un territoire proche, que semblent percevoir ces jeunes adultes.

Il convient de noter que l'actualité a sans doute fortement influencé les réponses, les élèves mettant ainsi en évidence leurs préoccupations personnelles, leurs peurs ou les thèmes particulièrement saillants du moment : l'insécurité, le terrorisme - le traumatisme du 11 septembre, avec sa part de peurs collectives et individuelles et le sentiment de vulnérabilité qui l'a accompagné, reste très présent dans les entretiens - et la protection des populations. Sentiment de faiblesse, omniprésence de la question sécuritaire, peurs pour soi et pour les autres peuvent être autant d'éléments d'explication du schème de réponses à cette question.

Cette absence de définition claire de la défense nationale ne permet pas de préjuger d'un éventuel désintérêt des élèves pour la défense. Leur position est sans aucun doute plus proche de l'interrogation, comme s'ils étaient en attente d'explications.

2. La défense, entre intérêt et interrogations

La défense n'est toutefois pas un sujet qui ne les intéresse pas. Ainsi, si l'on en juge par la question n°27, plus de 60 % des élèves interrogés se disent intéressés par la défense, dont 12 % très intéressés. Ce chiffre peut paraître important. Pour l'analyser, il convient de souligner qu'il ne s'agit que d'une question d'opinion, relativement peu stable dans le temps, soumise à fluctuations. D'autre part, cette question arrive en toute fin d'entretien et a été conçue comme variable de contrôle : il est probable qu'il y ait eu une forme d'imposition de réponse pour cette question, imposition occasionnée par sa place dans le questionnaire et le désir possible de l'enquêté de faire plaisir à un enquêteur invisible, mais considéré comme partie prenante de la défense. On retiendra toutefois que, même peu stables, ces chiffres soulignent l'incongruité d'une analyse en termes de désintérêt des élèves pour les questions de défense. De plus, il convient de noter que les réponses à cette question ne sont pas que des réponses de courtoisie destinées à l'enquêteur : en effet, il faut noter que l'intérêt déclaré pour la défense est très fortement corrélé avec le fait que les élèves se déclarent intéressés par un enseignement de la défense dès la 6^e et pensent que parler de la défense à l'école est important. Il faut enfin noter que les élèves ayant un parent travaillant ou ayant travaillé pour la défense nationale se disent également plus intéressés par la défense que leurs petits camarades. L'environnement familial apparaît bien comme un élément important de sensibilisation à ce sujet. Paradoxalement, cet intérêt déclaré pour la défense ne préjuge pas bien de la définition que donnent les élèves de la défense : pas plus que les autres, les élèves qui se disent intéressés par la défense ne sont en mesure de donner des contours clairs à ce qu'est la défense aujourd'hui.

Encore faut-il comprendre ce qui motive cet intérêt. La question n°17 permettait précisément de saisir ce par quoi les élèves de collège ou de lycée se sentaient concernés.

Tableau n°2 : Menaces et sentiment d'implication des élèves

	<i>Vous sentez-vous très, assez, plutôt pas ou pas du tout concerné (e) par :</i>				
	Très	Assez	Plutôt pas	PDT	SR
Les conflits dans le monde	24	54	16	4	2
La défense des intérêts économiques français	10	26	40	20	4
La défense du territoire national	24	52	25	7	2
Les nouvelles menaces (drogues, mafia, blanchiment d'argent)	29	33	22	13	3
Le risque nucléaire	29	36	23	10	2
La défense des populations civiles	26	44	20	7	3
Le terrorisme	37	41	14	6	2

Au vu de ce tableau, deux commentaires sont possibles : d'une part, il y a bien chez les élèves une évaluation différentielle du risque en fonction de la menace identifiée. D'autre part, comme nous avons l'appréhendé précédemment, si peu d'élèves se disent concernés par la défense des intérêts économiques français (36 %), ils sont beaucoup plus nombreux à se sentir concernés par la défense du territoire national (24 % 52 % se déclarent très et plutôt concernés), la défense des populations civiles (26 % et 44 %), les conflits dans le monde (24 % et 54 %) et le terrorisme (37 % se disent très concernés et 41 % plutôt concernés). Nous retrouvons dans ces réponses des éléments congruents avec ce qui a été souligné précédemment, c'est à dire de jeunes adultes, non pas repliés sur le territoire national mais sensibles aux questions de relations internationales dans leur forme conflictuelle, surtout lorsqu'il y a remise en cause de l'intégrité des populations civiles. Le terrorisme, préoccupation n°1 des interviewés, ne peut toutefois être considéré comme l'expression d'une inquiétude purement passagère ou conjoncturelle. Certes, l'actualité joue sans doute dans l'imposition de ce thème. Nous notons toutefois que le fait de se sentir concerné par le terrorisme est très fortement corrélé avec le fait de se sentir affecté par les autres menaces proposées : plus les élèves se disent concernés par le terrorisme, plus également ils se sentent directement ou indirectement touchés par les autres risques. Tout porte donc à

croire que cette préoccupation pour le terrorisme, bien plus qu'un abcès de fièvre isolé, fait sens dans un ensemble plus complexe de rapports au monde.

B. “ L'école ”, un lieu d'apprentissage de la défense accepté

Si la défense nationale ne jouit pas d'une image très nette dans l'échantillon prélevé, elle n'est pas pour autant placée hors du quotidien des élèves.

1. Une défense qui s'apprend dans des lieux spécialisés

Ainsi, en est-il lorsqu'il est demandé aux élèves de préciser les instances qu'ils identifient comme lieux privilégiés d'apprentissage de la défense.

Tableau n°3 : Les lieux d'apprentissage de la défense

	<i>Selon vous, la défense s'apprend d'abord :</i>	
	Fréquences	Pourcentage
en famille	216	28 %
avec des amis	41	5 %
à l'école	566	73 %
à la JAPD	512	66 %
Sans réponse	22	3 %
Total	774	

Deux lieux sont donc particulièrement privilégiés : l'école, mais aussi la JAPD, loin devant la famille et les amis. Ce schème de réponse est à la fois relativement attendu en ce qu'il consacre deux instances identifiées aujourd'hui dans le parcours citoyen (en cela, la formulation de la question utilisant le verbe “ apprendre ” et l'usage de JAPD sous sa forme développée ont sans doute aidé les élèves à se choisir ces deux modalités), mais il fournit également des surprises en ce que la famille et les amis - pourtant deux agents de socialisation particulièrement importants pour la formation de jeunes adultes - ne sont pas cités en priorité. Tout porte à croire que l'enseignement de la défense est conçu par les interviewés comme se faisant, parfois exclusivement, dans des lieux, des espaces spécialisés (cf. réponses à la question n°12) différents des agents de socialisation primaire que sont la famille et groupe des pairs. De ce fait, l'enseignement de la défense n'est pas quelque chose de familier : il se conçoit en lien avec des lieux spécifiques,

identifiables par leur vocation exclusivement formatrice. La famille, comme nous allons le voir, n'est pas totalement déconnectée de la question de la défense : toutefois, elle n'est pas perçue comme **instance d'apprentissage** de celle-ci, certainement aussi parce que peu d'élèves admettent que la défense puisse s'apprendre et donc s'enseigner. Il y a ici d'ailleurs le risque que, si l'on y prend garde, le rapport à l'enseignement de la défense nationale soit rapidement un décalque du rapport entretenu avec l'école, qu'il s'agisse d'un rejet, d'un malaise ou d'un plaisir ressenti par l'élève.

2. La famille comme lieu privilégié de parole sur la défense

Pour autant, **parler** des questions de défense hors de ces espaces que sont l'école ou la JAPD n'est pas rejeté par ces jeunes de 14 à 19 ans : bien au contraire, la famille apparaît ici comme un lieu privilégié de discussion, loin devant le groupe des pairs ou des camarades de classe ou le corps enseignant. Cette affirmation n'est pas en contradiction avec la précédente : elle affine le propos en soulignant en quoi la famille reste, pour les jeunes, un espace privilégié dans lequel **l'échange** autour de la question de défense est possible. Interrogée, comme noté précédemment, dans sa fonction d'instance formatrice à la défense, la famille reste néanmoins un lieu où cette question peut être abordée, expliquée, voire débattue : l'arrière grand-père mobilisé en 1939, le grand-oncle ayant fait la guerre d'Algérie, le frère revenu de son service militaire ou le repas familial autour de la télévision sont pointés comme autant d'acteurs ou d'évènements permettant, de manière informelle, de s'entretenir de la défense.

Tableau n°4 : Agents de socialisation à la défense et fréquence de discussion

	<i>Vous parlez de la défense nationale très souvent, assez souvent, rarement ou jamais avec :</i>			
	vos amis	vos camarades	vosre famille	vos professeurs
très souvent	4 %	2 %	7 %	1 %
assez souvent	11 %	8 %	31 %	17 %
rarement	37 %	32 %	40 %	57 %
jamais	48 %	58 %	22 %	25 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

A l’opposé, le groupe des pairs (amis ou camarades de classe) reste très extérieur à ce questionnement, comme si la défense n’avait pas pénétré cet espace de discussion basé sur des liens amicaux ou générationnels. Georges, 15 ans, en seconde, démontre par son discours la contextualisation particulière de ces discussions (le “ 11 septembre ” reste un repère clef ayant en quelque sorte obligé la parole) mais ne perçoit pas en quoi ces discussions avec des jeunes de son âge ou le corps enseignant apportent quelque chose par rapport à ce que la famille propose comme lieu d’échange :

“ Enquêteur : Est-ce un sujet dont tu parles avec ton “ entourage ” ?

Georges : *Ben, non pas trop... Ca dépend... quand il y a des événements, comme il y a eu le 11/09... C’est clair qu’on est obligé d’en parler...*

Enquêteur : Avec qui ?

Georges : *Avec mes parents... Un peu à l’école aussi... De temps en temps, quand j’entends... Le 11/09, là, à l’école, tout le monde ne parlait que de ça... Donc... Les camarades de classe... Et aussi avec les professeurs, on a parlé de ça...*

Enquêteur : Tu as aimé qu’on parle de ça ?

Georges : *Heu... ben, pas spécialement parce que j’en parle à la maison, alors... pas la peine... non !”*

Grégory, élève en 2^{ème} année de bac pro comptabilité insiste pour sa part sur la dimension polémique des discussions avec des camarades et de la piètre richesse de tels échanges : pour lui, les questions demeurent et le besoin d’en savoir plus, en particulier sur les attentats du 11/09, n’est pas éteint.

Cela ne préjuge pas, comme l'annonce Grégory, que les élèves n'ont aucune attente en matière d'information ou d'enseignement sur la défense. La question n°10 tentait de saisir les attentes des élèves en matière de contenu de l'enseignement de défense. Il faut tout d'abord souligner que l'image de jeunes adultes attendant essentiellement un enseignement de type purement technique est très largement battue en brèche par les résultats : seuls 17 % admettent qu'ils attendent ce type de renseignement en priorité. Bien plus que des informations sur leur sécurité (27 %), ils sont en quête de renseignements sur les métiers de la défense (41 %), mais aussi d'informations sur les grands enjeux de la défense (45 %) et les conflits dans le monde (47 %). La défense, comme le démontrent ces résultats, ne souffre donc pas d'une image qui la cantonnerait dans la seule attention aux intérêts personnels - qu'il s'agisse de la sécurité individuelle ou d'éventuels renseignements permettant d'envisager, pourquoi pas, un avenir professionnel - mais rencontre, chez les jeunes scolarisés en collège et lycée, des interrogations plus générales et plus étendues spatialement. Ainsi, loin d'être repliés sur eux-mêmes, ces jeunes interviewés expriment une quête d'informations, touchant aux relations internationales, dans leurs formes prospective et conflictuelle. Ils seraient donc marqués par les questions de sécurité, certes, mais également capables d'identifier une question de défense étendue aux contours de la planète. Il faut souligner que ce type de réponse, en plus d'une attente, révèle aussi un manque ressenti, d'autant plus criant qu'il s'exprime dans une période consacrée comme celle des médias et de l'information de masse, prétendus garants d'une connaissance accrue du monde et de ses évolutions.

Si l'idée d'un enseignement de la défense à l'école peut être envisagé par les élèves, encore faut-il que celui-ci acquiert une légitimité et une visibilité aujourd'hui très hypothétiques.

C. L'enseignement de la défense, terre de mission pour l'éducation nationale ?

1. Un enseignement encore très largement ignoré...

Seul 1/3 des élèves estime avoir reçu un enseignement de la défense au collège et ¼ environ au lycée, pour ceux actuellement scolarisés dans ce type d'établissement. Ces chiffres relativement faibles au regard de l'intégration de cet enseignement de défense dans le parcours citoyen peuvent s'expliquer de plusieurs

manières : d'une part, la défense est actuellement enseignée par les enseignants d'histoire-géographie, ECJS ou de français (dans les lycées professionnels). N'étant pas une matière à part entière, cet enseignement s'intègre donc dans un programme plus général : il n'est pas évident, de ce fait, que les enseignants " l'affichent " explicitement. De ce fait, il peut être rendu relativement invisible aux élèves. D'autre part, eu égard aux difficultés rencontrés par les élèves pour donner une définition précise de la défense, il est fort à parier que des éléments de défense effectivement enseignés ne soient pas perçus comme tels par les élèves. Enfin, la place accordée à l'enseignement de la défense dans les manuels et dans le calendrier scolaire joue certainement dans le sens d'un effacement de cet enseignement au profit de sujets considérés comme plus importants ou plus fondamentaux pour la matière dans laquelle il s'intègre. Cela est confirmé par le fait que, chez ceux qui ont admis avoir reçu un enseignement de la défense au collège, seuls 77 % estiment l'avoir reçu en 3^e, 38 % en 4^e, 16 % en 5^e et 6 % en 6^e. Pour les autres, soit ils ne répondent pas à la question n°3 bien qu'affirmant avoir étudié la défense nationale au collège, soit affirment ne pas avoir reçu cet enseignement dans la classe proposée. Ressort de ces résultats le sentiment que, en effet, les élèves ont de la peine à cibler de manière précise l'enseignement de la défense et à identifier les classes dans lesquelles ils y sont exposés : l'enseignement de la défense au collège reste donc de l'ordre du souvenir plus ou moins vague. Cela n'empêche pas ces mêmes élèves d'identifier parfaitement les enseignants en charge de ce travail : pour 78 %, les enseignants d'éducation civique avaient en charge cet enseignement et pour 68 %, l'enseignant d'histoire-géographie.

Pour les élèves actuellement en lycée, le constat est identique : autant ils sont 25 % à affirmer avoir eu un enseignement de la défense au lycée, autant il leur est difficile d'identifier dans quelle classe. Cela est particulièrement flagrant pour les élèves de lycées professionnels qui, lorsque répondent à la question n°5, le font le souvent pour affirmer qu'ils n'ont pas eu d'enseignement de la défense. Certes, le nombre d'élèves enquêtés dans ces établissements est relativement faible, eu égard également au faible taux de retour des questionnaires. Il reste que, pour ces élèves rapidement mis sur le marché du travail, l'enseignement de la défense reste quelque chose d'étranger, voire de totalement absent de leur cursus. Quant à l'identification des enseignants ayant abordé la question de la défense en classe, les élèves identifient bien les enseignants d'histoire-géographie (64 %) et d'ECJS (75 %) comme centraux dans cet enseignement. Les réponses à la question n°13 confirment bien en quoi l'éducation civique, juridique et sociale et l'histoire sont clairement associées à l'enseignement de la défense, contrairement au français, à

l'EPS et à la philosophie : il y a sans aucun doute, dans ces réponses l'effet d'un enseignement de la défense associé à une matière dans laquelle il a été abordé.

2. Un enseignement de la défense à rendre légitime auprès des élèves

S'ils accréditent l'idée que **parler** de la défense en établissement scolaire est important (82 % des élèves ont répondu, à la question n°9, que parler de la défense à l'école est important), les élèves s'avèrent dans le même temps plus circonspects lorsqu'il est question de réfléchir à la mise en œuvre d'un " enseignement de la défense ". Ainsi, la question n°14, *a priori* très proche de la question n°9, apporte des nuances essentielles : d'une part, il ne s'agit plus de " seulement " parler de la défense mais de l'effectivité d'un enseignement de la défense. Il y a donc, dans cette question n°14, l'introduction d'une mise en forme académique qu'ignorait la question n°9. De plus, au caractère informel d'un dialogue autour de la défense, s'oppose la dimension rigoureuse, le caractère encadré d'un enseignement de la défense, qui plus est, " dès la 6^e ". Les chiffres, sans être plus fiables que ceux apportés par la question n°9, apportent donc une nouvelle information, plus précise quant à l'attente en termes d'enseignement. 10 % et 38 % des élèves se disent respectivement très ou assez intéressés par un enseignement de la défense dès la 6^e, tandis que 38 % et 14 % se déclarent peu ou pas du tout intéressés. Il n'y a donc pas réellement de rejet de cette forme d'apprentissage mais une position d'attente, démontrant tout à la fois qu'une demande d'information sur la défense existe, mais que, sous une forme d'enseignement réalisé dans le cadre de l'établissement scolaire de manière systématique, cette demande se fait moins urgente. L'explication peut tenir tout autant à l'image de l'école qu'à cette " vision " un peu floue de la défense que nous avons précédemment soulignée : **parler** de la défense, certes, mais **pourquoi l'enseigner et donc l'apprendre ?**

L'entretien réalisé avec Hélène, élève de 18 ans, confirme bien cela :

Enquêteur : Est-ce un sujet que tu as abordé en classe avec tes enseignants ?

Hélène : *Alors, sujet abordé en classe... Non, ça a plutôt été la République, les différents systèmes qui se sont succédés en ce qui concerne les gouvernements et tout ça. Ben, non, à part la journée de découverte, la JAPD, là, on n'est pas trop informé, ici.*

Enquêteur : Qu'en as-tu retenu ?

Hélène : *Y'a pas trop de choses que j'ai retenues parce que c'est des notions que j'ai apprises au fur et à mesure, de l'enfance à l'adolescence avec plein de gens. Avec, comme je dis, mes parents m'ont éduquée, j'ai été familiarisée Je vois pas ça comme une leçon à*

apprendre : “ Attention, les citoyens, vous devez... ! ” C’est un truc qu’on vit au jour le jour, des trucs qui se passent, qu’on voit... Je trouve que c’est un truc qui fait partie de l’éducation, c’est pas un truc à apprendre par cœur pour avoir 18 au contrôle. ”

3. Des moyens spécifiques à inventer

Si l’enseignement de la défense n’apparaît pas encore totalement légitime pour les élèves, la preuve en est donné également lorsque les élèves sont interrogés sur les moyens qui leur paraissent les mieux adaptés pour l’enseignement de la défense.

Tableau n°5 : Notation des moyens utilisés pour l’enseignement de la défense

Note	Cours	Exposés-discussions	Projec°	Question s-réponses	Rencontres avec des pro.	TPE	Visites
1	6,5	6	6,5	7	46	3	26,5
2	7	7	20	8	25	4	28
3	10	8,5	34	13	11,5	9	14
<i>1+2+3</i>	<i>23,5</i>	<i>21,5</i>	<i>60,5</i>	<i>28</i>	<i>82,5</i>	<i>16</i>	<i>68,5</i>
4	14	14,5	16	22	8	17	8
5	17	20	10,5	23	4,5	17	7,5
6	18	23	8	19	3	22	7
7	27,5	21	5	8	2	28	9
<i>5+6+7</i>	<i>62,5</i>	<i>64</i>	<i>33,5</i>	<i>50</i>	<i>9,5</i>	<i>67</i>	<i>23,5</i>
Total	100	100	100	100	100	100	100

L’élément le plus saillant de ce tableau tient sans doute dans le fait que, pour l’enseignement de la défense, les élèves privilégient les moyens qui semblent les moins habituels dans le cadre d’un enseignement académique : les rencontres avec des professionnels, les visites et les projections de films. Le relatif dédain dont pâtissent les cours, les exposés-discussions et les TPE peuvent s’expliquer de plusieurs manières : d’une part, il s’agit pour les élèves de marquer leur interrogation face à des moyens traditionnels de passation de connaissances dans les établissements scolaires. Qu’il s’agisse d’enseignement magistral ou d’activités qui demandent travail individuel ou collectif sous forme organisée et encadrée, ces moyens sont très largement remis en cause dans leur pertinence pour faire passer

l'enseignement de la défense. Cela rejoint également, nous semble-t-il, le fait que les élèves perçoivent ce que peut être un enseignement de la défense et quelle peut être sa finalité. D'autre part, l'importance que prennent les visites, les rencontres avec les professionnels, les projections soulignent bien en quoi l'enseignement de la défense a une place à part : si, comme nous le soulignons précédemment, parler de la défense est plus légitime pour les élèves que suivre un enseignement de la défense, il paraît logique que des formes alternatives d'enseignement soient privilégiées. Elles permettent tout d'abord de sortir des canons de l'enseignement au sens propre et au sens figuré : par les visites, les élèves quittent les lycées et collèges ; par la rencontre avec les professionnels, ils voient d'autres intermédiaires adultes, moins identifiés au monde de l'école ; par les projections, ils voient et entendent par d'autres canaux, qu'ils pensent plus accessibles ou plus faciles, ce que les modes traditionnels d'enseignement leur apportent également. Voilà ce qu'affirme Grégory, 19 ans, en 1^{ère} année de bac professionnel comptabilité :

“ **Enquêteur** : Quels moyens et supports te paraissent les mieux adaptés pour aborder cette question dans les lycées (discussions avec des professionnels, films, cours, visites, etc.) ?

Grégory : *Justement, ce qui serait bien... ouais, en fait, en lycée, c'est pas possible, c'est pas possible ! En fait, je vois pas ça comme ça : je vois plutôt partir, disons une journée... pas une journée par semaine, mais une journée par mois, disons. On partirait au centre, à l'armée, là, je sais pas comment ça s'appelle... Aller sur le terrain, sur le terrain... et apprendre pendant cette journée, une fois par mois... Une journée où ça parlerait que de l'armée... Je verrais pas ça dans le lycée, justement... Parce que je vois pas ce qu'on peut faire dans le lycée, justement...* ”

Les termes de Grégory sont particulièrement intéressants : ils remettent en cause l'école dans sa fonction éducative quant à la défense, ils expriment la relation entre défense et dépaysement et surtout, par un détour sémantique, la défense devient “ armée ”, “ terrain ”.

Jacques ajoute à cette attente de moyens spécifiques, une nécessité de **visibilité** de l'enseignement de la défense dans le cursus scolaire :

“ **Enquêteur** : Quels moyens et supports vous paraissent les mieux adaptés pour aborder cette question dans les lycées ?

Jacques : *Peut-être la présence de professionnels, enfin de gradés de l'armée... qui... qui... qui nous forment sur l'armée, la défense... On pourrait peut-être des visites ou des... dans des sites militaires de défense... Et après des comparaisons dans des faits tels que la guerre du Golfe, la 1^{ère} guerre mondiale, l'évolution des armes, de la défense entre les guerres, voilà... et aujourd'hui les moyens de défense... Y'a aussi les risques... Peut-être certains*

blessés de guerre pour nous dire quels risques on peut avoir dans l'armée... dans la défense, ou, voilà... Des risques...

Enquêteur : Dans le lycée...

Jacques : *Ben, documentation, livres, manuels... ouais... peut-être internet... Le professeur, aussi (sourire). Sinon, je vois pas...*

Enquêteur : Un professeur bien caractérisé qui dise qu'il fait enseignement de la défense...

Jacques : *Voilà !*"

A ce titre, il faut se demander si ce contact avec des lieux, des images, des professionnels ne leur donne pas également l'impression de toucher du concret, d'être en contact de manière plus directe, presque physique, avec ce qu'est effectivement la défense. Sans conclure à un refus d'intellectualiser la défense, il semble bien que les élèves voient dans celle-ci une " matière " effectivement particulière, qui demande d'autres approches, d'autres moyens d'expression.

L'entretien réalisé avec Lydie, élève en 2^{ème} année de secrétariat en Lycée professionnel, confirme cela :

Enquêteur : Quels moyens et supports te paraissent les mieux adaptés pour aborder cette question dans les lycées (discussions avec des professionnels, films, cours, visites, etc.)

Lydie : *Rencontrer des gens, ça paraît important parce qu'ils ont dû... enfin, ils savent exactement de quoi ils parlent. Mais aussi des documents, des films pour nous montrer, quoi... Pour imaginer, tout ça, pour savoir à quoi ça sert. C'est important, parce que les films, ça nous atteint... Moi, les films, ça m'atteint de suite... Et je me mets à leur place et je sais pas si j'aurais réagi exactement de la même manière. Je sais pas tout ce que j'aurais fait dans cette situation...*

Enquêteur : Et un grand exposé, un cours ?

Lydie : *Ah non ! Bon, ça dépend comment il va s'y prendre en fait... mais c'est pas forcément un grand exposé où y'a que lui qui va parler, où on n'aura pas le droit de poser nos questions. Non, je pense pas que ce soit la bonne solution... La discussion entre nous, c'est mieux déjà, parce que, nous, on peut toujours avoir des questions qui nous ont paru, je sais pas, importantes à nous aussi. Je pense que la discussion, je serais mieux déjà...*"

Cette idée que l'enseignement de la défense demande, selon les élèves, une approche différente est confirmée lorsque les élèves sont questionnés sur les sources d'accès à une information sur la défense (question n°12) : les manuels scolaires, loin derrière les livres (11 %) ou les magazines et journaux (15 %), ne sont choisis que par 6 % des élèves. A l'opposé, les revues spécialisées ou internet, et

dans une moindre mesure la télévision, sont plus souvent indiqués comme permettant d'accéder à cette information.

Tableau n°6 : Les supports pour accéder à une information sur la défense

	Fréquences	Pourcentages
manuels scolaires	45	6 %
livres	82	11 %
magazines ou journaux	117	15 %
revues spécialisées	446	58 %
télévision	206	27 %
internet	440	57 %
autres	50	6 %
Total	774	

Cette faible importance des manuels scolaires peut s'expliquer, tout d'abord, par le fait que les élèves ignorent que la défense nationale est aujourd'hui au programme et ce, dès la 3^e. De plus, les manuels scolaires ne font le plus souvent apparaître ce thème qu'en toute fin de manuel (cf. analyse sur les manuels), à l'image d'un enseignement de la défense reporté dans les dernières semaines de l'année scolaire. De ce fait, il est envisageable que, pour nombre d'élèves, la défense ne soit pas suffisamment " visible " dans leurs manuels pour faire de ceux-ci une source privilégiée d'information. Enfin, cela peut confirmer l'hypothèse précédemment avancée que, pour les élèves, l'enseignement de la défense reste quelque chose d'à part, qui peut s'apprendre au collège et au lycée, mais selon des modalités particulières. Les revues spécialisées (58 %) mais aussi internet (57 %) deviennent, par conséquent des sources plus légitimes : signe des temps pour le second devenu une référence indiscutable pour de nombreux jeunes, les revues spécialisées sont la preuve que les jeunes élèves des Alpes-Maritimes et du Var identifient un sujet à part entière (la défense) pouvant faire l'objet d'analyses et de commentaires. Il est possible de s'étonner de la faible place accordée à la télévision, pour des jeunes que l'on présente souvent et à tort comme incapables d'une distance critique avec le petit écran. Sans affirmer qu'il y a ici une remise en cause du support télévisuel, ce dernier ne semble pas devoir constituer pour eux un espace d'information privilégié : est-ce propre à la question de la défense ou, plus

généralement, n'est-ce pas la preuve que la télévision est considérée comme pourvoyeur de divertissements et non comme média fournisseur d'informations ?

L'assistance à des commémorations peut être une autre source de sensibilisation à la défense et à l'esprit de défense. Or, si l'on en juge par les réponses à la question n°16, peu d'élèves (1 sur 5) affirment avoir été encouragés par leurs enseignants à assister à de tels événements.

D. Ecole et JAPD : des connexions à trouver, un parcours du citoyen à légitimer

Même si le thème de la recherche portait sur l'enseignement de la défense à l'école, il a paru important, dans une logique d'appréhension du parcours citoyen, de réserver quelques questions à la Journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD). Pour des raisons de structure morphologique du corpus des enquêtés, ces données doivent être prises avec circonspection, seuls 18 % des enquêtés affirmant avoir suivi une telle journée. Il est remarquable de noter que le fait d'avoir effectué la JAPD ne préjuge aucunement d'une meilleure connaissance de ce qu'est la défense et d'un éventuel intérêt pour celle-ci. Tout porte donc à croire que, comme nous le soulignons précédemment, l'environnement familial est l'élément le plus explicatif de ce type d'intérêt. Un simple commentaire des questions n°21 et 22 portant sur la qualité de la JAPD et de sa relation éventuelle avec l'enseignement de la défense permet d'une part de souligner que, alors que 137 élèves déclarent avoir effectué la journée, 150 élèves portent un jugement sur la JAPD et son lien avec l'école : si une mauvaise lecture des consignes de passation des questionnaires n'est pas à écarter pour expliquer ce taux de réponses aberrant, cela peut également être la preuve que la JAPD est aujourd'hui un sujet de discussion et d'interrogation chez les jeunes. Alors même qu'ils ne l'ont pas encore effectuée, ils s'estiment, pour certains, en droit de s'exprimer sur le sujet, soit que les aînés ou l'entourage émettent un avis, soit que la JAPD jouisse déjà d'une image que l'on se transmet entre amis ou en famille.

La question n°21 tentait d'évaluer le ressenti des élèves face à la JAPD. Pour 13 % d'entre eux, elle a été utile mais trop courte, pour 30 % utile et suffisante, pour 39 % utile mais trop longue (ce qui ne laisse pas d'interroger au regard de sa durée effective) et pour 18 % inutile. Encore une fois, si l'on considère la faible part d'élèves ayant effectué cette JAPD, les commentaires s'avèrent difficiles. Il faut toutefois souligner le taux conséquent d'insatisfaction (70 %) exprimé et surtout la part conséquente de ceux qui estiment avoir subi une JAPD soit inutile soit trop longue. Cela est congruent avec les quelques entretiens recueillis auprès d'élèves.

Hélène, élève en terminale en lycée d'enseignement général, nous livre cette réflexion :

“ J’ai pu constater le peu de communication... J’ai eu beaucoup de mal à suivre cette journée parce que c’est film, sur film, sur film. Le militaire était passionné, ça m’a plu parce que des gens parlent de leur expérience. Mais je n’ai rien retenu... J’ai passé une journée entière à être fatiguée de ne rien faire... Je n’étais pas captivée ”.

Sabine, élève de 3^e, affirme pour sa part ne pas savoir ce qu’est la JAPD. Après avoir déclaré, concernant la suspension du service national : *“ Oui, c’est peut-être bien pour les hommes parce que peut-être qu’ils n’avaient pas forcément envie de le faire à chaque fois, donc peut-être que c’est une bonne chose pour eux... Voilà, moi je ne sais pas. Oui, parce que je ne suis pas concernée, moi donc, il est difficile de me mettre à la place des gens... ”*, elle répond ceci en fin d’entretien lorsqu’il lui est demandé si elle a effectué sa JAPD : *“ Ma journée d’appel ? Pour le redoublement ? Ah ! Non, je n’ai pas entendu parler. ”*

Grégory, dès l’ouverture de l’entretien, explique :

Grégory : *Moi, personnellement, j’ai fait ma journée. La journée, bon, ben, ça m’a servi à pas grand chose. Au contraire, c’était plus prise de tête qu’autre chose. Au contraire, ils expliquaient pas en détail. C’était regarder des films, poser des questions pas très intelligentes, donc j’ai trouvé ça carrément nul, on peut le dire ? Ça a servi à rien. J’ai passé une journée à rien faire. Je trouve qu’il devrait y avoir un peu plus... peut-être pas dix mois, parce que, pour les jeunes, ça fait beaucoup, surtout quand ils veulent s’insérer dans la vie, quoi, ça fait beaucoup... Mais il devrait y avoir un mois, au moins un mois, pour apprendre sur l’armée... C’était important, on sait jamais ce qu’il peut arriver. Surtout de nos jours, avec tout ce qui se passe.*

Enquêteur : La journée d’appel, donc, ça n’a pas été intéressant.

Grégory : *Non pas du tout...*

Enquêteur : Qu’est-ce que tu en as retenu ?

Grégory : *Rien ! Nul, j’ai passé une journée, au contraire... Ça heureusement, c’est un peu abusé, ce que je vais dire... mais j’aurais préféré aller à la plage qu’aller faire ma journée, parce que bon... C’est une journée perdue.*

Enquêteur : Donc, tu serais pour un service militaire maintenu.

Grégory : *Maintenu, mais pas autant qu’avant, quoi... Bon, il faudrait donc qu’on apprenne à se servir des armes, tout ce qui est... apprendre à se servir de tout... Et savoir ce qu’est réellement l’armée. Ben, je connais pas trop le sujet, j’aimerais savoir tout ce qu’on peut faire autour de l’armée, tout ce qu’il faut savoir, ce qu’il faut faire, ne pas faire. Tout le monde... Pendant la journée d’appel, on a fait des tests, on a vu des films sur l’armée de*

terre, sur l'armée de l'air, les trois armées, les trois armées principales, mais bon, un film... c'est un film quoi... Ca relate rien, c'est rien quoi.

Enquêteur : Ca ne t'a pas donné envie d'aller plus loin ?

Grégory : *Non, pas du tout ! C'est pas parce qu'on a vu des hommes se servir des armes qu'on sait s'en servir. On sait pas comment on va réagir. Faut dire aussi que l'armée, c'est pas trop mon truc, quoi. Mais, on répond quand même. C'est ce que je disais tout à l'heure, on sait jamais. "*

Ces entretiens ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves : ils soulignent bien toutefois en quoi l'attente des jeunes est réelle et que la formule actuelle de la JAPD est soit considérée comme trop intellectuelle et formelle - ce qui explique le sentiment d'une formation trop longue - soit comme perfective dans sa forme, comme le dit Lydie, élève en LP, qui porte un regard différent sur la JAPD suivant qu'elle évalue les tests ("*J'ai trouvé ça assez long parce que c'était surtout les tests, et c'était pas intéressant*") ou les projections et discussions avec les professionnels :

" Et moi, j'ai eu droit à la journée d'appel mais moi, ça m'a beaucoup intéressée, et là, ils nous ont beaucoup parlé des attaques et, moi, ça m'a intéressée. [...] Ils nous ont parlé de la marine, des différents métiers, des salaires... Pas mal ! Ils ont beaucoup parlé et surtout, ils nous ont montré des films d'époque... De la guerre, de la seconde guerre mondiale. [...] Quand il y avait les films, ça passait assez vite. Et, ce que j'ai bien aimé, c'est qu'ils nous ont passé un film, peut-être qu'il durait 20 minutes : il retraçait la France de 1789 à nos jours et c'était vraiment bien et ça m'a vraiment plu. C'était la dimension militaire. "

Enfin, lorsque les élèves sont interrogés sur la manière dont ils pensent que l'école les a préparés à la JAPD, seuls 16 % estiment que cette préparation a été effective. Cela est sans doute à mettre en relation avec le fait que l'enseignement de la défense n'est pas encore identifié, dans sa forme ou sa présence.

Conclusion partielle. Au terme de cette analyse, nous retiendrons que l'enseignement de la défense reste encore, pour les élèves, quelque chose de flou et de peu légitime dans leur parcours scolaire. Mal identifié, il doit prendre pour eux un caractère informel ou différent pour être accepté. Concernés de manière différentielle par les risques contemporains, intéressés potentiellement par la question, ils ne perçoivent pas l'utilité d'un enseignement ou d'une JAPD au regard des discussions familiales ou entre amis. L'enseignement de la défense n'est donc

que dans une phase expérimentale et reste, comme la JAPD, une terre de mission pour l'éducation nationale et les ministères concernés.

De l'enquête réalisée auprès des élèves, il ressort clairement que l'enseignement de la défense est encore dans une phase expérimentale, une phase d'approche et d'acceptation qui demande à être consolidée et légitimée dans le temps. La visibilité de l'enseignement, son caractère encore très optionnel chez les élèves, pour ne pas dire son inexistence, démontrent bien encore en quoi, dans la pratique et les idées mêmes, l'enseignement de la défense doit trouver sa place au collège et au lycée. Une des réponses tient sans doute à la manière de transmettre cet enseignement de la défense : il convient dès lors de comprendre comment les personnes en charge de cet enseignement de la défense (en général dans les collèges et lycées, les professeurs d'histoire-géographie ou, dans les lycées professionnels, les professeurs de français) s'acquittent de cette tâche nouvelle.

II - LES ENSEIGNANTS FACE A L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE : ENTRE DESIR DE TRANSMISSION ET DIFFICULTES PRATIQUES..

Face au bilan dressé à partir de l'enquête auprès des élèves, il serait aisé de pointer du doigt ceux qui ont pour mission, entre autres, de transmettre cet enseignement de la défense. Or, l'analyse des résultats d'enquête permet d'apporter des nuances à un constat qui ferait de l'enseignement de la défense une préoccupation mineure des enseignants : conscients de leur rôle, ils se déclarent également souvent en difficulté face à ce nouvel enseignement, soit parce que mal informés et mal formés, soit parce que le temps manque et que la charge d'enseignement, en particulier pour les enseignants d'histoire géographie ou d'ECJS, ne permet pas de pleinement développer cette thématique de la défense. Les enseignants posent également un regard parfois amer sur un enseignement de la défense qui, à leur sens, demande une maturité, une capacité chez les élèves à se projeter dans le temps et dans l'espace. Par conséquent, si l'enseignement de la défense nous est apparu comme étant encore une phase de démarrage, les enseignants ne sauraient en être tenus responsables, alors qu'ils sont, eux aussi et pour la plupart, dans une étape de sensibilisation qui n'a pas pleinement porté ses fruits.

A - Un enseignement de la défense loin d'être rejeté par les enseignants

Un premier bilan ressort de l'enquête réalisée auprès des enseignants des Alpes-Maritimes et du Var : contrairement à ce que pourrait laisser supposer les réponses des élèves, une majorité confortable d'enseignants en charge de cet enseignement s'acquitte de cette tâche (environ sept enseignants sur dix). Ce n'est donc pas un enseignement délaissé ou quasi absent des programmes proposés aux élèves, comme pouvaient le laisser penser les réactions des élèves. Il faut cependant souligner les disparités tout à fait importantes qui existent, en particulier entre lycées professionnels et lycées d'enseignement général et technologique, ces derniers proposant un programme d'ECJS plus conséquent aux élèves et donc, plus à même d'intégrer la notion de défense. Dans le cas des lycées professionnels, et cela a été pleinement confirmé par les enseignants en entretien, la défense est davantage considérée comme intégrée dans le programme d'histoire que comme un enseignement spécifique, l'ECJS se concentrant davantage sur la connaissance des institutions et la notion de citoyenneté, certes très large, mais traitée davantage dans son rapport au civisme et aux incivilités.

Comme le souligne un enseignant du Var en LP, *“ je ne conçois pas spécifiquement un enseignement qui soit un enseignement de défense. Cet enseignement se fait dans le cadre de l'histoire, mais il n'y a pas une rubrique qui serait une rubrique “défense nationale” ”*.

Cela est parfaitement corroboré par une autre enseignante qui affirme :

“ Je sais que ça rentre dans le cadre bien évidemment soit du cours d'instruction civique soit des cours d'histoire en général. Il est bien évident que ça demande au préalable soit de le rattacher à un support de type séquence d'histoire en tant que tel. Par exemple en LEP, nous travaillons sur les deux conflits mondiaux, la première et la seconde guerre mondiale et à l'intérieur de ce type de support historique en tant que tel, on peut faire intervenir évidemment la notion de défense. En ce qui concerne l'enseignement de l'instruction civique, je l'ai très peu abordé étant donné que les événements socio-politiques de l'année étaient à mon sens plus importants et ça répondait à une demande des élèves, c'est-à-dire tout ce qui concernait la vie politique et sociale de leur pays. ”

Se pose donc d'emblée, même en lycée d'enseignement général et technologique, la question de la réception de cet enseignement - voire de son assez grande visibilité, pour les enseignés - de ce qui n'est qu'une partie d'un programme plus large.

Ce premier constat d'une présence effective de l'enseignement de défense mérite d'être immédiatement nuancé par quelques données annexes qui éclairent

sans doute le contexte très particulier dans lequel la défense est enseignée. Les enseignants déclarant aborder la défense nationale dans leur cours le font, pour une très grande majorité, sur des volumes horaires inférieurs à cinq heures annuelles : 4 enseignants sur 10 déclarent passer moins de 2h par an sur le sujet et 5 sur 10 entre 2 et 4h. Deux commentaires semblent nécessaires à ce stade : tout d'abord, il peut être difficile pour des enseignants de réellement évaluer ce volume horaire, les autres parties de leur enseignement pouvant être très directement en lien avec la défense, augmentant les difficultés dans le comptage précis des heures effectivement attribuées à la défense. De plus, ce volume horaire annuel peut paraître faible : il est toutefois déterminé par des facteurs extérieurs à l'enseignement même de la défense, c'est à dire au programme dont doit s'acquitter l'enseignant en charge de la défense. Or, renvoyé en toute fin de manuel scolaire, il est fort à parier que, par un effet quasi mécanique, cet enseignement n'apparaisse pas comme une priorité pour les enseignants et passe, encore une fois de façon mécanique, pour secondaire, donc peu pourvue en termes de volume horaire annuel. Un professeur en lycée d'enseignement affirme : *“ En ce qui concerne cet enseignement, c'est un vaste problème, c'est un vaste sujet et en plus, on n'a pas nécessairement le temps de s'étendre. ”* Un autre enseignant, se déclarant pourtant très intéressé par les questions de défense, avoue d'ailleurs avec regret :

“ Et en plus, c'est en fin de programme, alors en général, ça passe à l'as. C'est zappé.. Pas le temps. Cette année, je n'ai pas réussi à l'aborder : j'ai mis l'accent sur la vie politique, l'année dernière j'en avais parlé.. Bon, après en terminale, on en parle, même en première, j'en ai un peu parlé quand on a fait la construction de l'Europe. ”

Or, à ce phénomène de faible place de l'enseignement de la défense dans les programmes, s'ajoute un deuxième élément fondamental : 1/3 des enseignants interrogés déclarent ne pas préciser que l'enseignement qu'ils donnent concerne la défense ou l'esprit de défense. Si cela peut s'expliquer par le fait que les notions de défense et d'esprit de défense peuvent parfois paraître très en lien avec d'autres notions abordées dans les programmes, cela pose néanmoins une réelle difficulté quand cette absence d'affichage rend, pour l'élève, le sujet invisible. Encore une fois, la défense n'est pas une matière à part entière, jouissant d'un affichage clair dans l'itinéraire de formation d'un élève. Pouvant être prodigué par l'un ou l'autre enseignant, il semble important que le terme même de défense soit annoncé, comme préalable à son enseignement : cela rejoint les commentaires de certains élèves interrogés et permettrait, *a posteriori*, une meilleure identification par l'auditoire des contours et des notions fondamentales afférentes à la défense, autant d'éléments qui ne sont pas apparus dans les questionnaires et les entretiens réalisés

auprès des enseignants. La réflexion suivante d'un enseignant de LGT semble signaler le type de pratique généralement utilisé :

“ Alors, le 11/09 nous a permis de consacrer dans toutes les classes 1h, 1h½ de dialogue, de petits cours. On a même étudié le discours de Bush du 11/09 pour voir sa conception de l'événement et de la diplomatie américaine. Et, quand il y a des événements comme cela, les élèves sont demandeurs mais si j'arrivais en cours en disant : “ Bon, on va faire la défense ”, je pense pas que ce serait un grand enthousiasme. Donc, il faut y aller avec des moyens détournés, des exemples, et c'est vrai qu'en terminale, quand on fait les grands changements des relations internationales depuis 1945, là, ça devient intéressant. ”

Si l'on s'attache à présent aux enseignants déclarant ne pas aborder le thème de la défense, les raisons pointées sont dans la grande majorité des raisons ne dépendant pas de leur volonté : seul 1 enseignant sur cinq avoue faire cette impasse du fait d'un choix personnel. Les raisons les plus fréquemment avancées sont le fait que l'enseignement de la défense n'entre pas dans le cadre du service ou que les classes enseignées ne sont pas concernées par cet enseignement (c'est le cas en collège par exemple). Le manque de temps et d'informations sont citées, même si moins fréquemment. Un enseignant des Alpes-Maritimes professant en LEGT, pourtant enseignant d'histoire-géographie et d'ECJS, déclare d'ailleurs en début d'entretien :

“ Je n'enseigne pas la défense. Je ne sais pas comment vous dire comment on enseigne la défense. C'est trop indirect par rapport à la défense parce qu'on enseigne à peu près directement ou indirectement ou on donne à voir ou à réfléchir sur les droits et les devoirs du citoyen. On parle de la politique étrangère de la France de façon explicite ou implicite dans les programmes. On a donc à parler de façon succincte de l'organisation : bon, le choix d'une guerre, la conscription qui d'ailleurs a été abandonnée mais voilà, ça s'arrête là, quoi... [...] C'est pas des questions qu'on aborde en ECJS, ça ! Le thème de la défense n'est pas abordé, sous aucune forme. ”

Le profil de l'enseignant ne s'attachant pas à l'enseignement de défense n'est donc pas celui du réfractaire mais un enseignant contraint par le temps, les programmes, les obligations afférentes à sa mission pédagogique. On notera à ce titre que, chez les enseignants déclarant enseigner la défense, 8 sur 10 le font dans les classes prévues par les textes : rares sont ceux qui déclarent le faire dans toutes les classes, quel que soit le niveau et, plus rares encore, ceux qui déclarent ne le faire que sur demande express des élèves.

Cette image très nuancée de l'enseignement de la défense telle que perçue par les enseignants se retrouve fort bien dans les opinions émises par ces mêmes enseignants quant à la place de la défense dans le processus pédagogique proposé aux élèves. 193 des 239 enseignants ayant répondu à cette question estiment que l'enseignement de la défense ou de l'esprit de défense a sa place dans les collèges et les lycées. Dans le même ordre d'idée, rares sont les enseignants estimant que l'enseignement de la défense est un enseignement sans finalité, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau n°7 : Nature de l'enseignement de la défense

	<i>Selon vous, l'enseignement dans les établissements scolaires est :</i>	
	Fréquences	Pourcentages
un enseignement sans finalité	34	12 %
un enseignement parmi d'autres	89	32 %
un enseignement important	131	47 %
un enseignement à développer	26	9 %
Total	261	

Un professeur en LEP à Cannes nous affirmait d'ailleurs : “ *Il ne faut pas oublier qu'ici, ce sont des mômes à qui on apprend un boulot. Mais, en même temps que d'être de bons professionnels - enfin, l'un ne va pas sans l'autre -, être aussi des gens un peu réfléchis qui sachent un peu décrypter le monde qui les entoure, ça, c'est important !*”

Le bilan de la pratique est donc très nuancée : enseignement non rejeté *a priori*, il peine toutefois à se mettre en place. Le manque de temps exprimé par les enseignants auquel s'ajoute la difficulté de le rendre visible et audible par les élèves sont deux premières explications. Il faut ajouter à cela un autre phénomène qui est lié à la nouveauté de l'enseignement : le sentiment exprimé que formation et information manquent.

B. Enseignants et défense : les hiatus information/formation

Deux questions permettaient, en fin de questionnaire, de saisir en quoi les enseignants se sentaient accompagnés dans leur enseignement de la défense. Elles tentaient de mesurer en quoi les enseignants se sentaient suffisamment formés pour aborder les questions de défense et suffisamment informés quant aux attentes du Ministère concernant leur mission pédagogique.

Tableau n°8 : Sentiment de formation et d'information des enseignants quant à l'enseignement de la défense

	<i>Sentiment d'être suffisamment formé</i>		<i>Sentiment d'être bien informé</i>	
	Fréquence	Pourcentages	Fréquences	Pourcentages
Oui	66	25 %	50	19 %
Non	184	71 %	197	76 %
SR	11	4 %	14	5 %
Total	261	100 %	261	100

Le bilan est donc très largement négatif quant au sentiment exprimé par les enseignants : sans pour autant le rattacher à ce que l'on nomme traditionnellement le " malaise enseignant ", il convient de constater que les personnels de l'éducation nationale en charge de l'enseignement de défense ne se sentent ni suffisamment formés, ni suffisamment informés pour faire face à cette nouvelle tâche. Les explications peuvent se trouver dans le fait que, d'une part, la défense n'est pas, dans les textes, considérée comme une matière mais bien comme un enseignement : en plus de son absence de visibilité, il semble qu'elle n'ait pas été enseignée suffisamment aux pédagogues pour permettre à ceux-ci de se sentir à l'aise dans leur mission. Une enseignante d'histoire, de français et d'ECJS en LP déclare ainsi :

" [L'enseignement de la défense] requiert bien évidemment pour nous professeur en LEP, des savoirs que nous n'avons pas nécessairement. En l'occurrence pour l'enseignement de la défense, il est bien évident [que] nous avons des élèves qui ont besoin énormément d'avoir des supports, et des rattachements à quelque chose de concret. Alors c'est sûr qu'on peut utiliser les conflits pour ce type de cours, mais ça demande, en ce qui me concerne, des connaissances et qualités que je ne possède pas. "

D'autre part, et comme le souligne l'analyse des textes, il semble que le choix ministériel de rester dans un discours incitatif peu explicatif déstabilise les destinataires beaucoup plus qu'il ne les aide dans leur approche de cet enseignement nouveau. Face à ces sentiments de non incitation forte, la place est donc laissée à la débrouillardise, voire, comme l'expriment certains enseignants rencontrés en entretiens préliminaires, à l'intérêt personnel, très fluctuant d'une personne à l'autre. Il faut également noter que, chez ces enseignants, le sentiment de manque d'information va très souvent de pair avec le sentiment d'un manque de formation, renforçant sans doute l'impression d'isolement et de faible implication du Ministère dans la question de mises en œuvres sur le terrain, au contact des enseignés. De plus, l'enquête a permis de noter qu'en entretien, certains enseignants craignaient que cet enseignement de la défense ne soit une charge supplémentaire, d'autant plus préjudiciable qu'elle alourdit la mission de l'enseignant sans pour autant être en mesure de pallier à l'absence de conscription :

“ Je trouve qu'il faut faire attention : on nous demande quelquefois d'enseigner la religion parce que les gens n'ont plus de culture religieuse, alors ils n'arrivent plus à lire un tableau de peinture, alors ils ne comprennent pas telle ou telle tenue vestimentaire, tel ou tel régime alimentaire et maintenant, on voudrait aussi qu'on fasse la prévention routière et puis la défense, et puis... Et je sais pas si on n'est pas en train de diluer petit à petit les missions fondamentales de l'école. Ca, ça me dérange un peu. [...] Bon, je me dis qu'il faut pas trop charger la mule. L'école, c'est pas un dépliant d'information : c'est le seul endroit où on vous apprend à penser et à construire votre culture. C'est la mission fondamentale. Donc, il faut faire attention à pas trop charger la mule. ”

Il faut également ajouter à cela le sentiment, souvent exprimé en entretiens par les enseignants, que le public enseigné s'avère au final peu sensibilisé aux questions de défense ou, en tout état de cause, peu apte à saisir la complexité de cette notion. Les raisons citées sont très diverses mais reviennent le plus souvent à mettre en évidence la réceptivité d'un public captivé par le concret, le présent, voire l'immédiat, consommateur d'images plus que d'analyses, capable de spontanéité et d'émotion, mais difficilement mobilisable pour des réflexions qui fassent se télescoper passé, présent et futur. Cette réflexion d'un professeur de LP semble significative :

“ Ils aiment l'enseignement de l'histoire, ils aiment bien l'enseignement de la géographie à la condition, à la condition, vraiment sine qua non que ce soit rattaché aux préoccupations de l'heure. [...] J'ai même eu une fois une réflexion d'un élève qui me disait : “ Mais Monsieur, vous nous parlez de Staline, vous nous parlez d'Eisenhower, vous nous parlez de Roosevelt, mais ils sont tous morts ! ” [...] ”

Mais maintenant, ce qui les intéresse, ce sont tous les conflits européens. Parce qu'ils sentent que la guerre n'est pas loin de chez eux : ça, ça les intéresse énormément. Le conflit du Proche-Orient parce qu'on a une population arabe très importante ici, donc ça les intéresse énormément. [...] Donc, ils sont très intéressés par l'histoire actuelle, l'histoire qui se déroule sous leurs yeux : ça, ça les intéresse énormément. Sinon, l'histoire traditionnelle, des guerres napoléoniennes et tout ça, non... ”

Cette citation révèle bien la difficulté pour ces enseignants d'aborder la défense, face à un public relativement peu intéressé. Est souligné également un sentiment de difficulté lié au fait que le monde bipolaire, relativement lisible d'un point de vue des relations internationales, a laissé la place à un monde multipolaire dans lequel les guerres se modifient, les menaces se diversifient et les acteurs des relations internationales échappent à une simple lecture réaliste. Est également pointé le fait que la défense, sauf périodes exceptionnelles telle que le 11/09, reste un sujet n'ayant pas de relais dans le quotidien des élèves : sujet peu ou pas abordé entre camarades, il n'est pas nécessairement évoqué en famille. Pour un enseignant de LP ayant des classes presque exclusivement féminines, cela est d'autant plus préjudiciable que tout est alors à construire en cours, sans base quotidienne, dans un environnement familial parfois peu fertile en discussions politiques. “ *Je suis pas sûr que [la défense] soit dans leurs préoccupations, parce qu'on leur en parle pas, tout simplement. A la maison, elles en parlent pas ; entre elles, elles n'en parlent pas. Qui en parle ? Le prof. dans une matière. Donc, ça, elles n'ont pas l'impression que cela fait partie de leur vie. Parce qu'aussi, y'a une perception du monde qui est très très très réduite.. Elles ont une perception du monde qui est très réduite. Comme beaucoup d'élèves d'ailleurs.* ” Citant son expérience, il ajoute :

“ **Professeur** : *C'est vrai que j'ai eu la chance d'avoir des profs exceptionnels. Un goût aussi pour l'histoire, mais, à la maison, j'en entendais parler... Mon père, quand on mettait la télé, il était intéressé par la politique. Il était intéressé par ce qui se passait. [...] Pourtant, mon père n'était pas adhérent d'un parti politique mais j'ai l'impression que c'était tout simplement un citoyen responsable, et y'avait un intérêt, y'avait un intérêt et on en parlait.*

Enquêteur : Donc, votre mission d'enseignant est d'autant plus difficile qu'il n'y a pas de relais ?

Professeur : *Voilà ! Ca, c'est l'impression que j'ai. Et comme par hasard, et c'est ça qui me rend un peu malheureux, quand le relais est là, je déroule sur du velours. Mais malheureusement, c'est pour ceux qui n'en ont pas, de relais, que l'on doit avant tout se battre. Finalement, c'est une sorte d'exclusion.* ”

Cela est d'autant plus vrai que les enseignants perçoivent différemment les liens pouvant exister entre enseignement de la défense et d'autres matières enseignées au collège et au lycée. Autant les liens entre défense et enseignements de l'histoire, de l'éducation civique et de la géographie sont reconnus par une majorité d'enseignants (respectivement, 95 %, 94 % et 80 % des enseignants interrogés établissent des liens, soit très importants, soit assez importants avec ces matières), autant les liens avec la philosophie, les sciences économiques, voire l'éducation physique sont moins souvent établis. Ce qui était déjà apparu dans les réponses des élèves se révèle également exact du côté des enseignants : la défense est considérée comme étant en lien avec des matières très précises, correspondant en général aux enseignants chargés de cet enseignement, sans que pour autant la dimension pluridisciplinaire de la défense soit réellement perçue ou revendiquée.

Ce constat va, nous semble-t-il, à l'encontre de la finalité de l'enseignement de la défense telle que perçue par les enseignants. Dans leurs réponses, l'on entrevoit bien en quoi l'enseignement de la défense est non seulement ressentie comme pourvoyeuse de connaissances particulières - mais n'est-ce pas le but de tout enseignement ? - mais aussi, de manière très majoritaire, comme une étape permettant de former de futurs citoyens : le lien citoyenneté-défense est donc très clairement ressenti et revendiqué, démontrant ainsi que la dimension philosophique, voire politique de la défense est acceptée. On pourra également constater en quoi les enseignants sont beaucoup moins enthousiastes lorsqu'il s'agit d'affirmer que cet enseignement ouvre sur de nouveaux métiers ou s'inscrit dans le parcours citoyen.

Tableau n°9 : Les finalités de l'enseignements de la défense

<i>Selon vous, l'enseignement de la défense et de l'esprit de défense :</i>		
	Fréquences	Pourcentages
<i>Permet d'apporter des connaissances aux élèves :</i>		
Oui	200	77 %
Non	22	8 %
SR	39	15 %
<i>Permet de former de futurs citoyens :</i>		
Oui	208	80 %
Non	23	9 %
SR	30	11 %
<i>Suggère une ouverture sur de nouveaux métiers :</i>		
Oui	138	53 %
Non	68	26 %
SR	55	21 %
<i>S'inscrit dans le parcours citoyen en vue de la JAPD :</i>		
Oui	175	67 %
Non	51	20 %
SR	35	13 %

A partir de ces réponses, il faut constater que les missions d'orientation professionnelle et d'inscription dans le parcours citoyen - alors que les textes précisent que la suspension du service national s'accompagne de trois étapes du parcours citoyen, dont l'enseignement de la défense au collège et au lycée -, sont moins fréquemment revendiquées : à une méconnaissance des textes, peut également s'ajouter une conception de la formation des élèves considérée comme peu liée à des problématiques professionnelles telles qu'exposées dans cette question. On notera, à ce titre, qu'environ un enseignant sur trois déclare inciter ses élèves à se rendre à des cérémonies commémoratives.

Dans les entretiens préliminaires, il était demandé aux enseignants de s'exprimer sur l'impact de la suspension du SN sur les enseignements de défense : si peu d'enseignants répondent précisément à cette question, ils sont nombreux à souligner combien la disparition de la conscription a modifié, peu ou prou, les mentalités et obligeait à une réflexion. D'une part, et cela rejoint le sentiment d'un

enseignement difficile à faire passer auprès d'une population peu sensibilisée, la suspension du service national a joué dans le sens d'un moins grand sentiment d'implication de la population masculine dans les problèmes de défense : “ *[L'impact de la suspension du service national] est considérable parce que les élèves ne se sentent plus concernés par certains aspects et en particulier, un éventuel conflit. C'est un peu la société de consommation : y'en a d'autres qui vont prendre la défense du pays sur leurs épaules. Nous, ça ne nous concerne pas. C'est un sentiment très net aussi.* ”, déclare un enseignant de LEP. Un enseignant de LEGT des Alpes-Maritimes, affirmant ne pas faire d'enseignement de la défense en ECJS, affirme, dans le même ordre d'idées :

“ On n'enseigne pas la défense à proprement parler, comme je vous le disais, mais le rituel de la conscription étant supprimé, ça modifie complètement la perception que l'on a... On promettait avant aux élèves une expérience qui était la conscription avec tout ce qu'elle est : la séparation, l'enrégimentement, le port de l'uniforme, le folklore, etc., tous les côtés positifs et négatifs. Donc, y'avait une familiarité avec l'élève et ça a disparu et c'est difficile de ce point de vue là. [...] Alors, qu'auparavant, en tout cas les garçons, pour les ¾ d'entre eux, au moins, étaient promis à cette connaissance. Alors que, maintenant, c'est fini. Y'a des pans entiers de la culture commune qui s'en vont. Je ressens, je le ressens. ”

Même si, par ailleurs, les enseignants observent que naissent dans le même temps des vocations professionnelles, ils soulignent que cette dimension collective et rituelle de la conscription, en disparaissant, semble ne pas pouvoir être “ remplacée ” par l'enseignement de la défense, aussi bon soit-il.

D'autre part, cette suspension a eu l'extrême avantage d'ouvrir une réflexion sur la défense et sur la manière de l'enseigner. Pour autant, et comme le montre bien le tableau précédent, le lien est rarement fait en entretien entre suspension du SN, enseignement de la défense et parcours citoyen, si ce n'est pour s'étonner du rapprochement :

*“ Le militaire du rang n'est pas quelqu'un, le soldat appelé n'est pas censé réfléchir sur la défense. C'était quelqu'un qui **participait** à la défense de son pays, aux missions qui lui étaient confiées. On est bien d'accord, il ne faisait pas de la distanciation pédagogique. [...] On a choisi une autre organisation de notre défense qui est professionnelle, on a supprimé donc une organisation qui ne correspondait plus aux données culturelles et techniques de notre époque mais en aucun cas, ni les journées citoyennes, ni un quelconque enseignement de la défense ne pourraient se substituer à ça. Ça n'a rien à voir ! ”*

Une question reste dès lors à approfondir : celle de la passation, de la mise en œuvre de l'enseignement de la défense, dans un contexte, comme nous l'avons

vu, de manque de temps et une pratique encore considérée comme peu encadrée et mal explicitée aux enseignants eux-mêmes.

C. Une Transmission de connaissances encore à inventer ?

Plusieurs éléments permettent de penser que l'enseignement de la défense peut connaître un développement positif : d'une part, comme le reconnaissent les enseignants, ce n'est pas un enseignement déconnecté, loin s'en faut, des préoccupations des élèves et de l'actualité immédiate. Ainsi, 177 des 188 enseignants ayant répondu à la question n°8 affirment que l'actualité leur sert pour aborder la défense nationale avec leurs élèves. Cette proportion tout à fait considérable démontre bien que, pour les pédagogues, l'enseignement de la défense trouve, en dehors précisément des manuels ou des cours, un terreau fertile dans lequel il est possible de puiser. A l'heure où l'enquête a été réalisée, il a paru pertinent d'interroger les enseignants sur l'impact du 11 septembre sur l'enseignement précisément de la défense : si 8/10 environ des enseignants ayant répondu à cette question affirment que cet événement aux dimensions politique, stratégique et médiatique considérables a été l'occasion de parler de la défense avec leurs élèves, seuls 1/5 déclarent que cette discussion a été approfondie. Cela confirme que d'une part l'actualité, dans ce qu'elle accorde un ancrage de l'enseignement dans le concret du quotidien, l'immédiat, le visible, demeure une source importante dans la transmission de connaissances et, d'autre part, que la portée d'un événement, aussi tragique et marquant que le 11 septembre, ne permet pas à tous les enseignants d'aborder, de manière approfondie, les questions de défense. Faut-il lire dans ces réponses un regret ou la confirmation que, en effet, quelles que soient les circonstances, la défense reste un sujet souvent peu développé, faute de temps et de sentiment de compétence sur le sujet ?

Les entretiens confirment ces résultats : l'actualité, en ce qu'elle frappe les esprits des élèves dans son immédiateté et les menaces qu'elle met en scène, reste, en effet, un moyen efficace d'aborder la défense. En ce sens, les enseignants affirment rechercher dans les journaux, la presse ou les revues spécialisées des supports à leur enseignement, de manière concomitante aux manuels. Lorsque l'actualité le permet - ce fut le cas pour le 11/09 ou les élections présidentielle et législatives de 2002 -, l'enseignement se fait plus aisé parce que, de manière ponctuelle comme le soulignent les enseignants, des questions affleurent, des peurs surgissent, donnant aux cours une densité parfois inespérée.

La forme que prend l'enseignement de la défense reste à tout point de vue significative, nous semble-t-il, d'un enseignement conçu de manière traditionnelle. En ce qui concerne les sources qu'utilisent les enseignants pour mettre en œuvre l'enseignement de la défense, sont privilégiés les manuels, puis les magazines et les journaux. La télévision, internet, les ouvrages autres que les manuels sont cités de manière beaucoup moins fréquente, de même que les revues spécialisées. Ces résultats démontrent, nous semble-t-il, pour les enseignants, la prégnance de l'actualité et l'importance que prend la presse dans le rapport aux connaissances, de même qu'ils confirment la nécessité, pour ces mêmes professeurs, d'avoir accès à une production pédagogique de qualité apte à les aider dans leur mission d'enseignement. Il faut noter également le décalage tout à fait considérable entre ce schème de réponse et celui proposé par les élèves, pour lesquels, il faut le rappeler, les supports écrits permettant l'accès à l'information sur la défense - et en particulier les manuels scolaires, les livres et les magazines ou journaux - étaient peu cités au regard d'internet et des revues spécialisées.

La forme prise par l'enseignement de la défense reste, pour sa part, dans des formats là encore assez traditionnels au niveau collège et lycée, et reflète bien les directions indiquées par le texte de 1997. Toutefois, les cours magistraux sont revendiqués par peu d'enseignants : cela peut prouver que, pour une partie du corps enseignant en charge de la défense, il faut l'aborder avec d'autres moyens, plus adaptés à sa spécificité. Les TPE, quant à eux, semblent souffrir de leur récente introduction dans les méthodes pédagogiques.

Tableau n°10 : Formes prises par l'enseignement de la défense

	Fréquences	Pourcentages
Questions-réponses	111	36 %
Exposés-discussions	77	25 %
Cours Magistraux	69	22 %
Travaux pratiques encadrés	17	5,5 %
Autres	17	5,5 %
Professionnels extérieurs	15	5 %
Visites	5	1,5
Total	261	

On notera toutefois que ce qui pourrait faire la richesse de l'enseignement de la défense, par une ouverture vers les professionnels et les lieux ou espaces où s'expriment cette défense, est *in fine* peu présent dans le schème de réponses des

enseignants : les visites de sites (musées, bâtiments de la marine, etc.) ainsi que l'appel à des professionnels restent le fait d'une infime partie du corpus. L'organisation que cela demande, la connaissance du milieu de la défense et de ses ressources, la nécessité de faire appel à des aides extérieures expliquent sans doute, en plus du temps imparti à cet enseignement, la faible part prise par cette forme "non académique" de l'enseignement de la défense. Il faut noter à ce titre que, sur ce type de question, il existe un décalage extrêmement fort entre enseignants et élèves, les seconds se déclarant très friands de formes d'enseignement nouvelles, conduisant à sortir des locaux et des formats plus traditionnels de la pédagogie et les premiers proposant une mise en œuvre très conventionnelle, dans laquelle questions-réponses, exposés-discussions et cours magistraux l'emportent.

Cela ne préjuge pas, pour autant, de la manière dont les enseignants jugent la pertinence de tel ou tel "support" pédagogique pour aborder la question de la défense avec les élèves. En effet, l'analyse de la question n°11 permet de constater que peu d'enseignants estiment les cours magistraux comme particulièrement appropriés à cet enseignement :

Tableau n°11 : Les supports que les enseignants jugent les plus appropriés pour aborder la défense nationale

	<i>Pour aborder la défense nationale et/ou l'esprit de défense avec vos élèves, les moyens ou supports suivants vous semblent-ils appropriés ?</i>		
	Oui	Non	Non réponse
La projection de films	81 %	8 %	11 %
L'invitation de professionnels	80 %	6 %	14 %
La recherche documentaire	71 %	14 %	15 %
La visite de sites	68 %	13 %	19 %
Les cours magistraux	29 %	45 %	26 %

De ce tableau, deux éléments ressortent : tout d'abord, seuls les cours magistraux, dans la liste proposée, apparaissent aux enseignants comme particulièrement inappropriés (c'est également l'item sur lequel le taux de non-réponses est le plus élevé). Les réponses ne sont pas contradictoires avec les précédentes : elles soulignent tout au plus un décalage entre une pratique, jugée

souvent insatisfaisante, et une réflexion sur les modes opératoires considérés comme les mieux à même d'aider à la transmission de connaissances. Ensuite, parmi les supports jugés les plus appropriés, il faut noter l'importance de la projection de films et l'invitation de professionnels qui mettent en avant l'importance de l'image et du contact direct avec des intervenants en lien avec la défense. En cela, les enseignants proposent des réponses plus en cohérence avec les attentes exprimées par les élèves, même si les visites effectuées hors de l'établissement ne remportent pas le même succès.

Voici ce qu'affirme un professeur d'ECJS en LEGT :

“ On peut faire appel à des professionnels. Dans le cadre d'un enseignement qui est mené par le professeur, celui sur lequel ils font des recherches personnelles. C'est à dire un cours de prof., des recherches personnelles sur un thème particulier et à partir de là, à partir de ces deux entrées, des interventions de personnalités extérieures. Il s'agit de gens, on le fait en histoire des arts si on travaille sur des utopies urbaines, on va visiter Nice, la ville en tant que tissu urbain et on va à la rencontre d'un urbaniste, d'un architecte, d'un paysagiste. On peut imaginer la même chose en ECJS : on rencontrerait un commissaire divisionnaire ou un officier de marine, ce serait peut-être intéressant. Parce que les gens ne connaissent pas et moi-même, je ne sais pas, je ne connais pas les missions. ”

Le bilan n'est donc pas globalement négatif. Il est néanmoins significatif d'un enseignement qui cherche encore sa légitimité mais aussi sa place au cœur de matières gourmandes en temps. La réflexion suivante d'un enseignant de LEP nous semble finalement significative de cet état d'esprit :

“ Enquêteur : Mais comment l'Education Nationale peut-elle s'acquitter de cet enseignement de la défense ?

Professeur : *Ca passe par le programme.. Y'a, ça passe aussi par une discipline qui est actuellement, qui a été lancée cette année et qui s'appelle l'ECJS. Pour l'instant, on essuie les plâtres et j'ai envie de dire : “ Attendons un peu et je crois qu'il a de l'avenir là-dedans ”. Je crois qu'il y a de l'avenir. [...] Mais à travers l'ECJS ? On peut tout à fait faire un travail sur la défense parce que **ça, c'est intéressant...** [...] Je crois que c'est comme tous les programmes, ne pas les figer. ”*

Un autre enseignant en lycée ajoute, conscient de la difficulté de rendre plus visible un enseignement déjà très en lien avec d'autres matières enseignées par ailleurs :

“ Eventuellement, en faire un cours en tant que tel en dehors même de l'éducation civique. [...] Mais le risque de créer une nouvelle matière, le danger, c'est le saucissonnage. On vit

déjà suffisamment dans un enseignement où tout est compartimenté, où on essaie de décloisonner, de faire des liens entre histoire-géo, la philo, les langues. [...] Mais, voilà, le risque, ce serait de faire des répétitions par rapport aux autres cours. Donc, il faudrait plus, dans un premier temps, mettre l'accent dans un programme, bon, éducation civique, faire plus dans les programmes d'histoire, que ce soit bien clair. Peut-être faire une partie sur l'importance de la défense. ”

Conclusion. Au terme de cette analyse, plusieurs éléments saillants apparaissent : d'une part, il semble bien que l'enseignement de la défense reste encore très largement à inventer. Ni rejeté, ni toutefois pleinement mis en œuvre actuellement dans les établissements scolaires, il peine à trouver sa place entre histoire, géographie et ECJS. Si sa pertinence dans le programme des élèves n'est que rarement remise en cause par les enseignants, ces derniers apparaissent comme très dubitatifs quant aux attentes du Ministère et à l'éventuelle transmission des connaissances en direction d'un public souvent peu intéressé et peu sensibilisé à ces questions.

Quelques préconisations peuvent être avancées : proposer aux enseignants une meilleure formation quant aux attendus de cet enseignement, en privilégiant une meilleure information sur les objectifs de cet enseignement et son inscription dans un parcours du citoyen dont l'apprentissage en collège et en lycée est un élément central ; tout en conservant à l'enseignement de la défense une dimension pluridisciplinaire fondamentale, donner à celui-ci une visibilité dont il souffre encore, certains enseignants déclarant ne pas “ oser ” prononcer ce mot en classe ; rendre plus clair et plus explicite enfin aux pédagogues un enseignement de la défense, en démontrant les passerelles qu'il permet d'établir avec l'actualité, l'histoire, les relations internationales, l'environnement direct des citoyens en formation au collège et au lycée. En ce sens, la défense n'est pas qu'une des multiples “ avatars ” de la citoyenneté : c'est un domaine concret qui mobilisent des énergies et des hommes et qui doit être traité comme élément de formation et de culture à part entière, en établissant avec précision les liens qu'il permet de tisser entre nation, État, sûreté, citoyenneté, paix, vie collective.

Si cela n'était pas clairement affiché, il est fort à parier que cet enseignement de la défense ne subisse un lent dépérissement, non par rejet, mais par lassitude, son instauration apparaissant soit comme un réaménagement de programmes parmi d'autres soit une occasion supplémentaire de mettre les enseignants dans une situation délicate quant à leur mission et leur charge de travail. Si l'on en croit

François Dubet, le corps enseignant connaîtrait aujourd'hui une forme " d'immunisation " à la réforme, produisant *in fine* les effets inverses à ceux attendus. Si l'introduction de l'enseignement de la défense n'est pas à proprement parler une réforme, il convient de se demander si sa mise en œuvre, difficile, comme nous venons de le voir, ne pourrait provoquer les mêmes effets : une immunisation possible à l'enseignement de la défense, non du fait du thème, mais de son apparition dans un contexte social déjà très délicat pour le corps enseignant...

ANNEXES

ANNEXE N°1

GUIDE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS EFFECTUES AUPRES D'ELEVES DES ALPES-MARITIMES ET DU VAR

Entretien réalisé le :
Enquêteur :
Heures de début et de fin :

1. Que penses-tu de la suspension du service militaire en France ?
 2. Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est pour toi la défense nationale ?
 3. Quelles sont les raisons qui font que ce sujet t'intéresse / ne t'intéresse pas ?
 4. Est-ce un sujet dont tu parles avec ton " entourage " ?
 5. Est-ce un sujet que tu as abordé en classe avec tes enseignants ?
 6. Qu'est-ce que tu attends d'un enseignement de la défense ?
 7. Quels moyens et supports te paraissent les mieux adaptés pour aborder cette question dans les lycées (discussions avec des professionnels, films, cours, visites, etc.)
 8. Au terme de cet entretien, selon toi, qu'est-ce qui mérite d'être défendu ?
 9. Avant de clore cet entretien, as-tu quelque chose à ajouter ?
- Avant de nous séparer, peux-tu me dire quels sont ?

Sexe, âge.
Type d'établissement fréquenté, classe fréquentée (niveau, filière)
L'enquête a-t-il effectué la journée d'appel ? Si oui, à quelle date ?

ANNEXE N°2

LE QUESTIONNAIRE “ ELEVES ”

Précisions méthodologiques :

Le questionnaire, tel que présenté dans les pages suivantes, a été distribué dans les classes de collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels des Alpes-Maritimes et du Var. Les classes enquêtées ont été sélectionnées sur la base d'un protocole de tirage aléatoire (voir annexe n°5 sur la méthode de tirage aléatoire élaborée pour cette enquête).

Le questionnaire, du fait des différents niveaux de classes concernés par l'enseignement de la défense, a connu des aménagements pour saisir le niveau scolaire de l'élève et identifier les classes et les enseignants en charge de cet enseignement (par exemple, les questions n°5, 6 et 7 étaient évidemment inadaptées à des élèves de collège) ; de même, la terminologie “ enseignant d'éducation civique, juridique et sociale ” n'est pas usuelle en collège. Parallèlement, la dénomination des niveaux d'enseignement diffère entre lycées d'enseignement général et technique et lycées professionnels.

Si l'on excepte ces adaptations, le questionnaire a été distribué dans des conditions analogues aux élèves de collège et de lycée, quel que soit par ailleurs le type de lycée considéré.

Les questionnaires “ Elèves ” et “ Enseignants ” ont été établis sur la base des entretiens semi-directifs effectués auprès d'élèves et d'enseignants de collèges et de lycées des deux départements. Ils ont également été testés avant d'être distribuée à l'ensemble de l'échantillon, afin de vérifier la réception de ce questionnaire par les élèves et les enseignants.

Les questionnaires “ Elèves ” et “ Enseignants ” ont été saisis par Aurélia Troupel (doctorante en Science Politique, Laboratoire ERMES, Faculté de Droit, des Sciences Politiques, Économiques et de Gestion) qui a effectué cette tâche avec rapidité et précision. Tous nos remerciements pour ce travail et sa participation à la passation des ESD.

**QUESTIONNAIRE “ ELEVES ”
(LYCEES D’ENSEIGNEMENT GENERAL
ET TECHNOLOGIQUE)**

Q1. Selon vous la défense nationale, c’est :

Oui Non

1. Envoyer des Casques bleus à l'étranger
2. Assurer la fourniture de pétrole à la France
3. Lutter contre le terrorisme
4. Protéger la population contre une agression
5. Combattre les feux de forêts
6. Lutter contre l'insécurité

Q2. Avez-vous déjà étudié, au collège, la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Si non, passez directement à la question Q5.

Q3. Si oui, en quelle classe ?

Oui Non

- 6ème
- 5ème
- 4ème
- 3ème

Q4. Quel(s) enseignant(s) vous a (ont) parlé de la défense nationale au collège ? (*plusieurs réponses possibles*)

1. Le professeur de français
3. Le professeur d'histoire géographie
3. Le professeur d'éducation civique
4. Autre professeur. Précisez.....

Q5. Avez-vous déjà étudié, au lycée, la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Si non, passez directement à la question Q8.

Q6. Si oui, en quelle classe ?

Oui Non

2^{nde}

1^{ère}

Terminale

Q7. Quel(s) enseignant(s) vous a (ont) parlé de la défense nationale au lycée? (*plusieurs réponses possibles*)

1. Le professeur de français
2. Le professeur d'histoire géographie
3. Le professeur de sciences économiques et sociales
4. Le professeur d'éducation civique, juridique et sociale
5. Le professeur de philosophie
6. Un autre professeur. Précisez.....

Pour tous.

Q8. Selon vous, la défense nationale s'apprend d'abord ? (*deux réponses maximum*)

1. En en parlant avec des membres de sa famille
2. En en parlant avec des amis
3. En en parlant à l'école, avec des professeurs
4. Lors de la journée d'appel et préparation à la défense (JAPD)

Q9. Selon vous, parler de la défense nationale à l'école, c'est ?

1. Très important
2. Assez important
3. Peu important
4. Pas important du tout

Q10. Qu'attendez-vous en priorité de l'enseignement de la défense nationale au collège et au lycée ? (*deux réponses maximum*)

1. Des informations techniques (sur les véhicules, le matériel, les équipements, les armes ...)
2. Des informations sur les métiers de la défense
3. Des informations sur les grands enjeux de la défense
4. Des informations sur les conflits dans le monde
5. Des informations sur votre sécurité et celle de votre famille

6. Rien
7. D'autres informations. Précisez.....

Q11. Pour parler de la défense nationale au collège et au lycée, quel moyen vous semble le meilleur ? (classez les 7 moyens suivants de 1 à 7, 1 étant le moyen qui vous semble le meilleur, 2 un bon moyen mais pas le meilleur, etc. jusqu'à 7, le moins bon moyen selon vous)

- /___/ Des cours proposés par un ou des enseignants
- /___/ Des exposés-discussions faits par des élèves sur un sujet précis
- /___/ Des questions-réponses entre le professeur et la classe
- /___/ Des travaux pratiques encadrés (TPE)
 - /___/ Des rencontres avec des professionnels (militaires, pompiers, policiers, etc.)
- /___/ Des projections de films ou documentaires
 - /___/ Des visites de sites (navires, casernes, lieux de batailles, musées, sécurité civile, etc.)

Q12. Pour rechercher des informations sur la défense nationale, vous regarderiez en priorité : (choisir deux réponses maximum)

1. Dans des manuels scolaires
2. Dans des livres autres que des manuels scolaires
3. Dans des magazines ou des journaux
4. Dans des revues spécialisées sur la défense nationale
5. La télévision
6. Sur internet
7. Autre. Précisez.....

Q13. L'enseignement de la défense nationale est, selon vous, proche de l'enseignement de :

Oui Non

1. l'histoire
2. la géographie
3. le français
4. la philosophie
5. les sciences économiques et sociales
6. l'éducation civique, juridique et sociale
7. l'éducation physique et sportive

Q14. Si l'on vous proposait un enseignement sur la défense nationale dès la 6^{ème}, vous seriez :

1. Très intéressé (e)
2. Assez intéressé (e)
3. Peu intéressé (e)
4. Pas du tout intéressé (e)

Q15. Parlez-vous très souvent, assez souvent, rarement ou jamais des questions de défense avec :

très souvent assez souvent rarement jamais

1. Vos professeurs
2. Votre famille (parents, frères, etc.)
3. Vos ami(e)s
4. Vos camarades de classes

Q16. Vos professeurs vous ont-ils déjà encouragé (e) à assister à des cérémonies commémoratives (8 mai, 14 juillet, 11 novembre, etc.)

1. Oui
2. Non

Q17. Vous sentez-vous très concerné (e), plutôt concerné (e), plutôt pas concerné (e) ou pas du tout concerné (e) par :

très plutôt plutôt pas pas du tout

- Les conflits dans le monde
- La défense du territoire national

Le risque nucléaire
Le terrorisme
La défense des intérêts économiques
français
La défense des populations civiles
Les nouvelles menaces (drogues, mafia,
blanchiment d'argent...)

Q18. Avez-vous déjà pensé à exercer un métier dans la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Q19. Si oui, lequel ?

.....

.....

Q20. Avez-vous déjà effectué votre journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD) ?

1. Oui
2. Non

Si non, passer directement à la question Q23.

Q21. En parlant de cette journée d'appel et de préparation à la défense, vous diriez que cela a été :

1. Utile mais trop court
2. Utile et suffisant
3. Utile mais trop long
4. Inutile

Q22. Selon vous, l'école vous a-t-elle bien préparé (e) à cette journée d'appel et de préparation à la défense ?

1. Oui
2. Non

Voici à présent quelques questions qui vont nous permettre de mieux interpréter vos réponses.

Q23. Vous êtes :

1. un garçon
2. une fille

Q24. Quelle est votre année de naissance ? / 1 / / 9 / / / / /

Q25. En quelle classe êtes-vous ?.....

Q26. Un de vos parents travaille-t-il ou a-t-il travaillé pour la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Q27. Personnellement, diriez-vous que vous êtes très, assez, peu ou pas du tout intéressé (e) par les questions de défense ?

1. Très intéressé(e)
2. Assez intéressé(e)
3. Peu intéressé(e)
4. Pas du tout intéressé(e)

Pour nous aider à améliorer ce questionnaire, merci de nous indiquer ci-dessous vos éventuelles critiques.

.....
.....
.....

Nous vous remercions de votre attention et du temps que vous avez bien voulu consacrer à ce questionnaire.

ANNEXE N°3

GUIDE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS EFFECTUES AUPRES D'ENSEIGNANTS DES ALPES-MARITIMES ET DU VAR EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DEFENSE

Entretien réalisé le :

Enquêteur :

Heures de début et de fin :

1. Pouvez-vous me dire comment vous concevez l'enseignement de la défense ?
 2. Avez-vous le sentiment de travailler différemment pour préparer cet enseignement ?
 3. Quelle a été, selon vous, l'influence de la suspension de la conscription sur vos enseignements de la défense ?
 4. Comment et où trouvez-vous la matière pour préparer vos enseignements (de la défense) ?
 5. Quels supports utilisez-vous dans le cadre de votre enseignement ?
 6. Quelle est, selon vous, la perception qu'ont vos élèves de cet enseignement ?
 7. Avez-vous des suggestions à faire pour modifier ou améliorer cet enseignement ?
 8. Avant de clore cet entretien, avez-vous quelque chose à ajouter ?
- Avant de nous séparer, pouvez-vous me dire quels sont ?

Sexe, âge.

Type d'établissement :

Quelles sont les classes dans lesquelles vous intervenez ?

Depuis combien de temps exercez-vous cette profession ?

Matières que vous enseignez ?

ANNEXE N°4

LE QUESTIONNAIRE “ ENSEIGNANTS ”

Q1. Dans le cadre de vos activités pédagogiques, abordez-vous le thème de la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Q2. Avez-vous le sentiment de contribuer à la diffusion de l'esprit de défense chez vos élèves ?

1. Oui
2. Non

Si vous avez répondu **oui** à l'une des deux ou aux deux premières questions, passez directement à la question Q4.

Q3. Si non, est-ce principalement : (deux réponses maximum)

1. par choix personnel
2. par manque de temps
3. par manque d'information
4. parce que les classes dans lesquelles vous enseignez ne sont pas concernées par cet enseignement
5. parce que cela ne rentre pas dans le cadre de votre enseignement
6. parce que cet enseignement est fait par un autre enseignant.

Passer directement à la question Q10.

Q4. Si vous abordez la défense nationale et/ou l'esprit de défense dans le cadre de vos enseignements, quel volume horaire annuel par classe lui consacrez-vous ?

1. moins de deux heures par an
2. entre deux et quatre heures par an environ
3. entre cinq et huit heures par an environ
4. plus de huit par an.

Q5. Vous abordez la défense et/ou l'esprit de défense :

1. Dans toutes les classes, quel que soit le niveau
2. Dans les classes pour lesquelles cela est prévu par les textes officiels

3. Selon l'intérêt et la demande des élèves.

Q6. Le plus souvent, quelle forme prend cet enseignement de la défense/et ou de l'esprit de défense ? (*deux réponses maximum*)

1. Exposés-discussions
2. Cours magistraux
3. Questions-réponses entre les élèves et vous-mêmes
4. Travaux pratiques encadrés (TPE)
5. Interventions de professionnels extérieurs à l'établissement
6. Activités faites à l'extérieur de l'établissement (visites, conférences...)
7. Autre. Précisez.....

Q7. En général, précisez-vous explicitement à vos élèves qu'il s'agit d'un enseignement qui concerne la défense et/ou l'esprit de défense ?

1. Oui
2. Non

Q8. L'actualité vous sert-elle pour aborder la défense nationale et/ou l'esprit de défense ?

1. Oui
2. Non

Q9. Le " 11 septembre " a-t-il été l'occasion pour vous de parler de défense avec les élèves ?

1. Oui, de manière approfondie
2. Oui, de manière rapide
3. Non

POUR TOUS

Q10. Pour un enseignement de la défense, quelles sont les sources que vous utilisez ou utiliseriez en priorité ? (*deux réponses maximum*)

1. Les manuels scolaires
2. Les livres autres que les manuels scolaires
3. Les magazines ou journaux de presse quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle
4. Les revues spécialisées dans la défense nationale
5. La télévision
6. Internet

7. Autre. Précisez.....

Q11. Pour aborder la défense nationale et/ou l'esprit de défense avec vos élèves, les moyens ou supports suivants vous semblent-ils appropriés ?

Oui Non

Projeter des films ou des documentaires

Inviter des professionnels (militaires, pompiers, policiers, etc.)

Aller visiter des sites (navires, casernes, lieux de batailles, musées, sécurité civile...)

Un travail de recherche documentaire fait par les élèves

Une présentation magistrale faite par un enseignant

Q12. Encouragez-vous vos élèves à participer aux cérémonies commémoratives (8 mai, 14 juillet, 11 novembre, etc.)

1. Oui

2. Non

Q13. Selon vous, l'enseignement de la défense et/ou de l'esprit de défense :

Oui Non

Permet d'apporter des connaissances aux élèves

Permet de former de futurs citoyens

Suggère une ouverture vers de nouveaux métiers

S'inscrit dans le parcours citoyen en vue de la journée

d'appel et de préparation à la défense

Q14. L'enseignement de la défense et/ou de l'esprit de défense est-il, selon vous, très, assez, plutôt pas ou pas du tout en lien avec l'enseignement :

très en lien plutôt en lien plutôt pas en lien pas du tout en lien

de l'histoire

de la philosophie

de la géographie

de l'éducation civique

de l'EPS

des SES

Q15. Pensez-vous être suffisamment formé(e) pour aborder la défense nationale et/ou l'esprit de défense avec vos élèves ?

1. Oui
2. Non

Q16. Avez-vous le sentiment que l'enseignement de la défense et/ou de l'esprit de défense ont leur place dans les établissements scolaires ?

1. Oui
2. Non

Q17. Vous sentez-vous bien informé(e) sur les demandes du Ministère de l'Éducation Nationale concernant l'enseignement de la défense et de l'esprit de défense en collège et lycée ?

1. Oui
2. Non

Q18. Selon vous, cet enseignement de la défense nationale dans les établissements scolaires est : (*deux réponses maximum*)

1. Un enseignement dont vous ne voyez pas la finalité
2. Un enseignement parmi d'autres
3. Un enseignement important pour former les futurs citoyens
4. Un enseignement qui devrait être encore plus développé

Voici à présent quelques questions qui vont nous permettre de mieux interpréter vos réponses.

Q19. Etes-vous chargé de l'enseignement d'éducation civique ?

1. Oui
2. Non

Q20. Quels sont les enseignements dont vous avez la charge cette année ?

.....
.....
.....

Q21. Quelles sont les classes dans lesquelles vous enseignez cette année ?

.....
.....
.....

Q22. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?

1. Collège
2. Lycée d'enseignement général et technologique
3. Lycée professionnel

Q23. Un membre de votre famille travaille-t-il ou a-t-il travaillé pour la défense nationale ?

1. Oui
2. Non

Q24. Personnellement, diriez-vous que vous très, assez, peu ou pas du tout intéressé(e) par les questions de défense ?

1. Très intéressé(e)
2. Assez intéressé(e)
3. Peu intéressé(e)
4. Pas du tout intéressé(e)

Q25. Quelle est votre année de naissance ? /1/ /9/ /_/ /_/

Q26. Vous êtes de sexe :

1. Masculin
2. Féminin

Q27. Depuis combien d'années êtes vous enseignant ? _____

Pour nous aider à améliorer ce questionnaire, merci de nous indiquer ci-dessous vos éventuelles critiques.

.....
.....
.....
.....

Nous vous remercions de votre attention et du temps que vous avez bien voulu consacrer à ce questionnaire.

ANNEXE N°5

CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Le questionnaire “ Enseignants ” a été envoyé de manière systématique à tous les chefs d'établissements des lycées et collèges des départements des Alpes-Maritimes et du Var et ce, en plusieurs exemplaires. Il était demandé au chef d'établissement de distribuer, au sein de son établissement, le questionnaire aux enseignants en charge de l'enseignement de la défense (généralement, les professeurs d'histoire-géographie et de français). De ce fait, il n'a pas été constitué d'échantillon, ce qui aurait été aberrant considérant le faible nombre d'enseignants concernés sur cette académie.

Par contre, pour ce qui concerne les élèves, l'objectif était d'établir un échantillon, à vocation “ représentative ”, de élèves de l'Académie de Nice. Il convient toutefois d'être prudent : d'une part, parce que considérant que seules les classes à partir de la 3^e sont concernées par cet enseignement, le choix des élèves ne peut être que contraint par cet élément de contexte ; d'autre part, le “ poids ” des élèves de 3^e dans l'ensemble la population scolarisée dans le secondaire est tout à fait considérable : établir un échantillon représentatif aurait signifier donner une importance considérable aux élèves de 3^e. Or, et du fait d'un calendrier de l'enquête (le début de l'envoi des questionnaire a eu lieu en décembre), il a paru peu pertinent d'interroger beaucoup d'élèves de 3^e, sachant par ailleurs que l'enseignement de la défense, lorsqu'il a lieu, se situe en toute fin de programme, soit en avril soit en mai. De ce fait, le choix des classes qui a été opéré, même s'il a pour principe de respecter le “ poids ” de chaque niveau d'enseignement sur l'ensemble de l'académie, est en fait un correctif de la répartition exacte des élèves entre les classes.

La procédure choisie a donc été la suivante : à partir des données statistiques que nous a fournies le rectorat, a été identifié le nombre de classes par type d'établissement, niveau et séries, ainsi que le nombre d'élèves par classe. L'objectif fixé étant d'obtenir au moins 1000 questionnaires, il a été prévu de travailler sur un échantillon constitué de 44 classes de la 3^e à la terminale, avec la répartition suivante (si le poids exact des classes de 3^e avait été respecté, 12 classes de 3^e auraient été enquêtées, au lieu des 6 présentées dans ce protocole) :

3 ^{ème}	6 classes
2 ^{ndes} LGT	9 classes
1 ^{ères} LGT	8 classes
Term. LGT	8 classes
2 ^{ndes} Pro	4 classes
Term. BEP	4 classes
1 ^{ères} Pro	3 classes
Term. Pro	2 classes

A partir des documents fournis par le rectorat portant mention de tous les établissements de l'Académie classés par ordre alphabétique, sans tenir compte du département, un tirage aléatoire des établissements soumis à l'enquête a été effectué et, ce, niveau par niveau, ce qui peut expliquer que certains établissements aient été sollicités à deux reprises pour des classes différentes. Le tirage s'est établi à rang différent selon le niveau de classes, assurant ainsi le caractère aléatoire de l'échantillonnage.

Le questionnaire " Élèves " était envoyé, en nombre suffisant, au chef d'établissement, accompagné d'une lettre explicative, lui précisant en particulier le type de classe auquel il devait transmettre le questionnaire (niveau, série, etc.). Il lui appartenait dès lors de transmettre notre demande, voire de sélectionner, dans les limites fixées par notre protocole, la classe se pliant à l'enquête : cela a pu introduire un biais, le chef d'établissement pouvant proposer le questionnaire à une classe dont il savait l'enseignant de défense intéressé par le sujet.

Le questionnaire a été auto-administré, c'est à dire qu'il était demandé aux enseignants qui acceptaient que l'enquête se déroule dans leur temps d'enseignement de bien vouloir consacrer 20 minutes de leur cours à la passation du questionnaire. Cette procédure, qui assure un bon taux de retour et peu de possibilités d'échange entre élèves, connaît toutefois des limites : non contrôle des conditions de passation par les membres du GDR, absence de renseignements sur les réactions des élèves au questionnaire, manque d'informations sur la manière dont l'enseignant " participait " à cette passation. Pour autant, ce type de protocole a permis de toucher, sans mobilisation d'enquêteurs, un nombre important d'élèves, ce qui en soi, est déjà important. De plus, cela a garanti le respect de l'anonymat pour les enquêtés et les chefs d'établissement n'ayant pas donné suite à notre demande.

Le chiffre de 1000 élèves n'a toutefois pas pu être atteint : le calendrier explique en partie ce fait, de même que la difficulté de mettre en œuvre des procédures qui demandent la mobilisation de plusieurs intermédiaires. De plus, et pour conserver la spontanéité des réponses, il ne fallait pas que l'enquête s'étende trop dans le temps.

C'est pourquoi nous restons très prudents quant au caractère représentatif de l'échantillon effectivement constitué et donc quant aux conclusions que nous tirons de cette enquête : il s'agit bien de grandes tendances, significatives de cette académie et de cette période, n'ayant ni la prétention d'être prédictives d'une quelconque évolution à venir, encore moins celle de livrer des conclusions applicables à l'ensemble du territoire français.

C'est conscients de ces limites méthodologiques que nous livrons nos analyses.

CONCLUSIONS et PROPOSITIONS

Surprise et désillusion : telles ont été les premières réactions des membres du groupe de recherche lorsqu'ils ont pris en compte l'ensemble des résultats de l'étude. Un texte de loi peu ou mal appliqué a de quoi surprendre les juristes et les militaires. Le manque d'information et le relatif désintérêt des élèves de l'enseignement secondaire pour les questions de défense a de quoi inquiéter. Le constat est-il pour autant aussi pessimiste que certaines formules pourraient le laisser croire ? En réalité, il n'en est rien si l'on admet la nécessité de considérer également un ensemble de facteurs. Il importe d'abord de bien se souvenir d'où l'on vient, des relations rares et lorsqu'elles existaient empreintes de la plus grande méfiance, pour mesurer le chemin parcouru. L'intérêt du travail en commun entre la Défense et l'Education nationale n'est plus réellement contesté aujourd'hui. Il faut également apprécier la mise en œuvre de la loi de 1997 compte tenu de son caractère finalement assez récent, surtout si l'on considère le changement fondamental qu'elle opère. Enfin, on doit souligner la méthode originale par laquelle le ministère de l'Education nationale s'est efforcé de satisfaire à l'obligation législative, en particulier en écartant la solution de la création d'une discipline nouvelle, solution qui aurait pu apparaître formellement plus simple mais qui se serait avérée dans tous les cas non pertinente.

Dans une deuxième approche, ce sont donc sans doute plutôt les multiples décalages que l'on constate dans l'organisation de l'enseignement de la défense qui doivent être mis en évidence dans la mesure où ils constituent autant d'entraves à la bonne application de la loi : décalage entre l'obligation législative et la mise en œuvre sur le terrain, entre la solennité des objectifs et la faiblesse des structures, entre la nécessité d'un enseignement identifié et la tendance à sa dilution.

Il est donc possible, de formuler, un certain nombre de propositions susceptibles de remédier au moins en partie à cette situation.

Concernant la mise en œuvre de la loi :

Entre la loi générale et les circulaires interprétatives, il serait utile qu'un texte émanant du ministère de l'Education nationale, pris sous la forme d'un arrêté, définisse les principes qui doivent commander et les modalités qui doivent être suivies pour l'enseignement de la défense. Le texte devrait prévoir un enseignement identifié, progressif et sanctionné, doté d'un volume horaire significatif et intégré au parcours citoyen. Il devrait indiquer la place, que l'on peut souhaiter moins excentrée, et le contenu de cet enseignement pour chaque année d'études

secondaires. De même, face à la multiplicité des textes interprétatifs de la loi, une nouvelle circulaire spécifique à l'enseignement de défense apparaît sans doute aussi nécessaire. Elle devrait rappeler l'obligation législative et notamment la double dimension du texte quant à l'enseignement des principes de l'organisation de la défense nationale et de la défense européenne et quant à la diffusion de l'esprit de défense. Elle devrait insister sur , l'ensemble cohérent que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur forment avec l'enseignement secondaire dans cette pédagogie . Elle devrait également rappeler aux enseignants toutes les possibilités de coopération existant avec la Défense susceptibles de faciliter leur tâche d'enseignement et les encourager à les utiliser. De même elle devrait mettre l'accent sur l'importance des questions de défense comme sujets possibles des débats argumentés ou des Travaux Personnels Encadrés.

Concernant les protocoles et les trinômes académiques :

La nécessité d'un nouveau protocole Défense Education nationale n'est plus à démontrer. Le texte devrait pouvoir faire l'objet d'une adoption plus solennelle. Prévu expressément pour une durée limitée, il prévoirait les modalités de son renouvellement et ferait l'objet d'un rapport destiné au Président de la République. Le texte devrait également comporter un certain nombre d'aménagements structurels et en premier lieu réactiver la Commission Défense Education nationale et la doter des moyens nécessaires pour accomplir sa mission. Celle-ci devrait être tournée en priorité vers la direction et l'animation d'un réseau comportant tous les trinômes, le relais des informations circulant entre les membres du réseau et entre celui-ci et les administrations centrales. Dans ce but, et également pour accroître sa visibilité, elle devrait disposer d'un site Internet et diffuser un bulletin de liaison destiné aux principaux partenaires de l'enseignement de défense. Elle devrait périodiquement pouvoir organiser des manifestations nationales. Par ailleurs, et pour accroître l'efficacité du dispositif, les rôles respectifs du Haut Fonctionnaire de Défense du ministère de l'Education Nationale et de la Commission devraient être précisés

Les trinômes se trouvent dans des situations très variables. Il pourrait être utile, dans certain cas, d'améliorer leur visibilité par une communication externe plus active, mais aussi en organisant des journées des trinômes, avec l'appui de tout ou partie du réseau ainsi que des structures et des moyens des instances nationales. Dans la mesure où ils constituent la cheville ouvrière de ce dispositif, ils devraient pouvoir bénéficier d'un financement spécifique.

Concernant la formation des enseignants :

Si l'intérêt des actions conduites dans le cadre du plan académique de formation, voire des universités d'été n'est plus à démontrer, le principal effort doit sans doute porter sur le rôle des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres à travers un renforcement de la formation initiale et la mise en place d'une formation continue obligatoire sur les questions de défense. De ce point de vue, la signature le 4 décembre 2003 de la convention entre la conférence des directeurs d'IUFM et le Commandement de la formation de l'armée de terre est sans doute susceptible d'encourager le développement de l'insertion des enseignements de défense dans la formation des professeurs.

Concernant les manuels scolaires traitant des questions de défense.

L'étude du contenu des différents manuels permet d'esquisser un certain nombre de propositions

- Afin de permettre l'identification d'un enseignement portant sur la défense nationale, élément de base du "parcours citoyen", l'acquisition progressive des connaissances et l'approfondissement de la réflexion, il est nécessaire que les manuels contiennent de la sixième à la terminale, un enseignement de défense individualisé par rapport aux autres chapitres d'ECJS.

- Ce chapitre annuel devrait avoir un contenu suffisamment dense pour rendre la matière intelligible et donner un contenu à l'esprit de défense. Il s'agit notamment d'appliquer pleinement les prescriptions du Bulletin Officiel pour la classe de troisième en présentant de manière exhaustive les missions des forces armées en relation avec le contexte mondial

- la définition de la défense gagnerait à être uniformisée par l'utilisation de l'ordonnance de 1959

- la présentation des risques et menaces ainsi que celle des différentes missions des forces armées nécessite une approche exhaustive. Les opérations dans le cadre de l'organisation des Nations Unies seraient ainsi intégrées dans une section portant sur ces missions. En revanche, l'étude de l'ONU des organisations internationales, des organisations non gouvernementales, de la coopération internationale serait conduite dans un chapitre particulier et non dans le chapitre consacré à la défense afin de ne pas obscurcir le contenu de celui-ci.

Les différentes étapes du "parcours citoyen" constituent un élément essentiel des enseignements de défense que les manuels se doivent de rappeler, sans se limiter comme cela est le cas aujourd'hui au recensement et à la JAPD. Le fait que l'enseignement de la défense au collège et au lycée participe du parcours citoyen" peut être souligné ; les développements consacrés aux réserves sont notamment propices à une compréhension de l'organisation de l'armée française, de ses missions (par exemple les actions civilo-militaires ou le plan Vigipirate)

Enfin, les erreurs ou les confusions relevées dans tous les manuels pourraient être évitées si des spécialistes des questions de défense étaient associés de manière systématique à la rédaction de la partie des ouvrages consacrée à ces sujets. L'Association française universitaire de défense, relations internationales et sécurité (AFRUDIS) qui regroupe l'ensemble des spécialistes de la question pourrait ainsi fournir une expertise aux éditeurs pour une matière aussi spécifique.

Interrogés sur la question de l'enseignement de la défense dans l'enseignement secondaire, les inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire géographie, confirment très largement les conclusions auxquelles parvient l'étude.

N'intervenant pas, le plus souvent, dans la formation initiale des professeurs des lycées et collèges sur les questions de défense, les IPR, par contre, proposent des actions de formation continue aux enseignants, le plus souvent dans le cadre du PAF et sous forme de journées de formation en liaison avec les trinômes, de conférences ou de stage. La plus grande diversité règne, toutefois, dans le rythme de ces activités, l'évaluation des enseignements de défense, ou la participation à l'élaboration de support.

Malgré de multiples initiatives, ces enseignements, qui sont "marginaux dans les textes", demeurent "marginaux dans la pratique" alors même qu'ils ne "suscitent pas d'hostilité".

Il importe donc de poursuivre et d'amplifier l'action engagée pour achever de convaincre, en donnant les outils scientifiques et pédagogiques nécessaires et ainsi assurer le respect de ce qui doit être une "ardente obligation".

