

Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?



Pédagogies

Former des citoyens
Apprendre à débattre
Aborder les religions
Renforcer l'égalité des genres
Surmonter la crainte de la différence

Jean-Michel Zakhartchouk

Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?

CAHIERS .
PEDAGOGIQUES

**esf**
EDITEUR

Composition : Myriam Dutheil

© ESF éditeur, 2017
SAS Cognitia
20, rue d'Athènes
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-3234-9
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

Avant-propos, Philippe Meirieu	5
1. Prendre au sérieux la devise républicaine	11
<i>Liberté, égalité, fraternité</i>	11
2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »	23
<i>Polis et civis</i>	23
3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »	39
<i>La juste place</i>	39
4. Des pédagogies en concordance	53
<i>Le pari de l'intelligence collective</i>	53
5. Apprendre à débattre	67
<i>Une exigence vitale</i>	67
6. Comment sait-on ce qui est vrai ?	83
<i>Former à l'esprit critique</i>	83
7. Qui fait autorité ?	97
<i>La raison, sans négliger les émotions</i>	97
8. Un roman national, vraiment ?	109
<i>Ne pas instrumentaliser l'Histoire</i>	109
9. Les enjeux du lire-écrire-parler	127
<i>S'approprier toutes les formes de sa langue</i>	127
10. La culture, fondement de la citoyenneté ?	143
<i>Le Beau et le Bien</i>	143
11. Que faire avec les religions ?	153
<i>Échapper au manichéisme</i>	153
12. L'égalité des genres	165
<i>Une question toujours bien actuelle</i>	165

Sommaire

13. Identités au pluriel	177
<i>Surmonter la crainte de la différence</i>	177
14. Les réponses de l'institution.....	193
<i>Tolérance zéro ou dialogue ?</i>	193
15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?.....	211
<i>Un pédagogue ne peut-être que républicain</i>	211
Demain la république, demain la pédagogie... ..	223
Bibliographie	225

Avant-propos

Une pédagogie pour la République

Une vaine querelle a opposé – et oppose encore de temps en temps hélas ! – les « pédagogues » et les « républicains ». Opposition absurde s'il en est qui soupçonne les pédagogues de bafouer les valeurs de la République et les républicains d'être réfractaires aux questions pédagogiques. Opposition qui témoigne, surtout, d'une grave ignorance historique et, en particulier, de l'alliance essentielle de la pédagogie et de la République dans la construction même de notre École.

Rappelons, une nouvelle fois, ces mots de Jules Ferry lui-même au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires du 2 avril 1880 : *« Nous voulons des éducateurs, nous voulons des pédagogues ! Est-ce là être trop ambitieux ? Non. Et je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter la spontanéité de l'enfant, pour en diriger le développement normal au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien, au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui, et qui n'aboutissent qu'à jeter dans ces petites têtes des idées vagues et pesantes, et comme une sorte de crépuscule intellectuel. Ces méthodes, qui sont celles de Froebel et de Pestalozzi, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir que le maître, le professeur, entre en communication intime et constante avec l'élève ».*

Et rappelons aussi que le plus beau témoignage de l'alliance entre la pédagogie et la République reste, évidemment, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* publié sous la direction de Ferdinand Buisson de 1878 à 1887 et qui accompagna la mise en place par Jules Ferry de l'instruction obligatoire et de l'école publique laïque et gratuite¹. Cinq mille cinq cents pages, des milliers d'articles, des centaines de collaborateurs, la volonté de rassembler tous les savoirs pédagogiques et institutionnels, littéraires et scientifiques, historiques et techniques permettant à chaque maître d'enseigner à ses élèves « ce que nul ne doit ignorer » et à l'École de la République de tenir ses promesses. Cette « cathédrale de l'école primaire », comme dit Pierre Nora², est, tout à la fois, une ode à la république et un éloge de la pédagogie. Certes, on y trouve des textes très liés au contexte idéologique de l'époque et aujourd'hui dépassés. Certes, on y rencontre des oppositions, en particulier sur la question de l'articulation de la « démarche intuitive » et la « démarche analytique », mais les débats se font au sein d'un engagement politique et pédagogique commun.

Et, là-dessus, c'est Ferdinand Buisson lui-même, le directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, qui fixe la « doctrine », comme dans l'article Discipline : « *Au point de vue général et philosophique, on peut dire de la discipline comme de toute l'éducation : il y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale ; il y a une discipline qui agit surtout du dehors et une autre surtout du dedans ; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre*

1. La deuxième édition de ce dictionnaire (1911) est aujourd'hui disponible sur Internet : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> Une nouvelle édition est en préparation et doit paraître en 2017 dans la collection « Bouquins », chez Robert Laffont.

2. « Le "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson – Cathédrale de l'école primaire », dans *Les Lieux de mémoire* – 1, sous la direction de Pierre Nora, Paris, Quarto-Gallimard, 1997, p. 327.

ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable ; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie ; c'est l'élève plutôt que le maître qui l'établit, et son empire dépend plus de la persuasion que de l'autorité. Le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres ». Et, dans l'article *Civique (Instruction)*, publié en 1879, bien avant l'instauration d'un tel enseignement en France, il suggère qu'on ne perde pas l'occasion d'« inculquer par la pratique » aux élèves les notions d'« instruction sociale » qui leur sont accessibles, ce qu'il appelle un « enseignement indirect » : on les consultera ainsi sur le projet d'une promenade et, « après les avoir laissés commencer par des réponses tumultueuses, on leur fera remarquer l'avantage d'une discussion réglée, et en recueillant, en comptant les avis, on leur donnera une idée du vote, de ses conditions, et de ses effets ; on leur donnera celle de la distinction entre la délibération et l'exécution, en leur faisant nommer un comité de deux ou trois élèves chargés de préparer l'expédition, de prendre les mesures nécessaires pour le départ, le transport, la nourriture, le retour, etc. ». Peu de temps auparavant, en août 1878, à la Sorbonne, le même Buisson expliquait aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de Paris : « C'est [l'enfant] votre plus sûr auxiliaire, votre collaborateur le plus efficace. Faites en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active et vous aurez résolu le problème. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le traînant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous ».

Tout est dit. Et la pédagogie superbement définie. Contre la pensée magique qui croit qu'il suffit de décréter l'apprentissage pour qu'il advienne... contre les adeptes de la « pédagogie verbale » qui imaginent qu'il suffit de proclamer les valeurs de la République pour qu'elles s'incarnent... contre ceux qui

laissent entendre qu'il faut, par la force, substituer le citoyen rationnel à l'enfant sauvage... le pédagogue, lui, accompagne. Il travaille avec des enfants concrets et invente des médiations - démarches et situations, projets et exercices - animé par une même exigence : la formation à la liberté, à l'égalité, à la fraternité. Jean-Michel Zakhartchouk, entouré de nombreux contributeurs, poursuit ici ce travail pédagogique. Il le fait de manière obstinée et exemplaire. Fidèle à la meilleure tradition de la République.

Philippe Meirieu

Contributeurs des débats

Ont participé à cet ouvrage :

Nicole Allieu, François Audigier, Fabienne Bontempi, Dominique Bucheton, Brigitte Cala, Odile Chenevez, Renan Cherel, Edwige Chirouter, Sylvain Connac, Marie-Astrid Deweerdt, Arnaud Dubois, Pierre-André Dupuis, Thierry Dupuy, Benoît Falaize, Rose-Marie Farinella, Chantal Fenrich, Monique Ferrerons, Chantal Février, Anahide Franchi, François Galichet, Roger-François Gauthier, Carla Hardy, Violaine Houdart, Anne-Marie Hubat, Patrick Hubert, Pauline Jeannin, Guy Lavrilleux, Gwenaël Le Guevel, Sophie Lelièvre-Wittig, Françoise Lorcerie, Ostiane Mathon, Rachel Mehenni, Catherine Mendonça-Dias, Denis Meuret, Florence Mondongou, Nathalie Mons, Cyril Naudin, Philippe Perrenoud, Stéphane Pini, Cécile Rasczynski, Samuel Roche, Annie Rouquier, Michel Tozzi, Aurélie Trinkwell, Nicole Tutiaux-Guillon, Anne-Marie Vaillé, Philippe Watrelot.

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

Les « valeurs de la République », cela peut être un fourre-tout ou une auberge espagnole. Il est essentiel de préciser ce que l'on entend par là, peut-être en commençant par expliciter les mots du fronton des écoles : liberté, égalité, fraternité. En évitant les discours ronflants ou les effusions lyriques et en nous plaçant d'emblée dans l'action au sein du système scolaire pour former les futurs citoyens.



Liberté, égalité, fraternité

☛ Un triptyque toujours d'actualité

L'école doit d'abord former (ou contribuer à former) à l'exercice de la liberté, permettre l'émergence d'un citoyen libre, c'est-à-dire qui sait penser par lui-même, qui n'est pas prisonnier de dogmes, de croyances, plus qu'un individu qui a « le droit de », qui peut faire ce qu'il veut dans les limites de la loi et du respect des autres. Dans notre idée d'école républicaine, la liberté est plus la conquête d'une autonomie intellectuelle et morale que l'exacerbation d'un individualisme, seulement borné par des règles sociétales. Car notre triptyque impose de conjuguer cette liberté avec ses deux comparses de la devise.

L'égalité ? Cela ne peut se réduire à une notion qu'on respecterait de façon formelle. Comment faire vivre celle-ci dans une école menacée constamment par l'inégalité, par les inégalités ? Bien sûr, l'égalité scolaire doit composer avec le rapport

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

inégalitaire entre adultes et enfants ou jeunes, à condition de bien définir en quoi cette inégalité est légitime et en quoi elle ne l'est pas. La question du rapport maître-élève est sans cesse à travailler et à penser si on veut se démarquer de cette école « de l'Ancien Régime » que fustigeait Jules Ferry déjà et qui reste présente encore aujourd'hui : quand le professeur semble avoir toujours raison, quand la parole de l'élève n'est pas écoutée, quand règne une sorte d'autocratie dans l'établissement, est-on bien dans une école républicaine ?

Mais l'égalité, c'est aussi et surtout celle qui doit régner entre les élèves. L'égalité de droit qui impose de traiter tout le monde pareillement, qui est bafouée lorsqu'on relègue au fond de la classe « celui qui ne veut pas travailler » ou lorsqu'on renonce à l'exigence parce qu'on sous-estime les potentialités de certains élèves. Mais cela ne suffit pas. Comment instaurer une égalité réelle ? Sa mise en place passe forcément par un traitement différencié des élèves, selon une conception de l'équité au service de l'égalité : passer plus de temps avec les plus fragiles, donner plus à ceux qui ont moins, et déjà leur en donner « autant ». Et il y a certainement tout un art de communiquer avec les élèves et les familles sur ce point, travail d'explication et de justification de distribution inégalitaire de moyens.

En réalité, l'inégalité reste très forte et tend à se développer quand on multiplie les options pour un petit nombre d'élèves qui s'avèrent être plutôt issus de familles favorisées ou quand, sans s'en rendre compte bien souvent, on donne la parole à certains élèves plutôt qu'à d'autres, qu'on passe plus de temps au contraire avec les élèves « qui nous ressemblent ». Que l'on ne pousse pas les hauts cris devant cette affirmation qui peut choquer – mais qui est pourtant vérifiée quand, par exemple, on filme des classes ordinaires –, surtout si une prise de conscience ne conduit pas à une politique volontariste de « rétablissement de l'égalité ». Christophe Paris, directeur de l'AFEV

(Association de la fondation étudiante pour la ville) rappelait récemment : « *Il y a plus d'argent pour la défiscalisation des cours particuliers que pour les ZEP...* »¹

Enfin, la fraternité, la petite dernière trop souvent oubliée. Récemment, Abdennour Bidar a écrit un beau petit livre intitulé *Plaidoyer pour la fraternité* (Albin Michel, 2015) dans lequel il réhabilite cette notion qui, si elle n'était pas sanctifiée par la devise républicaine, provoquerait l'ironie de ceux qui dénoncent la naïveté des adeptes de la bienveillance ou de la solidarité et qui n'ont à la bouche que la stupide expression de « Bisounours », un des empêcheurs de pensée de notre époque.

La fraternité, on la trouve sans doute dans l'idée de coopération, sur laquelle nous reviendrons avec des organisations de classe concrètes qui la favorisent, dans celle de tutorat et moniteurat, d'entraide et de partage. Et elle se conjugue bien avec l'égalité, puisqu'il s'agit notamment de ne laisser personne sur le bord du chemin, puisqu'il s'agit d'avancer ensemble et non de sombrer dans la concurrence de tous contre tous et de la compétition dès l'école maternelle.

Sans doute l'expression « fraternité » peut-elle poser problème étymologiquement, puisqu'elle pourrait nous faire pencher vers la camaraderie virile en excluant la moitié de la société. Mais, pour nous, elle inclut bien évidemment la « sororité » et surtout la possibilité de casser les barrières garçons/filles, ce qui implique là aussi des démarches volontaristes (quand on constitue des groupes par exemple). Cette fraternité doit bien sûr aller au-delà de la communauté dans laquelle on se situe plus ou moins et viser un universel qui dépasse les relations de proximité.

1. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lutte-des-classes-et>

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

LENTE ÉMERGENCE DANS L'HISTORIQUE DE LA RÉPUBLIQUE

L'existence de la devise républicaine n'a pas empêché pendant de trop longues années une contradiction très forte entre l'affirmation de l'égalité... et l'absence du droit de vote des femmes jusqu'en 1945. C'est une particularité à évoquer en classe, pour bien montrer que les choses ne sont pas si simples et qu'il y a loin de la coupe aux lèvres. Par ailleurs, la fraternité n'a été intégrée à la devise républicaine qu'en 1848 et non durant la Révolution française.

La liberté a aussi une longue histoire, avec des moments phares comme la loi sur la liberté de la presse ou les libertés syndicales. Mais il serait important en classe de travailler aussi sur la place de la liberté et des libertés à l'école, autour par exemple de la liberté d'une presse lycéenne (jusqu'où, quelles limites ?), ou sur la liberté d'association pour les mineurs et les problèmes que cela peut poser.

👉 La place de la laïcité

Certains voudraient cependant introduire une quatrième composante : la laïcité, promue elle aussi valeur de la République. Ce n'est pas notre position et nous suivons l'universitaire Pierre Kahn, un des pères du programme d'éducation morale et civique, pour qui « *la laïcité n'est pas une "valeur", mais un principe, un cadre juridique* »². Elle est sans doute une condition pour que puisse s'exercer la liberté de croire ou ne pas croire, pour assurer une égalité des citoyens qui ne peuvent être discriminés à cause de leurs croyances, pour permettre le respect réciproque, qui est au moins un pas vers la fraternité. Mais bien des tensions peuvent voir le jour dès lors qu'il s'agit de circonscrire précisément ce que signifient respect des croyances et conformité de ce respect avec d'autres exigences républicaines.

2. Intervention à une table ronde « Laïcité et citoyenneté », organisée par *Les Cahiers pédagogiques* en octobre 2015.

Quoi qu'il en soit, la laïcité ne doit pas apparaître comme une sorte de nouvelle religion. L'idéal démocratique n'est pas dans une transcendance, dans l'imposition d'un sens unique pour tous, mais bien dans le pluralisme. Au fond, son ennemi est le rêve identitaire de l'homogénéité, nous y reviendrons. On voit bien le défi pour l'école qui doit créer du commun sans entraver la liberté de penser par soi-même, bien au contraire. Le défi aussi de faire aimer la démocratie en créant les conditions de sa remise en cause permanente, étant par définition toujours imparfaite, toujours un peu décevante, et d'autant plus précieuse et désirable...

☛ Tensions, contradictions...

Reste que nos trois grandes valeurs indiquent surtout un cadre philosophique, tels de grands principes, et doivent trouver des applications quotidiennes, sans négliger les contradictions qui peuvent exister. Par exemple :

- ✕ Comment un établissement peut-il faire coexister la liberté de chacun et les exigences scolaires : a-t-on le droit de ne pas rendre un devoir ? Peut-on refuser d'aider un camarade en difficulté ? Peut-on refuser de s'inscrire dans un projet collectif ?
- ✕ Comment ne pas laisser les lois spontanées de regroupements entre élèves fonctionner et est-il légitime de forcer certains à travailler avec d'autres ?

En outre, ces valeurs républicaines, qui souvent sont interprétées de multiples façons, ne doivent pas entrer en contradiction avec des textes essentiels, comme la Déclaration des droits de l'homme ou la Charte des droits de l'enfant qui peuvent parfois nous entraîner vers des dérives au nom de la liberté de conscience, par exemple.

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

Les déclarations enflammées sur la nécessaire transmission des valeurs de la République, les libelles approximatifs ne sont pas ce qui nous intéresse le plus. Ce qui nous fait écrire cet ouvrage n'est pas d'ajouter une pièce aux réflexions diverses sur le sujet, mais bien de nous demander quelles pratiques effectives dans les classes et les établissements permettent de passer des mots à la réalité, aident au vrai partage de ces valeurs. En effet cette notion de « partage » est mise en avant de façon qu'on peut trouver heureuse, car impliquant des responsabilités pour l'école elle-même qui ne peut partager ce qu'elle ne vivrait pas sur le plan de son fonctionnement.



Le ministère et les valeurs républicaines

Sur Eduscol, on peut trouver de nombreuses ressources autour du « faire partager les valeurs républicaines », à la suite des tragédies de 2015 (<http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>). La liste des mesures à faire appliquer, des missions assignées à l'école est assez impressionnante.

On notera que la définition des « valeurs » est très large : *« L'École transmet les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations. Les élèves étudient les grands textes qui les fondent. Il appartient à l'ensemble des adultes qui interviennent auprès des élèves dans l'exercice de leurs fonctions de faire partager ces valeurs. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. »*

On voit que la laïcité est considérée comme valeur, ce qui peut être gênant, mais l'important est bien l'affirmation selon laquelle l'école ne peut être un lieu du pur savoir et qu'il est bien dans le cahier des charges des enseignants de construire une citoyenneté républicaine, n'en déplaise à ceux qui pensent que ce n'est pas de leur ressort ou que la simple (simple ?) transmission des savoirs suffit pour faire émerger la citoyenneté future.

Choc de valeurs

Une question se pose cependant et elle reviendra tout le long de l'ouvrage. Les valeurs républicaines ont bien un aspect volontariste. Il est normal qu'elles ne soient pas forcément partagées par tous. Les parents qui refusent la mixité sociale (« pas de mélange avec la racaille », phrase entendue plus d'une fois, sous cette forme brutale ou de façon plus atténuée), ceux qui ne comprennent pas qu'on interdise des signes religieux ostentatoires à l'école, ceux qui disent à leur enfant qu'ils ont autre chose à faire qu'à aider leurs camarades, ceux qui n'acceptent pas de les envoyer, surtout s'il s'agit de filles, en séjour scolaire parce que ce serait trop de liberté, tous ceux-là adhèrent-ils vraiment aux valeurs républicaines ? Jusqu'à quel point les écouter, débattre, jusqu'à quel point imposer ? D'autant qu'aujourd'hui certains brandissent également d'autres types de valeurs : valeurs chrétiennes, valeurs familiales, valeurs nationales ou communautaires...

L'école ne demande pas aux élèves de faire des choix, mais a pour vocation de leur faire prendre conscience de ces choix qu'ils devront opérer dans le futur, sans que rien ne soit naturel. Reste qu'elle prend forcément parti et ne met pas à égalité les opinions de ceux qui croiraient à la théorie de l'évolution darwinienne et celles de ceux qui n'y croiraient pas, ou de ceux qui défendent l'inégalité des races et de ceux qui contestent de toutes les façons l'existence même de « races » en tant que catégorie scientifique.

De même prône-t-elle le refus de la violence pour régler les conflits, du moins la violence entre particuliers, ce qui peut se heurter à des convictions familiales. Certains, qui s'affublent de l'étiquette « républicains » pour l'opposer à celle de « pédagogues », voire de « pédagogistes », croient s'en tirer en se limitant au terrain de l'« instruction ». Il suffirait de présenter le savoir et chacun serait libre ou non d'y adhérer.

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

Or, ce n'est pas ainsi que les choses se passent. L'enseignant prend parti, du côté des Lumières, du savoir émancipateur, mais aussi d'une morale humaniste qui va au-delà de la fade neutralité. Mais seule la formation pédagogique permet vraiment d'affronter des questions sensibles et un éventuel choc de valeurs...



Choquer le *pater familias* ?

Jules Ferry dans une *Lettre aux instituteurs* du 17 novembre 1883 demandait aux enseignants de garder une grande réserve et de s'abstenir dès lors qu'on risquait de choquer « un père (sic) de famille » dans ses convictions : « *Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment* ».

Pris au pied de la lettre et enlevé de son contexte politique (il s'agissait de rassurer les catholiques quant à la morale enseignée à l'école, et alors même qu'on continuait à enseigner « les devoirs envers Dieu » en pleine école laïque), cela empêcherait toute émancipation et ouverture des élèves à des horizons nouveaux qui peuvent entrer en contradiction avec les croyances familiales. Après tout, la condamnation du racisme, la mise en avant du respect envers toutes les formes de sexualité, sont loin d'être partagées par tous les bons pères de famille !

Il convient sans doute de revisiter cette formule qui est reprise aujourd'hui sans qu'on en mesure les conséquences désastreuses si elle était appliquée telle quelle. En revanche, elle nous interpelle sur la nécessité du tact et de la prise en compte des valeurs différentes.

☛ République et démocratie

Il y a quelques années, dans un texte brillant³, mais finalement bien superficiel, Régis Debray opposait « républicains » et « démocrates », en louant bien entendu les premiers, ancrés dans une culture française qui se démarquerait du démocratisme anglo-saxon, et en délivrant des formules-choc telles que celle-ci : « *La démocratie, dirons-nous, c'est ce qui reste d'une république quand on éteint les Lumières.* »

Le ministère avait publié en 2004 un *Guide républicain* (Canopé et Delagrave) dans lequel « démocratie » n'avait pas droit à une entrée spécifique.

Or, pour nous, les valeurs démocratiques sont une autre face de ces valeurs républicaines que nous venons d'évoquer. On pourrait même dire que la République n'est qu'une des figures de la démocratie qui, on le sait, peut s'accomplir diversement dans le monde, y compris sous des formes monarchiques, comme dans plusieurs pays d'Europe au moins aussi avancés que nous dans l'application concrète de notre triptyque liberté-égalité-fraternité. Si bien que, dans cet ouvrage, il est forcément question de la transmission de l'idée démocratique, plus que jamais nécessaire en un moment où le doute s'instaure sur la supériorité de ce régime de gouvernement, où la formule magique de Churchill (« *le pire gouvernement à l'exception de tous les autres* ») n'opère plus aussi bien. On verra en particulier combien il est important de faire vivre dans la structure scolaire des formes d'organisation démocratiques, contre une conception descendante de la République chère à certains.

3. <http://www.les-crisis.fr/etes-vous-democrate-ou-republicain-regis-debray/>

1. Prendre au sérieux la devise républicaine



Le respect du vivant

Les considérations écologiques sont depuis quelques années une donnée incontournable de la réflexion démocratique.

Le respect du vivant, de la nature, de l'environnement, tend à devenir un nouveau devoir civique, d'une grande urgence.

Mais contrairement à ce qu'énonce un slogan très répandu, il ne s'agit pas de « sauver la planète », laquelle s'en sortira très bien sans les hommes, mais bien de préserver son usage pour les générations à venir, devoir donc de solidarité et de préservation de la liberté de tous, si l'on veut continuer à vivre dans un monde « respirable », ce qui implique d'ailleurs des arbitrages entre le long terme et le court terme et notamment une liberté très individualiste, celle de polluer ou d'émettre des gaz à effet de serre et une liberté collective qui exige de penser à l'avenir.

Autant d'aspects de notre réalité qui doivent prendre plus de place dans le système scolaire, alors que l'éducation à l'environnement et le travail sur le développement durable restent encore à une place marginale, malgré des efforts réalisés dans la rédaction des nouveaux programmes de l'école au lycée. Il ne s'agit pas tant de constituer avec la conscience écologique une nouvelle « valeur » que d'intégrer à la devise républicaine cette dimension si essentielle.

Valeurs, savoirs, compétences

L'objet de ce livre est donc de creuser les liens qui peuvent exister entre ces valeurs et les savoirs ou les compétences. Car savoir ne suffit pas. Le haut niveau d'instruction ou la culture n'ont jamais empêché les pires crimes et atteintes aux droits de l'homme. Goebbels était ému par les grands musiciens allemands, Staline connaissait des passages entiers de Shakespeare par cœur et de grands scientifiques ont pu participer aux pires actes barbares. Les terroristes actuels ne sont pas forcément des incultes. Une étude récente montrait que le niveau scolaire

des *mafiosi* était plutôt au-dessus de la moyenne⁴. Les Lumières ne dissipent pas, à elles seules, par la puissance du savoir, les forces obscures et antihumanistes.

Dans le domaine scolaire, une conception très simpliste voudrait que la délinquance ou les dérives criminelles soient engendrées par l'échec et le manque d'instruction. Certes, ce phénomène existe, et fortement, mais les contre-exemples sont nombreux d'élèves en échec scolaire qui seront cependant de paisibles citoyens et d'élèves en réussite qui glissent vers le sectarisme et le radicalisme. Ce qui est vrai cependant, c'est que le savoir et la culture peuvent être des armes pour promouvoir les idées de liberté-égalité-fraternité, mais pas fatalement. On peut utiliser ses connaissances en chimie pour fabriquer des médicaments qui guériront les pires maladies mais aussi pour fabriquer des bombes. On peut faire des mathématiques pour de meilleures connaissances statistiques comme pour spéculer en bourse et parfois participer à de graves crises économique-financières.

Aussi est-il essentiel de travailler parallèlement sur la dimension cognitive (les savoirs, indispensables à toute pratique de la citoyenneté) et sur la dimension éducative, en développant l'empathie et l'esprit de coopération. Il s'agit bien de développer des compétences de toutes sortes, celles qui permettent de vivre vraiment la citoyenneté, mais qui ne se réduisent pas à des savoirs purs. Du coup, on a bien là la nécessité du recours à la pédagogie, aux savoir-faire pédagogiques qui vont, seuls, pouvoir permettre une appropriation réelle des valeurs républicaines par tous, même si l'école ne peut pas tout, même si elle n'est pas le seul acteur sur ce terrain. Cela se concrétise par différents aspects que nous aborderons dans ce livre

4. Voir *Sciences humaines*, mai 2016, p. 11.

1. Prendre au sérieux la devise républicaine

Toutes les disciplines doivent être mobilisées dans ce but. Ainsi, le cours d'histoire ou celui de français permettent d'aborder directement ces notions à travers l'étude de textes

PISTES D'ACTION

- ➔ **Débattre en classe, discuter autour des grandes valeurs républicaines, dans le cadre notamment de l'éducation morale et civique.**
- ➔ **Développer une liberté de pensée dégagée des dogmes et des désinformations en tous genres.**
- ➔ **Organiser la classe de façon coopérative pour faire vivre égalité et fraternité.**
- ➔ **Mener des projets visant à la fois à faire vivre les valeurs dans une expérience commune tout en préparant à la citoyenneté engagée, dans le cadre notamment du « parcours citoyen ».**

fondateurs, y compris les débats qui ont pu exister au moment de la Révolution française par exemple ou de la fondation de la III^e République. La dialectique liberté/égalité peut être aussi un fil directeur pour étudier certains aspects du xx^e siècle et pour creuser plus avant la réalité de pays se réclamant de mêmes idéaux, mais pour certains de manière hypocrite ou carrément mensongère.

Dans les nouveaux programmes de cycle 4 en collège, les « grands questionnements »

permettent d'aborder des problématiques telles que : « individu et société : confrontation de valeurs ? » ou « informer, s'informer, déformer » ou encore « agir dans la cité : individu et pouvoir ». Les langues vivantes invitent à découvrir ces mêmes valeurs sous d'autres angles, dans des régimes assez différents, mais ayant en commun l'option démocratique. La liberté d'expression peut être un thème intéressant en arts plastiques aussi bien dans l'étude d'œuvres que dans la production. Nous y reviendrons plus loin, en conjuguant valeurs de la République et intégration aux compétences du socle commun.

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

Qui dit « république » dit aussi « citoyenneté », car former aux valeurs de la République, c'est bien former des citoyens éclairés, actifs, responsables. Certes. Mais là encore ne risque-t-on pas l'extension abusive de la notion ? Sans doute faut-il comprendre en quoi la citoyenneté va au-delà de la simple, mais indispensable, civilité pour considérer le travail pédagogique à accomplir.



☛ Ne pas se limiter à un bréviaire de bons comportements

Le risque est grand parfois de réduire la citoyenneté à un vague « vivre ensemble » qui la fait se confondre avec la civilité, voire la politesse et la socialisation ? Essayons d'abord d'aller au-delà des définitions réductrices, comme celle du *Larousse* : « Citoyen : personne jouissant, dans l'État dont il relève, des droits civils et politiques, et notamment du droit de vote (par opposition aux étrangers). »

Sur le site officiel *Vie publique*¹, il est précisé que « la citoyenneté semble aujourd'hui davantage se définir par un mode de comportement civique et une participation active et quotidienne à la vie de la société que par un statut juridique lié à la nationalité. Dans ce sens, l'Éducation nationale doit éduquer tous les élèves à la citoyenneté même s'ils ne sont pas nationaux »

1. Site de la Direction de l'information légale et administrative.

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

français et donc citoyens français au sens juridique ». Mais dans le même paragraphe, on semble réduire la civilité au champ de la citoyenneté. Or, il nous semble essentiel de distinguer cette conception qui nous éloignerait des valeurs républicaines, dont au fond, la civilité n'a pas besoin.

On peut être un individu sociable, aimable, vivant en bon voisinage et capable de rendre des services, de faire preuve de générosité et de sens du collectif, est-on pour autant un véritable « citoyen » si, à côté de cela, on se désintéresse totalement de la vie politique, si on ne vote pas, si on ne s'informe pas et si on vit replié sur son environnement immédiat ?

À l'inverse, des personnes peuvent s'engager dans des actions collectives, être des élus dynamiques, des membres d'associations créatifs, innovants, efficaces et sachant entraîner les autres dans la vie commune de leur ville, par exemple, tout en étant loin d'être « vertueuses » ou même sociables au sens le plus restreint du mot. N'est-on pas aujourd'hui dans une dérive qui incite à trop mêler vie publique et vie privée et qui demande souvent plus de morale que de sens politique à ses responsables ?

Certes, la distinction traditionnelle entre public et privé est beaucoup moins nette à l'ère de la communication où l'on voit, par exemple, des politiques exhiber leur image personnelle ou familiale. Mais il est dangereux de mettre trop de morale dans le jugement à propos de personnes dont on attend surtout des compétences et de l'efficacité sur le plan de leur action. Comme il est tout aussi dangereux d'écarter toute considération morale. Ainsi, frauder le fisc ou détourner l'argent public n'est plus une simple question de morale privée et est condamnable dans le cadre de la morale civique.

Tout cela est à prendre en considération sur le plan scolaire. Limitera-t-on l'apprentissage de la citoyenneté à un bréviaire de bons comportements, où d'ailleurs, il s'agirait davantage

de respecter des devoirs que d'exercer des droits ? L'éco-citoyenneté, se bornerait à ne pas jeter de papiers par terre et penser à fermer les robinets ? Le citoyen du quotidien serait-il celui qui respecte le Code de la route et qui ne règle pas ses conflits avec d'autres par des coups ou des injures ? À noter d'ailleurs qu'on utilisera en ce cas davantage « citoyen » comme adjectif plutôt que comme substantif. On aura alors des « attitudes citoyennes » qui peuvent aller jusqu'au ridicule (pourquoi pas un « chien citoyen » qui ne fait pas ses besoins dans la rue ?). On gagnerait vraiment à utiliser plutôt dans un sens fort le mot employé nominale, en le distinguant des indispensables civilité et sociabilité, lesquelles ne sont nullement l'apanage de sociétés démocratiques.

Tout au long de ce livre, on insistera sur la nécessité de formation du citoyen actif, qui s'engage, qui s'informe, qui se responsabilise. Cela ne signifie pas bien sûr que le travail sur la politesse, la courtoisie ou le rejet de la violence soit secondaire. Mais, même s'il y a des points d'interférence, cela ne doit pas se confondre avec cette éducation à la dimension politique qui n'est actuellement pas à la hauteur, nous semble-t-il, des défis qui se présentent à nos démocraties. Se conjuguent alors deux étymologies gréco-latines : *polis* et *civis* qui donnent *politique* et *citoyenneté*.

Déjà, dans l'école, s'exercer à la citoyenneté

Peut-on vraiment préparer à l'exercice plein de la citoyenneté si à l'école les élèves n'en vivent pas les prémices ? Bien sûr, les savoirs et l'instruction civique ont toute leur importance, mais commençons par une première mise en pratique au sein même de l'institution scolaire. Ne caricaturons pas : il ne s'agit nullement de considérer les élèves déjà comme des citoyens, mais l'apprentissage de la vie démocratique est nécessaire,

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

on ne devient pas brutalement citoyen à dix-huit ans. Il existe des dispositifs qu'il faut faire vivre davantage : le délégué de classe (qui existe depuis la rentrée de 1968), les heures de vie de classes, les conseils de vie lycéenne et désormais, dans le cadre de la réforme du collège, des conseils de vie collégienne.

DÉFINITION

« Les conseils de délégués pour la vie collégienne sont des lieux d'apprentissage de l'exercice de la démocratie. Ils seront développés dans chaque collège. » (Eduscol, page sur la réforme du collège)

Il ne s'agit pas de singer les institutions adultes et l'élection des délégués de classe n'a pas forcément besoin d'un rituel (isoloir et urne, comme cela se fait parfois), surtout si le statut de ces délégués tel qu'il est inscrit dans les textes

officiels n'est en fait pas vraiment respecté. Ainsi il arrive trop souvent qu'on s'adresse aux délégués dans les conseils de classe comme à des élèves avec leurs résultats spécifiques alors qu'ils ne sont présents que comme représentants de leurs camarades et devraient donc jouir d'une certaine neutralité de la part des professeurs, une immunité en quelque sorte. De même, il arrive qu'on néglige le moment de l'élection et qu'on n'organise pas la rédaction de professions de foi par les candidats (à lire ensuite devant leurs camarades, ce qui est le meilleur moyen d'avoir des délégués de qualité).

Pour certains élèves, mais aussi certains professeurs, les délégués doivent être plutôt de bons élèves, travailleurs, studieux et disciplinés. Si l'on peut concevoir aisément que les délégués doivent avoir un comportement correct, mais surtout faire bien leur travail (règles d'assiduité, rédaction de comptes-rendus à partir de prises de notes), en revanche, ils n'ont pas à avoir particulièrement de bons résultats.

En tout cas, des clarifications doivent s'opérer : qu'est-ce que les délégués peuvent faire ? Quels sont leurs droits, leur cahier

des charges ? Quel est vraiment leur rôle ? Trop souvent, les élèves constatent qu'il y a loin des proclamations des enseignants sur l'importance du rôle du délégué à ce qui se passe dans la réalité.

Des conseillers d'éducation organisent des formations de délégués, avec l'aide de mouvements d'éducation populaire, au contenu souvent riche, où les élèves apprennent à s'exprimer, à débattre, à comprendre le point de vue de l'autre, à travers notamment des jeux de rôle. Mais ceci reste vain si, ensuite, la parole des délégués n'est pas écoutée vraiment. On ne s'étonnera pas dès lors du peu d'enthousiasme à participer à la vie démocratique du lycée par exemple.

☛ Nécessaire formation des délégués

Anne-Marie Vaillé, alors principale de collège, décrit son action de responsable d'établissement pour organiser au mieux cette formation :

« L'administration de l'établissement a organisé une journée, hors du collège, pour les quatre-vingt-dix délégués élus. Les participants ont travaillé sur le sens des mots clés : représentation, délégation, responsabilité, information, débat. Par une série d'exercices, ils ont cerné la fonction du délégué : quels attributs, quels pouvoirs, quels devoirs ? Les adultes qui les encadraient avaient plusieurs objectifs : faire comprendre que la seule bonne méthode pour assurer un contrôle démocratique du pouvoir est de maîtriser l'art du débat, montrer les limites, les obstacles que le délégué rencontre lorsqu'il assume sa fonction, comment une formation et une information appropriées peuvent l'aider à repousser ces limites.

Dans un deuxième temps, la préparation du conseil de classe a été le moyen privilégié pour appliquer la formation reçue. Selon les élèves, le conseil de classe a plus souvent l'allure d'un

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

tribunal que d'un conseil établissant un bilan du travail scolaire effectué par chaque élève.

Tenant compte de cette perception, nous leur avons appris à utiliser le droit à la défense tel qu'il existe dans les tribunaux des sociétés démocratiques. La première nécessité, dans ce cas, est que le défenseur soit informé. Un questionnaire a été distribué par les délégués aux élèves afin de réunir des éléments précis sur les conditions de travail de chacun et sur le fonctionnement du groupe-classe. Cela a permis aux délégués d'argumenter lors du conseil de classe.

La troisième étape a eu pour objet de travailler avec les délégués au conseil de classe les techniques de prise de notes pendant le conseil et de retransmission des informations à leurs camarades. Comment suivre des échanges rapides entre les membres du conseil et, plus difficile encore pour des collégiens, comment écrire à ce rythme ? Comment faire pour être clairs et compréhensibles devant les camarades ?

M'inspirant de séances de travail faites dans un groupe de recherches, j'ai proposé aux délégués, réunis par niveau, une analyse de bulletins scolaires anonymes afin de réfléchir à des valeurs telles que justice, égalité des chances. Deux bulletins présentaient les mêmes résultats mais, sur l'un, l'élève était sanctionné pour insuffisance de travail et, sur l'autre, il était encouragé. L'égalité formelle ne conduit-elle pas parfois à des absurdités alors que des mesures discriminantes permettent plus de recherche et d'égalité des chances ? Ce type de réflexion est enrichissant pour les délégués, il le serait aussi pour les professeurs.

La langue de bois, souvent utilisée dans les conseils, représente pour les délégués élèves un obstacle important à une participation aux débats. Les professeurs principaux et les animateurs des conseils ont été réunis afin de leur demander de ne pas oublier la présence des délégués pendant le conseil et de s'efforcer d'être plus attentifs au temps de parole laissé aux jeunes délégués.

Il faut aider ceux-ci par exemple à utiliser divers questionnaires adressés à la classe. Les professeurs de français ont pris en charge le travail sur le discours et l'argumentation, tandis que ceux d'EPS reprenaient un travail sur l'égalité des chances, la justice et l'égalité.

Malgré les difficultés habituelles (contraintes matérielles, absence de formation commune aux divers partenaires), j'ai pu observer dans mon collège des changements significatifs de comportement parmi les adultes, avec une prise en compte accrue des questions matérielles par exemple, et surtout une mise en relation et en cohérence des divers lieux d'apprentissage : cours, cour, activités périscolaires, la vie ailleurs. »



Les aléas de la délégation

- 1. Classe de troisième.** Aucun élève n'est candidat pour être délégué. Que faire, puisqu'il en faut ? Menacer en proclamant que sinon ils ne seront pas défendus en conseil de classe ? Outrepasser les règles en affirmant qu'on en désignera d'office ? J'avais opté pour une stratégie simple : demander à chacun d'écrire en quelques lignes pourquoi il ne voulait pas être délégué, en laissant la possibilité du coup d'écrire que, finalement, il souhaiterait l'être le cas échéant. Tout de suite, j'ai eu trois candidats ! La médiation par l'écrit individuel a payé.
- 2. Conseil de classe dont je suis professeur principal.** Volée de bois vert contre les délégués, alors que nous avions préparé le conseil où ils devaient exprimer des griefs sur certains points précis. Nous avons notamment travaillé les formulations avec la classe pour les « adoucir ». Ce jour-là, je n'ai pas osé aller contre mes collègues qui ne respectaient pas vraiment la fonction des délégués et je me souviens avec une certaine honte de ma lâcheté, moi qui récuse le dogme de la solidarité inconditionnelle entre collègues !



2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

3. Élection des délégués dans la classe de sixième. Des élèves rédigent leur profession de foi. L'une d'entre elles, qui s'avérera souvent très individualiste, écrit qu'elle est candidate pour avoir les informations sur le conseil de classe avant tout le monde ! Ce n'était pas de la provocation, mais une forme de sincérité. Autant dire qu'elle n'a pas été élue. Sans porter de jugement explicite sur ce curieux manifeste électoral, j'ai fait observer les divers arguments utilisés pour obtenir les suffrages de la classe, en faisant émerger la notion de représentation d'un collectif.

*Jean-Michel Zakhartchouk,
professeur de collège à Creil*

L'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté ne se limite pourtant pas à la délégation. Des enseignants, inspirés par la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle, mettent en place des « conseils d'élèves » et organisent des moments de vie dans la classe où, dans le respect de certaines règles, on peut s'exprimer et dire ce qui va ou ne va pas. Il y a là un apprentissage de la responsabilité que ne comprennent pas ceux qui y voient une forme de démagogie qui ignorerait la dissymétrie entre professeur et élèves.

L'heure de vie de classe

Arnaud Dubois, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy, explique l'importance de moments institutionnels précis, des heures dédiées à la discussion et à l'apprentissage de la vie démocratique :

« Apparue dans un contexte de violence et d'incivilité, l'heure de vie de classe est un moyen de renforcer l'éducation à la citoyenneté dans sa dimension pratique. La prise de parole est l'occasion de tisser des liens dans le groupe et de poser des actes dans un collectif. À ce titre, l'heure de vie de classe est porteuse d'un projet politique. L'école étant le lieu de formation de futurs citoyens

capables, face à une difficulté vécue dans un groupe, de mobiliser leur expérience afin qu'une expression soit possible pour réguler des tensions. Cette heure offre aussi la possibilité de travailler sur le règlement intérieur, sur l'élection et la difficulté de représenter les autres, à travers le cas des délégués de classes, de repenser la relation éducative par la mise en place de contrat. »

Malheureusement, ce dispositif est souvent mal cadré et un peu laissé à l'initiative de chacun, quand par exemple on ne dégage pas une case dans l'emploi du temps dédiée à ce moment. Il est vrai que cette heure de vie de classe ne suscite pas une attention spéciale de la part des divers ministères depuis sa création à la fin des années 1990.

☛ Les limites des dispositifs

François Audigier, chercheur à l'Université de Genève qui a beaucoup travaillé les questions d'éducation civique, a montré ces limites :

« À l'école, nous ne sommes pas dans un univers politique. Les élèves, même majeurs, n'ont pas le même statut que les enseignants et les autres adultes qui y travaillent, ne remplissent pas les mêmes fonctions. La démocratie fonctionne sur l'égalité des droits et des obligations ; l'école, non. Cela ne signifie en aucun cas que les élèves seraient privés de droits, mais il importe de les définir clairement et de faire aussi de la différence entre eux et les adultes un objet de travail et de réflexion. En disant droits, je dis bien des libertés et des pouvoirs, lesquels ne s'arrêtent pas au choix du jeu pendant la récréation mais sont à étendre à bien des domaines de l'expérience scolaire, y compris l'enseignement et l'apprentissage. »

Guy Lavrilleux, enseignant de français, demandait aussi à ce qu'on soit clair sur le poids possible des élèves dans les décisions, sans quoi « la plupart des dispositifs de participation existant

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

« dans les établissements contribuent eux-mêmes à renforcer la déception des élèves ».

Par ailleurs, une mère d'élève témoigne, à propos d'instances où sont présents des représentants d'élèves, combien il est difficile pour les adultes de laisser vraiment s'exprimer ceux-ci :

« Les adultes leur proposent des projets qu'ils acceptent, vu le rapport hiérarchique qui existe entre eux et les adultes. Ainsi sera organisée une "course contre la faim" ».

Moi j'essaie "qu'en pensent les élèves ?" incitant la direction à prendre le temps de faire au moins un tour de table ! De mon point de vue d'observatrice privilégiée, les adultes manquent de formation pour accepter de déléguer aux élèves des initiatives, des hésitations... »

Quelques instances citoyennes

Le ministère a renforcé ces dernières années les mesures pour favoriser l'engagement des jeunes dans l'établissement. Au lycée, des dispositifs tels les « semaines de l'engagement lycéen » ou des séances de « découverte de la vie lycéenne » sont censés ouvrir un « Acte II de la vie lycéenne » depuis 2013. L'investissement est très inégal selon les établissements, comme le font remarquer divers rapports de l'Inspection générale.

Les conseils de délégués de la vie lycéenne ont de nombreuses années d'existence (créés en 1998, après une grande consultation nationale des lycées). Le conseil de vie lycéenne (CVL) est composé de dix élèves et de dix représentants du personnel et des parents d'élèves. La présidence en est assurée par le chef d'établissement. Les représentants des lycéens au CVL élisent, en leur sein, celui/celle qui deviendra le/la vice-président(e). Cette personne (ou son suppléant) siègera au conseil d'administration.



Fonctionnement d'un conseil de vie lycéenne

Patrick Hubert, conseiller principal d'éducation (CPE), explique comment fonctionnait le conseil de vie lycéenne dans son établissement à Chalon-sur-Saône :

« Les élus au CVL sont invités d'abord à la journée de formation des délégués de classe. Là chacun d'eux rencontre les délégués de 4 ou 5 classes dont il sera le référent. Avec pour mission de faire connaissance, d'expliquer le fonctionnement et le rôle du CVL, et de mettre en place les outils de communication qui permettront la circulation des informations utiles entre les uns et les autres (telle une boîte aux lettres accessible à tous les élèves).

Ensuite, les titulaires du CVL et leurs suppléants prennent, s'ils le souhaitent, leur repas ensemble un jeudi sur deux, souvent en présence des CPE : c'est souvent là que naissent idées et suggestions.

Les délégués participent à des commissions et leurs propositions sont présentées au CVL au grand complet avant chaque conseil d'administration. Mais selon l'objet d'étude, le chef d'établissement peut approuver les résultats des travaux du CVL, sans passer par le CA. Enfin, les délégués du CVL jouent pleinement leur rôle à l'occasion de divers événements.

Tout n'est pas idyllique : la participation aux élections, puis aux diverses réunions du CVL restent encore trop faibles. Mais compte-tenu de la perception trop souvent négative que tous les élèves "apprentis-citoyens" peuvent avoir de la démocratie à l'extérieur de l'établissement, il est indispensable que les adultes du lycée contribuent à forger une image positive de la vie démocratique "dans l'établissement" ! »

Plus récemment, les MDL (Maisons des lycéens), associations gérées directement par des élèves de plus de seize ans, ont remplacé les foyers socio-éducatifs : « *La MDL développe et soutient des projets sportifs, culturels, humanitaires ou liés à la citoyenneté. Le CVL travaille avec elle, pour l'aider à réaliser ses projets et à les faire connaître.*

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

Pour financer ses projets, la MDL peut organiser des activités pour récolter des fonds : fête de fin d'année, gestion d'une cafétéria, expositions, etc. Elle assure aussi la promotion des moyens d'expression des lycéens : droits d'association, de réunion, de publication, etc. »

Les conseils de vie collégienne : pas facile à faire vivre !

La réforme du collège incite à développer dans tous les établissements un conseil de vie collégienne (CVC) : « *Les conseils de délégués pour la vie collégienne sont des lieux d'apprentissage de l'exercice de la démocratie. Ils seront développés dans chaque collège.* »

Reste que si l'on veut en faire autre chose qu'une coquille vide, un travail au long cours reste à faire.

Samuel Roche, principal du collège Mistral à Feyzin, témoigne : « *Après quelques mois de fonctionnement, le bilan reste mitigé. Tout d'abord, il a été difficile de mobiliser des élèves afin qu'ils soient candidats au CVC. Notamment sur les classes de quatrième et troisième, aucun élève n'était volontaire. Il faut signaler que cette problématique est la même en classe de troisième pour les délégués de classe.*

Devant le peu d'élèves candidats, nous avons décidé de ne pas procéder à une élection, mais de permettre l'accès au CVC à tous les élèves qui le souhaitaient. C'est la raison pour laquelle à l'heure actuelle, le CVC est composé de deux élèves de sixième, cinq élèves de cinquième et une élève de quatrième.

Le deuxième point délicat est la représentation des adultes. Soit le CVC a lieu après les cours, ce qui garantit une présence des enseignants, mais il est difficile de mobiliser les élèves. Soit le CVC a lieu en journée, mais dans ce cas les enseignants sont

en cours. En pratique, le CVC se réunit pendant les heures de cours, et les adultes présents sont l'assistante sociale, un assistant d'éducation, la CPE et moi-même.

Enfin, il n'est pas aisé de mener les débats, et de permettre aux membres du CVC d'être force de proposition : la plupart du temps, les discussions du CVC portent sur des points de détail, ressemblent trop à un bureau des plaintes et il est difficile de mobiliser les élèves sur un projet construit et durable.

Nous avons déjà envisagé des correctifs pour l'an prochain :

- ✕ communiquer davantage sur le rôle et les missions d'un élu au CVC ;*
- ✕ utiliser une plage horaire qui permettra une meilleure représentation des adultes ;*
- ✕ présenter d'autres expériences de CVC avec des projets aboutis ;*
- ✕ créer un lien et un "parrainage" entre le CVC et le Conseil J (conseil municipal des jeunes sur Feyzin). »*

Dans un autre collège (le Val-d'Adour à Riscle), Pauline Jeannin, CPE, et Florence Mondongou, principale, évoquent le long cheminement pour construire un esprit collaboratif dans tout l'établissement, avec différentes équipes administratives.

« Comme dans tous les établissements scolaires, nous avons des délégués de classe et des représentants des élèves au conseil d'administration, mais également des délégués "Coopérative scolaire", des délégués commissions Menus, des conseillers départementaux jeunes, et depuis l'année dernière, des médiateurs scolaires.

S'est posée à la rentrée 2014 la question du conseil de vie collégienne alors même que nous travaillons depuis longtemps sur l'engagement des jeunes.

Le CVC doit être cet espace de parole et de débat donné aux élèves où s'échangent des idées non plus à l'échelle de la classe

2. La citoyenneté, ce n'est pas la « civilité »

mais à l'échelle de l'établissement, favorisant ainsi l'esprit d'appartenance au lieu de vie qu'est le collège.

Chaque instance trouve alors sa place, que ce soit la commission Menus, ou le groupe des médiateurs. Ces derniers ont été formés par un intervenant de l'OCCE², accompagnés par des professeurs volontaires, sous l'impulsion de la CPE. Ce dispositif a pu permettre à tous les élèves de l'établissement de faire un travail autour du "message clair" et de la communication non-violente. Depuis le lancement du dispositif, les médiateurs mènent des médiations régulièrement permettant aux élèves de gérer de mieux en mieux leurs émotions et ainsi éviter les micro-conflits au quotidien.

Nos délégués "Coopé" font partie du bureau de la coopérative scolaire avec des enseignants volontaires et la CPE. Ils s'occupent de l'organisation de différentes actions et animations tout au long de l'année scolaire en collaboration avec les adultes de la communauté éducative.

Lors des CVC, représentants élèves (2 par classe), CEP et principale travaillent en étroite collaboration avec les représentants élèves au conseil d'administration afin de faire remonter leurs demandes spécifiques liées au cadre de vie et au fonctionnement de l'établissement.

Rien de véritablement extraordinaire, simplement différents espaces de parole et d'écoute donnés aux élèves, et des membres de la communauté pédagogique et éducative qui travaillent au quotidien, à différents niveaux, au développement de la solidarité et de l'autonomie.

Afin de permettre au plus grand nombre de s'investir, et à chaque instance de se réunir facilement, il n'existe aucun cumul des mandats.

2. Office central de coopération scolaire.

Les limites de ce fonctionnement résident dans le fait qu'il est très attaché à l'histoire de l'établissement et à l'investissement des adultes qui s'y succèdent, et cela nous demande de rester très vigilants pour maintenir l'esprit qui règne ici. J'ai à l'esprit l'image d'un fil d'Ariane qu'il faut veiller à ne pas briser, qu'il faut entretenir et garder tendu afin que tous puissent s'y raccrocher et trouver la voie...

Il est néanmoins important de garder en tête qu'une multiplication des dispositifs pourrait venir fragiliser l'équilibre de notre fonctionnement, car un nombre trop important de projets et de dispositifs risquerait d'entraîner un manque de disponibilité des adultes et des élèves. Toutefois nous constatons que cet investissement passé à mettre en place et faire vivre ces projets et instances, est un temps riche en échanges et en partage avec les élèves, les collègues, les familles, qui nous permet de construire des relations de confiance.

Cette implication de tous est un gain de temps précieux car le climat scolaire serein qui en découle nous permet de nous centrer davantage sur l'accompagnement pédagogique et la construction du parcours citoyen de nos élèves. »

À RETENIR

En réalité, il est aussi difficile d'inciter les élèves à l'engagement que de développer la démocratie participative et l'implication des citoyens sur le plan de la société. Les deux ne sont pas sans rapport. Si l'on s'attend à des résultats spectaculaires rapidement, on risque d'être déçu, et plus encore si l'on pense aisée l'inscription dans la durée d'un engagement qui peut être important dans un temps fort initial. Une pédagogie de l'engagement est donc nécessaire, aussi bien à l'échelle de la classe que de l'établissement, pédagogie au long cours.

Ont contribué au chapitre 2

- **François Audigier** : texte repris du n° 433 des *Cahiers pédagogiques*, « Limites d'une analogie », avril 2005.
- **Arnaud Dubois** : texte repris du hors-série n° 10, *L'heure de vie de classe, pourquoi faire*, « Un lieu pour vivre ensemble », avril 2007.
- **Patrick Hubert** : texte repris du n° 433 des *Cahiers pédagogiques*, « Faire vivre le CVL », avril 2005.
- **Pauline Jeannin**, texte inédit.
- **Guy Lavrilleux** : *idem*, « Quelle éthique ? ».
- **Florence Mondongou**, texte inédit.
- **Samuel Roche**, texte inédit.
- **Anne-Marie Vaillé** : texte repris du n° 340 des *Cahiers pédagogiques*, « Quand un principal s'en mêle », janvier 1998.

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

Éducation à la citoyenneté, formation aux valeurs de la République : quelle place leur donner dans les enseignements, à l'heure du socle commun, des nouveaux programmes et des divers parcours qui jalonnent la scolarité ? Comment éviter que ce ne soit qu'un supplément d'âme, mal relié avec le reste, les disciplines et apprentissages « classiques » ?

La juste place

☛ Ne pas tout confondre

L'enseignement moral et civique (EMC) a bien sûr beaucoup à voir avec la promotion des valeurs républicaines, même si les deux ne se recouvrent pas, comme nous venons de le voir. Mis en place par le ministre Peillon, il s'étend à toute la scolarité. Se substituant à l'éducation civique en primaire et au collège et à l'ECJS (enseignement civique, juridique et social) au lycée, il en élargit le champ et, en principe, doit concerner toutes les disciplines, même si un horaire est dédié qui fait la part belle en réalité aux professeurs d'histoire-géographie en collège.

« L'objectif de l'EMC, nous dit le texte ministériel, est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité. »

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

Et en effet, lors d'un débat organisé par le CRAP-Cahiers pédagogiques en octobre 2015 à Paris, Pierre Kahn, un des pères du programme d'EMC, indiquait bien que les valeurs républicaines devaient être articulées dans ce programme avec d'autres aspects qui ont plus à voir avec le jugement moral et mettait en garde contre les confusions. Il s'interroge : « *À partir de quand le projet d'une transmission de valeurs de la République se transforme-t-il en nouvel ordre moral et civique ? Il conviendrait d'élucider ce qui relève des devoirs du citoyen et des devoirs de l'État ? Le projet tel qu'il est formulé est en quelque sorte exempté d'une telle élucidation d'où des confusions potentielles et d'éventuelles dérives.* »

Au lycée, on est en grande partie dans la continuité de l'ECJS dont les objectifs étaient définis ainsi en 2010 : « *L'ECJS prend sa place dans un "parcours civique" de formation à la citoyenneté, commencé dès l'école primaire, et approfondi au collège [...]. Il demeure un apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation des valeurs et des principes de la République, l'acquisition de savoirs et de pratiques. Il s'agit d'aider les élèves à devenir des citoyens libres, autonomes, exerçant leur raison critique au sein d'une démocratie dans laquelle ils sont appelés à agir.* » Il est bon parfois de souligner les continuités, alors même que certains politiciens ou certaines personnalités médiatiques, souvent très peu au courant de ce qui existe réellement à l'École, ressassent le refrain de « il faut rétablir l'instruction civique », comme si celle-ci n'existait pas sous des formes diverses depuis bien longtemps. Mais les amateurs de contrevérités ne désarment jamais !

S'appuyer sur la richesse du programme d'EMC et sur les pistes qu'il ouvre (pédagogie plus active, développement de compétences citoyennes, incitation à l'engagement) est essentiel, mais pas suffisant. D'autant qu'il doit aussi s'articuler au cadre global d'un « parcours citoyen » que doit suivre l'élève dans sa scolarité et du socle commun dont le domaine 3 indique

en particulier qu'il s'agit de « *former le citoyen et la personne* ». Comment éviter la redondance, la confusion, l'empilement ? Comment utiliser ces divers textes officiels de façon cohérente, mais sans mélange des genres ? Sans doute, comme nous l'avons dit au chapitre précédent, en ne mettant pas partout de la « citoyenneté » et en prenant l'expression « parcours citoyen » dans le sens de « *parcours pour parvenir à être un citoyen actif* » (car ce n'est pas le parcours qui est citoyen !).

Reconnaître les « tensions »

Dans la circulaire de rentrée 2016, le ministère précise que ce parcours « *visé à la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement* ». En fait, favoriser l'engagement, y compris en formant à une prise de parole qui peut être dérangeante, peut se trouver en tension avec un objectif d'adhésion aux institutions de la République qui impliquent de la confiance, mais aussi du respect pour celles-ci. Reconnaître ces tensions est nécessaire pour ne pas être dans l'angélisme et dans une fausse harmonie entre des exigences quelque peu différentes. Le parcours citoyen ne peut être limité à une énumération de devoirs civiques, pas plus que l'engagement ne peut éluder les questions de responsabilité, de limites des droits lorsqu'on est mineur...

Revenons au socle commun qui a inscrit la formation du citoyen comme un point clé du cahier des charges de l'institution scolaire. Il est indiqué notamment dans un paragraphe du domaine 3 – Faire preuve de responsabilité, développer son sens de l'engagement et de l'initiative : « *L'élève s'implique dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances) et a recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte-rendu, votes...). Il s'engage au côté des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.* » On voit là

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

qu'il ne doit pas s'agir d'activités marginales mais de formation à des compétences essentielles qui ont des effets sur la vie de l'établissement ou de la classe.



Un exemple : la lutte contre le harcèlement

Sophie Lelièvre-Wittig, professeure des écoles dans l'Ain :

« Cette année, nous avons fait le choix, au niveau de l'école, de mettre l'accent sur la question du harcèlement, pour faire suite à la campagne initiée par le ministère de l'Éducation nationale. Ainsi chaque classe, du CP au CM2, traite du sujet dans le cadre de ses séances d'EMC. Avec un point fixe incontournable décidé pour toutes les classes : tous les jeudis qui suivent le retour des vacances, les élèves assistent à la projection de petites vidéos qui servent de support aux discussions. Dans ma classe, nous avons également commencé à analyser des affiches destinées à lutter contre le harcèlement (affiches institutionnelles ou réalisées par des élèves du secondaire). J'aimerais qu'avant la fin de l'année mes élèves produisent eux-mêmes quelques affiches, dans le cadre d'un travail de groupe. »

Parcours de l'élève, parcours dans l'établissement

Le « parcours » est un moyen intéressant de capitaliser les actions tout le long de la scolarité. On peut le concevoir de deux manières :

- ✕ Pour l'élève dans une continuité chronologique, ce qui implique d'inscrire ces actions dans un document, de préférence numérique, qui le suivra dans sa scolarité. Ces actions peuvent aussi concerner des engagements extérieurs à l'école.
- ✕ Pour l'établissement dans une cohérence entre les classes et les niveaux. On peut imaginer, et c'est le cas dans certains collèges par exemple, des classes plus spécialisées dans un aspect de la citoyenneté, et une progression de la sixième

à la troisième se fondant à la fois sur les programmes de cycle et sur les initiatives des équipes.



Extrait du texte officiel sur le « parcours citoyen »

(Bulletin officiel du ministère, 23 juin 2016)

« Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicité aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens [...]. Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

Pédagogie de projet

Le parcours citoyen repose en fait en grande partie sur une pédagogie de projet. Il s'agit à la fois d'un moyen privilégié d'acquérir les compétences évoquées plus haut, qui sont indispensables à l'exercice de la citoyenneté, et de vivre une expérience collective autour d'un projet. Ce qui signifie apprendre à négocier, à se répartir les tâches, à planifier dans le temps, à communiquer avec l'extérieur, à faire le bilan de fin de projet. L'important est que, sur tous ces points, les enseignants associent largement les élèves aux différentes phases du projet, quitte à ce que celui-ci soit moins « parfait » ou plus lent à se mettre en place...

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

On sait que l'école primaire tend davantage à pratiquer ce type de pédagogie, mais celle-ci s'étend au secondaire, et les nouveaux « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) vont dans ce sens. Rappelons qu'il s'agit de mener sur un temps suffisamment long (plusieurs semaines), en associant au moins deux disciplines différentes, un projet à partir d'une thématique, débouchant sur une production et une évaluation prise en compte dans le cursus de l'élève. Parmi les grandes thématiques obligatoires proposées par le ministère se trouve justement celle de l'éducation à la citoyenneté (« Information, communication, citoyenneté »).

☛ Un EPI citoyenneté

Voyons le témoignage d'un professeur d'un collège gersois, Thierry Dupuy, qui enseigne la technologie et a mis en place avec ses collègues des EPI autour de la citoyenneté.

« Pour vous, élèves de troisième en 2015, qu'est-ce que la citoyenneté ? Quel citoyen souhaitez-vous être et devenir ? Qu'est-ce qui est le plus important à vos yeux ? » C'est à ces questions que les élèves de troisième du collège Saint-Exupéry de Condom ont été invités à répondre lors du premier trimestre de l'année scolaire 2015-2016 en créant un objet de leur choix (affiche, objet multimédia, rédaction d'une nouvelle ou d'une chanson, etc.). L'actualité dramatique liée à la vague d'attentats a rendu plus urgente encore notre volonté de travailler sur cette problématique avec les élèves.

Cette thématique ne se limite bien évidemment pas à de simples savoirs et nous savons bien que les centaines d'heures d'EMC ne permettent pas à elles seules de "construire" la citoyenneté. Aussi, nous souhaitons également mettre les élèves face à une situation de projet, en activité, en cherchant à développer le travail de groupe et l'esprit de coopération, l'esprit d'initiative

et l'autonomie ainsi que l'apprentissage d'une certaine liberté, compétences indissociables d'une citoyenneté pleine et entière.

Les sept disciplines concernées par l'EPI ont chacune apporté leur pierre à l'édifice tout en travaillant naturellement sur des compétences transversales. La professeure documentaliste a géré plus particulièrement les aspects du projet en lien avec le multi-média et l'éducation aux médias et à l'information. La professeure de français et d'éducation musicale a pris en charge la maîtrise de la langue tandis que le professeur de technologie s'est consacré en priorité à la réalisation du site Internet. La professeure d'arts plastiques a permis aux élèves de développer les compétences artistiques pendant que les deux professeurs d'histoire-géographie et d'éducation morale et civique ont mis l'accent sur les connaissances de base nécessaires à la réalisation du projet en éducation morale et civique. Enfin, nos collègues d'espagnol ont travaillé – outre les compétences linguistiques – sur les liens entre la citoyenneté, la mémoire et l'Histoire en faisant appel à un intervenant extérieur, fils de républicain espagnol exilé en France au moment de la Retirada, pour être interviewé, en espagnol, par les élèves.

Cependant, cette répartition des tâches est artificielle, car chacun de nous était capable d'intervenir et d'aider les élèves sur presque tous les domaines comme, par exemple, la maîtrise de la langue qui est par essence une compétence transversale.

Avec la mise en place de cet EPI, nous avons également essayé de placer au centre de nos préoccupations les questions de l'évaluation en lien avec les apprentissages. La difficulté ne porte pas sur l'évaluation de connaissances ou de simples exercices d'application car, dans ce cas, un simple barème peut faire l'affaire (ou un point vert, orange ou rouge pour les classes sans note). La vraie difficulté réside dans l'évaluation des tâches complexes, car il faut raisonner alors sur du qualitatif en termes de critères, d'indicateurs et de seuils et ces derniers doivent être connus des élèves dès le départ. Mieux encore, il faut les construire avec eux.

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

On le voit, la question de l'évaluation – ou plus précisément celle de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs – participe de la "fabrique du citoyen". Il ne s'agit plus d'avoir une note pour "classer et hiérarchiser" mais de réfléchir à la meilleure façon de mettre en œuvre des compétences en vue de la réalisation d'une tâche complexe. D'ailleurs, les élèves ont posé très peu de questions à ce sujet et se sont concentrés sur leur travail. Ils étaient bien plus concernés par le fait que leur réalisation allait être présentée aux parents et aux autres élèves par l'intermédiaire du site Internet dédié à cet effet que par la note.

En faisant un rapide bilan des EPI prévus pour l'année scolaire 2016-2017 au collège Saint-Exupéry, il est étonnant de voir le nombre élevé de projets en lien avec la citoyenneté – les questions liées au développement durable en cinquième, "la conquête des droits" en quatrième, "s'engager pour les valeurs de la République" et "la chanson comme une arme" en troisième – preuve que, sans que nous en soyons toujours pleinement conscients, la question de la formation du citoyen est au cœur de nos préoccupations. Là est le véritable sens de l'école. »

Un parcours fédérateur

Dans un collège rural du Doubs (Les Villanelles), sous l'impulsion des chefs d'établissement, dont Stéphane Pini, un parcours citoyen s'est mis en place, avec une professeure référente Rachel Mehenni, qui enseigne l'EMC. Elle coordonne les actions et assure leur valorisation et leur suivi. Elle anime un groupe de travail et impulse chaque mois des projets sous la forme d'actions.

« Le collège fait partie des collèges de l'académie de Besançon qui expérimentent la démarche de soutien au comportement positif inspirée de recherches canadiennes. Un des volets de cette démarche consiste à définir les trois valeurs qui feront

l'identité de l'établissement et qui seront des valeurs partagées et communes. À l'issue d'une consultation démocratique où élèves et personnels ont pu s'exprimer à bulletin secret, les trois valeurs ont été les suivantes : Respect, Équité et Responsabilité. Elles sont bien évidemment déclinées dans le parcours citoyen.

Le parcours associe des partenaires comme l'institut médico-éducatif voisin (plusieurs élèves sont parrains d'enfants polyhandicapés qu'ils accueillent chaque jeudi après-midi à la cantine et en cours), la direction des Affaires culturelles (projet "la parole aux collégiens"), les écoles primaires (projet "illustrons la charte de la citoyenneté").

Dans le cadre du projet "la parole aux citoyens", plusieurs actions autour d'une conteuse et du théâtre d'improvisation ont été réalisées par des personnes extérieures à l'établissement. Cette démarche s'inscrit dans une des réponses apportées suite aux attentats. Dans ce même esprit, toutes les salles du collège disposent d'une plaque au nom d'une personne ayant œuvré pour la liberté, avec une biographie complète. »



Exemples d'actions « mensuelles » dans le cadre du projet « la parole aux citoyens »

Le mois de février a, par exemple, été le mois de « lutte contre les préjugés », permettant la mise en place d'actions liées à toutes les formes de préjugés (dans le monde du travail, dans le domaine de l'égalité filles-garçons, dans les représentations que l'on a de l'autre...).

Ainsi, toutes les classes de sixième et de cinquième ont bénéficié d'une intervention d'acteurs dans le cadre d'un théâtre-forum lié à la thématique du « respect ».



3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

Septembre est le « mois de l'intégration et de la connaissance des autres » (voir programme ci-dessous). Novembre celui de « la solidarité et du dépassement de soi » : cross inter-degré, actions caritatives en lien avec les Restos du cœur et remise des diplômes du Brevet en présence des élus locaux, afin de valoriser les efforts fournis par les élèves tout au long de leur parcours au collège.

En lien avec la mairie et la communauté de communes, ces deux manifestations (cross et remise des diplômes) sont animées par un professionnel, afin de donner plus de solennité à ces événements.

Pour finir l'année scolaire, le collège a décidé de sceller une capsule dans laquelle les classes auront mis un message à destination des générations futures. Les adultes de l'établissement ont également été conviés à rédiger un message. La capsule ne sera ouverte que dans cinquante ans et sera exposée pendant toutes ces années dans le couloir de l'administration.

Un outil individuel doit permettre de conserver une trace numérique du parcours. Un parcours qui s'adresse donc à tous les élèves, concerne tous les personnels et permet de nouveaux partenariats extérieurs. Il s'appuie sur l'existant mais qui est aussi l'occasion de donner de la cohérence aux actions, permet de nouveaux projets et implique beaucoup plus les élèves ; ce qui a permis la constitution d'un conseil de la vie collégienne, composé de représentants des élèves.

Programme mensuel

- 1. Janvier : la citoyenneté**
- 2. Février : lutte contre les préjugés**
- 3. Mars : information et prévention**
- 4. Avril : laïcité**
- 5. Mai : ouverture vers l'extérieur**
- 6. Juin : vivre ensemble et talents**
- 7. Septembre : intégration et connaissance des autres**
- 8. Octobre : démocratie et développement durable**
- 9. Novembre : solidarité et dépassement de soi**
- 10. Décembre : respect**

👉 Zoom sur les spécificités de l'éducation civique à la française

Nathalie Mons, professeure de sociologie, a piloté une importante recherche du Cnesco (Conseil national pour l'évaluation du système scolaire) qu'elle préside sur l'éducation civique : <http://www.cnesco.fr/fr/apprentissage-de-la-citoyennete-a-lecole/>

Elle répond ici à nos questions sur les conclusions de cette étude qui rejoignent nos préoccupations, ce qui nous permet de clore ce chapitre par cette prise de recul qui aide à mieux percevoir les représentations et les enjeux de l'éducation à la citoyenneté dans notre pays.

L'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est conçue en France, permet-elle une appropriation des « valeurs de la République » par les élèves ?

« La France est un des pays européens qui commence l'apprentissage de la citoyenneté le plus tôt, dès l'âge de six ans. Cet apprentissage, à la fois obligatoire et repéré comme une matière à part entière, s'étale ensuite jusqu'à la fin du lycée, ce qui fait de la France un cas singulier en Europe. Dans nombre de pays européens, l'éducation à la citoyenneté ne devient obligatoire qu'au collège ou se trouve intégrée dans un champ disciplinaire plus large. L'investissement français en éducation civique est donc très important. Autre point positif : l'élargissement, dans les programmes scolaires, des thématiques au-delà des axes classiques qui portaient principalement sur les institutions politiques et les principaux concepts démocratiques français et européens.

Dans un sondage BVA, publié par le Cnesco et la Casden, les Français mettent, d'ailleurs, davantage l'accent sur l'apprentissage des valeurs. Plus de 80 % adhèrent à l'introduction, dans l'éducation à la citoyenneté, des thématiques comme "l'égalité hommes/femmes" ou encore "la lutte contre les discriminations". Mais l'éducation civique à la française souffre encore

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

d'une faiblesse centrale : les pédagogies qui rendent l'élève actif dans son apprentissage de citoyen sont encore trop peu développées, les débats argumentés ne sont pas généralisés, les projets citoyens non plus. »

Que sait-on du rapport entre l'éducation civique et l'engagement politique ultérieur ?

« Sur ce sujet, les recherches internationales montrent clairement que, si le cours traditionnel d'éducation civique améliore les connaissances civiques et politiques des jeunes, il n'est pas en lien automatiquement avec des attitudes et des engagements civiques plus développés (comme l'intérêt pour la politique, le sentiment d'efficacité politique, l'engagement civique effectif ou escompté, etc.).

Il y a même un paradoxe dans le domaine : les études montrent que l'élévation des connaissances civiques et politiques n'est pas liée mécaniquement à des attitudes et des engagements civiques plus positifs. Il ne suffit pas d'être un citoyen éclairé pour voter ou s'engager dans une vie associative et civique riche à l'âge adulte. C'est davantage l'engagement, à l'école, des élèves dans des projets citoyens – solidaires, environnementaux... – qui est en lien avec des engagements futurs dans la vie citoyenne adulte. »

Qu'est-ce qui fait dire que des pratiques plus actives favorisent une véritable éducation civique ?

« Nous disposons aujourd'hui d'un champ de recherche riche, notamment développé dans les pays anglo-saxons, qui nous montre clairement que ce sont les pédagogies qui rendent l'élève actif, qui lui permettent de s'approprier les différentes dimensions de la citoyenneté.

Ces pratiques permettent aux jeunes de s'approprier nos valeurs. Par exemple, pour comprendre la valeur "fraternité", qui peut rester tout à fait théorique pour les jeunes s'ils se contentent de la lire sur les frontons des édifices publics et

dans les manuels scolaires, une classe peut développer un projet citoyen dans un objectif de solidarité dans son quartier encadré par ses professeurs et soutenu par la municipalité. Plus globalement, c'est aussi un climat pédagogique ouvert (bonnes relations enseignants/élèves, prise en compte du point de vue de l'élève, liberté d'expression des jeunes, etc.) qui a des effets positifs sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves.

Cette nouvelle vision de l'éducation à la citoyenneté rejoint d'ailleurs les attentes des Français. Notre sondage montre que près de 90 % des Français soutiennent l'introduction en classe de débats civiques, la réalisation de projets solidaires ou environnementaux, l'écoute de grands témoins extérieurs à l'école ou encore la participation des jeunes à la vie de l'établissement. »

Enfin, qu'est-ce qui pourrait être préconisé, surtout dans une perspective « transmission » (ou appropriation) des « valeurs de la République » ?

« D'arrêter de penser l'éducation civique en termes de transmission exclusivement ! Comme je l'ai dit maîtriser des connaissances politiques et plus largement civiques est nécessaire, mais n'entraîne pas mécaniquement des attitudes positives, comme la croyance dans les institutions, la tolérance face à des opinions opposées, ou des engagements qui consolident la cohésion sociale, comme la pratique du vote.

C'est à partir des expériences développées dans l'école, sous forme, par exemple, de vote dans le cadre des institutions scolaires si elles reconnaissent la légitimité de la parole de l'élève, de débats construits pédagogiquement dans les classes où s'apprend l'argumentation raisonnée ou sous forme de projets concrets développés au lycée, que l'on apprend à être citoyen, à s'engager, à croire dans l'efficacité de la vie associative et politique...

Attention à ne pas être dans une logique descendante de transmission de valeurs, qui ne trouveraient en plus pas leur expression dans le quotidien des élèves, comme l'égalité. Certaines

3. De l'enseignement moral et civique au « parcours citoyen »

recherches américaines ont d'ailleurs montré les effets contre-productifs de cette démarche d'éducation à la citoyenneté hors sol, sans distance par rapport aux tensions que connaît notre société. Elle éloigne les élèves d'une vie citoyenne riche. »

VALEURS ET COMPÉTENCES

Sans acquisition de vraies compétences, l'exercice de la citoyenneté ne peut se faire réellement. La pédagogie de projet est plus propice au développement de ces compétences, mais tout cela n'est en rien contradictoire avec l'appropriation de connaissances, car celles-ci sont bien les ressources qui nourrissent les savoir-faire, comme on le verra dans les chapitres suivants.

La citoyenneté va s'appuyer sur une longue histoire, en particulier celle de notre République, sur des outils fondamentaux comme le maniement de la langue et la compréhension scientifique du monde. Le parcours citoyen s'appuie donc à la fois sur des savoirs, des techniques, des outils, des dispositifs permettant la réalisation de projets, ce qui demande une mise en musique cohérente et rigoureuse de la part du professeur, et donc de la pédagogie au sens fort du terme !

Ont contribué au chapitre 3

- **Thierry Dupuy** : texte inédit.
- **Sophie Lelièvre-Wittig** : texte inédit.
- **Rachel Mehenni** : texte inédit.
- **Nathalie Mons** : texte inédit.
- **Stéphane Pini** : texte inédit.

4. Des pédagogies en concordance

Plusieurs études ont montré qu'une véritable transmission de principes démocratiques ne pouvait se faire vraiment sans une pédagogie active où l'« écouter-dire » ne prend pas toute la place au détriment du « faire ». Avec une place toute particulière faite à la coopération entre élèves.

Le pari de l'intelligence collective

☛ Davantage de cohérence

C'est bien parce qu'il y aura une certaine homologie entre les pratiques pédagogiques et ce qui est prôné que les élèves pourront vraiment faire *leur apprentissage de la démocratie, en vivant un certain usage de la liberté et de la fraternité.*

Philippe Perrenoud l'exprime avec force en faisant le lien entre formes pédagogiques utilisées et conception même des savoirs enseignés :

« Si l'éducation à la citoyenneté doit devenir l'affaire de tous les enseignants, ce n'est pas seulement dans le préau ou lorsque le racisme affleure dans leur classe, ni en les impliquant dans l'animation de dispositifs de participation, c'est en inscrivant l'apprentissage de la citoyenneté dans leur enseignement même, dans leur propre discipline. "La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs", affirment [...] les mouvements pédagogiques. Pourquoi ce qui est évident pour les partisans de l'école nouvelle ne l'est-il pas pour la plupart des enseignants ? Parce qu'ils privilégient dans leur rapport

4. Des pédagogies en concordance

au savoir les réponses plutôt que les questions, les acquis consolidés plutôt que les zones d'ombre ou d'incertitude, les produits de la recherche plutôt que sa démarche, le consensus plutôt que le conflit théorique ou méthodologique. »

Cette démarche implique une manière de travailler en classe qui encourage la coopération, pas pour aboutir à des accords factices, en laissant de côté ce qui « fâche » et « divise », mais en cherchant les moyens d'avancer ensemble, y compris en sachant gérer croyances et ancrages culturels de chacun.

☛ Une pédagogie de la coopération

Sylvain Connac, formateur, universitaire et promoteur des pratiques coopératives, insiste sur les valeurs que celles-ci véhiculent :

« Face à l'ampleur du problème du développement des inégalités scolaires, la coopération entre élèves ne peut s'inscrire que dans le champ de la prise en compte de la diversité des élèves. Le but de l'enseignement n'est plus seulement de laisser émerger quelques champions au détriment de tous les autres, mais de s'investir pour que chaque élève progresse : le but est, qu'en fin d'année scolaire, chacun soit plus compétent, ait davantage confiance en lui et accepte volontiers de s'engager pour contribuer à un monde respectueux des valeurs humanistes. C'est tout le sens des pédagogies de la coopération. »

Cette démarche volontariste est possible pour deux raisons principales. D'abord parce que les attendus coopératifs ont été préalablement précisés aux élèves : les situations où les élèves sont autorisés à coopérer sont balisées par un cadre précis et des adultes garants de ce cadre. Par l'intermédiaire d'une formation idoine, ils ont expliqué aux élèves comment aider et comment demander de l'aide, ils ont insisté sur l'entretien du calme au sein des groupes et sur le respect des règles de vie collective, ont suscité et entretenu des liens d'amitiés entre les

élèves et ont transmis les intérêts de s'ouvrir aux autres pour, plus tard, s'apercevoir que l'on a grandi soi-même.

Ensuite parce que les structures coopératives des classes développent deux talents chez les enseignants : l'ubiquité et le pouvoir de dévolution des problèmes aux élèves¹. En effet, en autorisant les élèves volontaires à devenir des personnes ressources pour leurs camarades, l'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs et aux consignes passées. Ce qu'il pourrait transmettre lui-même devient également disponible auprès de certains camarades. Les élèves n'étant plus condamnés à comprendre lors de la première explication (et sinon à se retrouver exclus de la situation pédagogique), c'est le phénomène d'appropriation des attendus par les élèves (la fameuse dévolution) qui est optimisé.

Se tromper est alors plus facilement accepté comme une étape potentielle pour apprendre, et demander de l'aide n'est pas dévalorisant puisque tout le monde y a recours. Autrement dit, en appui sur une structure coopérative des échanges, les enseignants peuvent attendre de leurs élèves qu'ils comprennent mieux les consignes de travail et qu'ils se sentent plus accompagnés pour refuser les stratégies de contournement des apprentissages qu'ils ont à disposition (refus d'essayer, comportements dérangeants, falsification et simplification de la tâche, etc.).

S'étant mieux appropriés les tâches cognitives en jeu, les élèves voient leur temps d'exposition aux apprentissages augmenter : ils s'ennuient moins, sont davantage en activité intellectuelle et apprennent plus. De leur côté, les enseignants se retrouvent moins en situation de rapport de force avec les groupes puisque l'enrichissement du milieu de travail des élèves est une préoccupation partagée. La conséquence majeure en est que le plaisir d'enseigner et de travailler avec les jeunes s'accroît.

1. Selon l'expression du chercheur Guy Brousseau : renvoyer la résolution de certains problèmes aux élèves eux-mêmes, en les accompagnant bien sûr.

4. Des pédagogies en concordance

La coopération ainsi pensée au quotidien devient alors force de transmission de valeurs fortes, sans grands discours, juste à travers un exercice quotidien de cet esprit de travail. C'est parce que les élèves disposent de libertés authentiques (se déplacer, s'exprimer, effectuer des choix) qu'ils apprennent l'autonomie, c'est-à-dire l'autocontrainte pour agir efficacement. C'est également parce que leurs apprentissages deviennent utiles pour le soutien des camarades qui les sollicitent qu'ils développent le sens de la responsabilité, c'est-à-dire la compréhension que l'autre, quels que soient les traits de sa personnalité, est au moins autant important que soi. C'est enfin parce qu'ils sont encouragés à faire preuve de fraternité qu'ils deviennent des personnes altruistes, c'est-à-dire douées d'empathie pour opérer un don inconditionnel de soi.

Introduites de manière rigoureuse, les différentes déclinaisons de la coopération entre élèves permettent de parier de concert sur deux atouts pédagogiques : l'augmentation du niveau scolaire moyen des élèves et l'assimilation des valeurs fondamentales de notre école républicaine. »

Des méthodes d'apprentissage démocratiques ?

Y a-t-il pour autant une façon *démocratique* de permettre aux élèves d'apprendre ? Pour beaucoup, la dissymétrie entre le maître qui « sait » et les élèves plus ou moins ignorants exclut toute référence à des pratiques démocratiques. Former aux valeurs de la République en l'occurrence serait seulement transmettre des savoirs, dans des formes principalement magistrales, qui permettront plus tard la liberté de conscience et l'exercice de la citoyenneté. Or, les choses sont beaucoup moins simples !

Oui, bien sûr, la dissymétrie existe, mais il ne faut pas confondre l'autorité du savoir, qui peut s'appuyer sur des

instances de légitimation diverses, et la supériorité intellectuelle qu'il conférerait à ceux qui le maîtrisent. Comme le dit Anne-Marie Hubat, professeur de lettres honoraire : « *La transcendance du savoir n'a rien à voir avec le niveau hiérarchique de celui qui le représente. L'autorité de celui qui détient du savoir n'est pas celle du père de famille, ni celle du policier qui appartiennent aussi à des instances symboliquement reconnues, mais n'ont pas la même fonction.* » D'ailleurs, à l'heure où bien des certitudes se trouvent démenties, remises en cause, où les savoirs sont souvent en mutation rapide, le professeur ne peut se prétendre détenteur « du » savoir.

Bien sûr, il est des certitudes indiscutables, la prise de la Bastille a bien eu lieu le 14 juillet 1789 et le fait que l'eau soit composée d'oxygène et d'hydrogène n'a pas à être remis en cause. Mais, sur bien d'autres sujets, les savoirs sont parfois provisoires. Lors d'une visite à l'ancien musée de l'Homme, dans les années 1980, élèves et professeur écoutaient le guide énoncer une théorie de l'apparition des hominidés qui paraissait une vérité absolue, et était présentée comme telle, alors que depuis on s'est orienté vers d'autres hypothèses que celle de la « faille africaine ».

Et on n'a pas fini de discuter des causes de la Première Guerre mondiale ou de s'interroger sur le déroulement des combats de gladiateurs dans la Rome antique, loin de l'image des films hollywoodiens, de même qu'on réévalue l'importance des grands artistes selon les époques. Ainsi, Voltaire était admiré jadis pour ses tragédies aujourd'hui injouables et l'impressionnisme rejeté au profit d'une peinture officielle qu'on trouve aujourd'hui lourde et académique. L'événement historique lui-même peut s'avérer plus complexe qu'on ne le croyait. Si le peuple parisien s'est bien emparé de la Bastille, encore faut-il interpréter l'impact de cet événement et étudier de près les composantes de la population concernée...

4. Des pédagogies en concordance

En outre, le savoir du professeur est contesté, parce que les élèves auront vu sur Internet des interprétations différentes, pas forcément farfelues. Il est sans doute essentiel pour l'enseignant de faire le tri entre savoirs objectifs vraiment indiscutables, probabilités et hypothèses. On peut présenter le savoir comme quelque chose de mouvant, sans pour autant être relativiste. Ce qui implique la mise en place d'une pédagogie qui met l'accent, par exemple, sur la vérification des sources et sur la question « comment sait-on ce qu'on sait ? » et qui insiste sur l'arrière-cuisine, l'origine de tel ou tel savoir.

C'est aussi la meilleure façon de combattre l'obscurantisme. Nous consacrerons de nombreuses pages à cette question déci-

À RETENIR

Ce qui est important, c'est que les élèves ne reçoivent pas passivement un savoir, tombé du ciel, mais comprennent le chemin qui a permis l'institution de ce savoir, en refaisant parfois ce chemin, bien entendu sous la guidance de l'enseignant qui leur fournit les documents nécessaires et présente les règles de validation de ces savoirs.

sive, mais disons dès maintenant que cela a des conséquences directes sur le type de pédagogie que l'on pratique. Moins que jamais, le dogmatisme et l'argument d'autorité n'ont de poids à eux seuls. Surtout quand on renvoie à l'affrontement d'autorités différentes, au lieu de faire cheminer vers la vérification, l'expérimentation, la recherche.

Peut-être les pédagogues ont-ils été parfois maladroits dans la présentation de ce qu'ils appellent une « pédagogie constructiviste ». Il ne s'agit pas de faire tout élaborer par les élèves, de pratiquer une pédagogie de la découverte pure, à travers des tâtonnements sauvages. La guidance est nécessaire, l'organisation très rigoureuse d'un dispositif permettant aux élèves de s'approprier une démarche et des notions, ce qui n'exclut pas – bien au contraire – des moments plus magistraux et des apports.

Maladresse, par exemple, d'utiliser l'expression « négociation graphique » ou « négociation orthographique » pour des ateliers autour de points de langue au lieu de parler de recherches-raisonnement. En effet, il ne s'agit pas de négociation sur l'orthographe d'un mot, mais plutôt de chercher à se mettre d'accord, en argumentant, sur une graphie. De même l'idée de « construction des savoirs » peut être mal interprétée, puisque le but est l'appropriation de savoirs qui, eux, existent en dehors de la démarche qui permet de les faire leurs par les élèves.

Des démarches pour des apprentissages durables

Ce qui importe, en fait, si l'on veut ancrer en profondeur des savoirs chez les élèves, c'est cette confrontation à des situations complexes et à la résolution de problèmes qui est nécessaire. Nous donnerons de nombreuses illustrations plus loin en histoire ou en sciences. Travailler sur la démarche qui a conduit au théorème de Pythagore ou à la découverte des lois de la génétique n'est nullement sacrifier à des gadgets ou à une vision spontanéiste de l'apprentissage, bien au contraire. Faire réfléchir en groupes, partir des représentations des élèves pour les dépasser ou les remettre en cause, préparer des débats contradictoires, tout cela est favorable à une véritable appropriation et non à une adhésion de façade ou à des connaissances « pour le contrôle » qui s'envoleront rapidement de la mémoire.

À cet égard, il est intéressant de noter qu'une meilleure connaissance par les élèves des mécanismes cognitifs (Comment fonctionnent le cerveau et la mémoire ? Quelles sont les facteurs favorisant l'attention ? Etc.) semblerait améliorer leurs résultats²,

2. Dossier « Neurosciences et pédagogie » des *Cahiers pédagogiques*, n° 327, 2016.

4. Des pédagogies en concordance

donc accroître la capacité de chacun à user de ses ressources, à partir de la connaissance des lois qui régissent ce potentiel.

Olivier Houdé, psychologue cognitif, explique que l'apprentissage scolaire doit reposer à la fois sur l'inévitable répétition, l'entraînement, l'automatisation et sur la capacité à « résister » aux réflexes, aux idées reçues, à ce qui paraît « naturel ». Il y a tout un art du dosage de la complexité selon l'âge des enfants, mais il est nécessaire de ne pas mettre ceux-ci devant des situations problématiques, trop précocement. Cela risque de mettre en échec à long terme une partie importante des élèves qui resteront prisonniers de représentations marquées socioculturellement.

Simplifier à outrance des problèmes de mathématiques ou des activités grammaticales se paiera cher par la suite. Créer un climat bienveillant qui dédramatise l'erreur est plus intéressant que de simplifier, en balisant à l'excès le chemin pour qu'il n'y ait pas d'erreurs. Des moments de répétition ou d'entraînement mécanique seront mieux compris s'ils se situent à l'intérieur d'une démarche globale que des élèves peuvent comprendre petit à petit.

On le voit bien : nous plaidons avant tout pour une pédagogie qui a confiance dans l'intelligence des élèves, et qui a pour objectif un vrai partage du savoir, au lieu de décréter qu'il faut d'abord s'agenouiller pour croire, selon la métaphore pascalienne. Nous rejoignons là une ambition des Lumières qui ont été à la base des valeurs de la République, mais ces Lumières ne peuvent pas être descendantes, elles doivent aussi se travailler horizontalement, selon des formes dont on donnera des exemples par la suite.



Un constat déjà bien ancien

En 1959, déjà, *Les Cahiers pédagogiques* publiaient un dossier : « L'éducation du citoyen », qui s'ouvrait sur une citation d'Alain qui ne nous semble pas inactuelle : « Il y a bien à changer dans nos écoles si l'on veut qu'avec la science la République y entre. »

Dans un article qui mêle constats et propositions, le chercheur Roger Gal écrit : « La question des méthodes actives est décisive. Ce sont les méthodes actives, c'est-à-dire les méthodes où l'on s'abstient d'apporter des faits, des notions, des jugements tout élaborés, mais où l'on s'efforce d'associer l'élève à l'élaboration même de ces notions, de ces idées et de ces convictions, qui préparent le mieux aux qualités exigées par la vie civique. Les employons-nous toujours autant qu'il faudrait ? Sous la pression des programmes, des manuels, des horaires ne sommes-nous pas amenés à user plus souvent de l'enseignement dogmatique ? »

Un professeur, A. Bahu, fait remarquer combien « l'efficacité est liée à la multiplication des techniques, des procédés, des méthodes, des sujets, de façon à se dégager de l'enlisement que constitue la leçon stéréotypée. »

Une piste pédagogique essentielle : le travail en groupes

Faire travailler en groupes les élèves peut être à la fois fructueux sur le plan des apprentissages et pertinent pour développer une coopération constructive et féconde. Il ne s'agit pas de mythifier ce type d'activité, qui doit nécessairement se conjuguer avec des moments individualisés et avec des moments collectifs de toute la classe. La célèbre affirmation « on est plus intelligents à plusieurs » n'est vraie que si on ne l'absolutise pas. Dans bien des cas, le collectif peut au contraire entraîner le conformisme et empêcher des expressions plus originales, car minoritaires.

4. Des pédagogies en concordance

Aussi faut-il édicter des règles claires quand on fait travailler les élèves en groupes : refuser, par exemple, le vote dès qu'il s'agit de trancher sur des savoirs. Si quatre élèves sur cinq penchent pour une écriture plutôt qu'une autre, ils n'ont pas forcément raison et ils doivent trouver une justification rationnelle de leur choix ou faire apparaître dans un compte-rendu de groupe les divergences qui sont apparues. Dans un projet collectif, il est des moments où on peut choisir en groupes, après avoir argumenté, un thème par exemple, ou un objet de production, mais il est aussi des moments où l'on travaille seul. En réalité, « le » groupe n'existe pas. Tout dépend de l'objectif du travail de groupes :

- ✕ S'agit-il de rechercher en commun, en se répartissant ou non les rôles ?
- ✕ S'agit-il de s'entraider ? Certains dans le groupe, plus compétents, viendront à la rescousse des autres, mais sans faire à leur place.
- ✕ S'agit-il de groupes de coévaluation ? Les élèves apprennent à évaluer une production, discutent des critères et des indicateurs de réussite, une bonne école pour comprendre l'évaluation du professeur.
- ✕ S'agit-il de groupes de projet, relativement stables, qui doivent à partir d'un plan de travail réaliser quelque chose en plusieurs séquences ? Ces groupes doivent donc apprendre à travailler ensemble, à négocier entre eux, à se répartir les rôles.

Le professeur ne peut laisser les groupes se constituer et fonctionner de manière spontanée. S'il peut accepter à certains moments des groupes d'affinités, il sait bien que ceci peut conduire à une reproduction d'inégalités (qui se ressemble s'assemble) et doit éviter que, par exemple, des groupes rassemblent des élèves très performants, tandis que d'autres ne comprendraient que des élèves en difficulté. Liberté, oui, mais contrebalancée par des exigences d'équité. Même si, à certains moments,

les groupes peuvent être homogènes, mais alors l'équité et l'efficacité voudront que ces groupes n'aient pas le même travail (quantitativement ou qualitativement) à effectuer.

De même, le professeur veille à ce que « *la logique de la production* », comme la nomme Philippe Meirieu, ne l'emporte pas sur la logique de l'apprendre. Le but d'un travail de groupes est bien que chaque élève apprenne, s'approprie des savoirs, se construise des compétences. Le produit du travail n'est pas une fin en soi, mais un moyen. Or, les groupes divisent parfois à l'excès le travail et ce sont les meilleurs en français qui écrivent et les plus faibles qui dessinent pour illustrer des textes, ce qui va à l'encontre des exigences de l'école. Il faut parfois accepter une moindre perfection, car l'important est que les élèves apprennent, tous les élèves.



Des règles à suivre par les élèves

- 1. Ne pas imposer autoritairement son avis ; présenter son point de vue de manière aussi logique que possible. Écouter les avis divergents et argumenter avec leurs auteurs.**
- 2. S'efforcer de chercher la solution qui paraît la plus logique à tous.**
- 3. Ne pas prendre une décision par vote ou tirage au sort : quand on est incertain, essayer de se convaincre.**
- 4. Ne pas marchander (*je t'accorde ceci, accorde-moi cela*) ; seuls les arguments doivent entraîner un choix.**
- 5. Ne pas avoir peur des divergences d'opinion : elles permettent de trouver de nouveaux arguments !**

Mais quoi qu'il en soit, et si on l'accompagne d'une vraie formation sur le long terme, les activités de groupes des élèves sont un apprentissage du travail collectif et du partage de savoirs. Comment faire pour que chacun ait sa place ? Comment distribuer des responsabilités différentes (rapporteur, rédacteur, etc.) ? Comment fonctionner avec efficacité sans ne laisser

4. Des pédagogies en concordance

personne sur le bord du chemin, concilier avis de la majorité et respect de la minorité ? Autant d'aspects qu'on retrouve dans tout fonctionnement démocratique.

☛ Une expérience originale : Boîte de Com'

Ronan Cherel, qui enseigne l'éducation civique au collège Rosa-Parks de Rennes, relate une expérience originale qui introduit une pédagogie coopérative à partir de l'idée de création d'une entreprise coopérative travaillant avec des partenaires locaux :

« Comment générer une dynamique entrepreneuriale, coopérative et citoyenne lorsqu'on enseigne l'histoire-géographie à des élèves de troisième dans un collège de ZEP ? A priori le défi semble délicat à relever tant les difficultés scolaires rejoignent parfois le manque de motivation, voire l'absence d'ambition chez des adolescents peu ouverts à l'innovation, à l'engagement et à l'esprit collectif. Combattre ces stéréotypes que porte notre jeunesse a été mon premier objectif lorsque j'ai créé la classe entreprise "Boîte de Com'" avec mes élèves, entreprise spécialisée dans le traitement médiatique des questions mémorielles, de l'aménagement du territoire et de la citoyenneté participative. On pouvait ainsi mettre en œuvre le programme scolaire d'histoire-géo tout en engageant les classes dans une pédagogie de projet stimulante et innovante.

Après un temps de formation au contact de professionnels (Comment fonctionne une entreprise ? Comment construire et faire vivre un réseau de partenaires ? Comment trouver et fidéliser des "clients" ? Comment élaborer des projets ?), il a fallu répondre à la demande de notre premier client, le maire adjoint du quartier de Villejean. Il a demandé à Boîte de Com' d'organiser une assemblée de quartier. Cela a permis d'étudier

l'aménagement du territoire à l'échelle locale de manière bien plus vivante que dans les manuels scolaires.

Par la suite, ces jeunes entrepreneurs ont rencontré des élus et des responsables institutionnels qui leur ont proposé d'autres projets et ont rédigé avec eux des cahiers des charges, dont une exposition sur la place des femmes dans la vie politique de 1914 à nos jours assumant la partie du programme d'histoire sur la vie politique et sociale en France. Le projet Boîte de Com' se construit donc comme une structure apprenante, modifiant les conditions de travail traditionnelles dans le but de rationaliser l'organisation des savoirs et la créativité des élèves. Son ambition est bien d'abaisser les barrières hiérarchiques qui ternissent les relations entre élèves et enseignants en offrant à chacun le statut de partenaires dans un véritable projet collectif fondé sur la bienveillance, le bien-être et la considération positive entre adolescents et adultes.

Dépassant les difficultés, les doutes, les désaccords par l'esprit d'entraide dont ils ont su faire preuve, ils ont rendu possible ce principe essentiel du travail coopératif : tout seul on avance plus vite, ensemble on avance plus loin. Pour cela je les admire. »³

Dans les chapitres suivants, nous aborderons plus longuement des moments décisifs dans la formation du futur citoyen : les débats en classe, les manières les plus adéquates de faire circuler la parole, et une parole « avertie », ce qui pose la question de l'acquisition de l'esprit critique.

3. Voir plus loin le témoignage d'une élève autour d'un projet sur l'égalité hommes-femmes.

Ont contribué au chapitre 4 :

- **Renan Cherel** : texte inédit.
- **Sylvain Connac** : texte inédit.
- **Anne-Marie Hubat** : « Littérature et moralité de la rhétorique », *Cahiers pédagogiques*, n° 340, p. 24-25.
- **Philippe Perrenoud** : « Le débat et la raison », *Cahiers pédagogiques*, *Retour sur l'éducation à la citoyenneté*, octobre 1998.

5. Apprendre à débattre

Depuis Athènes, au cœur de la démocratie se trouve le débat entre citoyens, la possibilité d'exprimer une opinion, de la défendre, de délibérer. Mais tout cela s'apprend et là, réside un des devoirs de l'École.

Une exigence vitale

☛ Le droit au débat

La République française est née à travers de grands débats, depuis l'Assemblée constituante de 1789 jusqu'à la consolidation de 1877. Les joutes parlementaires ont jalonné son histoire, et on pourrait d'ailleurs les évoquer ou les faire revivre. Pensons par exemple aux débats entre Clemenceau et Ferry à propos de la colonisation, ou ceux plus récents autour de l'abolition de la peine de mort en 1981. Mais, de plus en plus, la demande est forte pour des débats d'idées au sein de la population, on revendique davantage de « prise de parole » de « ceux d'en bas », dans une démocratie dite participative. Des débats citoyens sont mis en place sur de grandes questions à un niveau local ou régional, avec toute l'ambiguïté autour de l'expertise requise ou non pour trancher et la place respective de la démocratie représentative et de la démocratie dite directe.

Faut-il attendre la majorité électorale pour avoir droit à ces débats ? Peut-on s'initier à cet usage majeur de la démocratie en attendant sagement l'autorisation donnée par le dix-huitième anniversaire ? On a vu précédemment que des instances (CVC, CVL, délégués) étaient déjà prévues pour initier à cette parole démocratique. Il paraît en réalité évident qu'il faut préparer les élèves à la discussion organisée, pour que justement celle-ci

5. Apprendre à débattre

soit pleinement inscrite dans les règles démocratiques, mais aussi pour qu'elle ne soit pas monopolisée par quelques-uns.

La discussion en classe poursuit deux objectifs : un qui se relie à la formation du citoyen, un autre qui permet d'élaborer une pensée collective et individuelle, qui aide à apprendre et à construire des notions et des compétences. Les deux sont à distinguer mais ont aussi des points communs.

Pour Pierre-André Dupuis, professeur honoraire à l'université de Lorraine, il s'agit de distinguer « *la confrontation des opinions de leur affrontement brutal* », de créer un espace de paroles où « *des positions peuvent s'opposer sans s'exclure et, surtout, sont prises dans une dialectique de recherche vivante qui rend impossible le maintien des opinions toutes faites* ». L'agora devient un espace ouvert à la « rencontre ».

Nous examinerons divers aspects de la circulation de la parole entre les élèves :

- ✕ sa gestion en classe, au quotidien : quel lien avec les valeurs républicaines ?
- ✕ la discussion à visée philosophique, avec ses règles et ses dispositifs facilitateurs : occasion aussi de débattre en commun de ces valeurs mêmes ;
- ✕ le débat sur des questions de citoyenneté ;
- ✕ le débat scientifique, avec une délimitation à construire entre faits, vérités validées (quand bien même elles peuvent être provisoires) et opinions/prises de position ;
- ✕ le débat à distance, rendu possible par les nouvelles technologies : son intérêt, ses limites...

☛ La parole en classe

Comment faire pour qu'en classe tous les élèves puissent s'exprimer, mais puissent surtout exprimer leur pensée de façon construite et compréhensible par les autres ?

Des conditions sont à réunir, qui ont à voir avec une véritable formation sur le long terme à un oral structuré pour tous.

D'abord, l'établissement de règles claires de circulation de la parole en classe. Plus celles-ci sont explicites et, d'une certaine façon, contraignantes, plus elles permettront au plus grand nombre de s'exprimer. On peut imaginer des procédures telles que :

- ✕ le tirage au sort rapide pour savoir qui doit prendre la parole, ce qui permet de la canaliser, de ne pas soumettre à l'arbitraire de celui qui donne la parole la possibilité de la prendre, et, l'expérience le prouve, d'inciter les timides et ceux qui ne veulent pas se mettre en avant à parler, puisque c'est le sort qui les y convie !
- ✕ la règle qui donne la priorité lors d'une discussion en classe à ceux qui n'ont pas encore pris la parole, en limitant le nombre d'interventions de ceux (plus que celles, d'ailleurs) qui parlent facilement ;
- ✕ indiquer des limites de temps, rôle qui peut être confié d'ailleurs à un « gardien du temps » ;
- ✕ trouver la bonne disposition spatiale : peut-on vraiment parler à ses camarades quand on leur tourne le dos ?
- ✕ articuler l'oral avec l'usage de l'écrit (les élèves peuvent avoir un temps de réflexion écrite avant d'avoir à s'exprimer à l'oral) et de l'image (pouvoir projeter une image à certains moments pour appuyer son propos, mais ceci est plutôt à utiliser lors d'exposés devant la classe).

Seconde condition : conjuguer l'apprentissage de la prise de parole et celui de l'écoute. Obliger à certains moments les élèves à reformuler, soit la question posée par le professeur, soit ce que viennent de dire leurs camarades, est une pratique intéressante pour développer cette écoute. Cela peut prendre aussi la forme de prise de notes, d'utilisation fine de verbes de parole (« affirmer que » n'est pas la même chose que « prétendre que » ou « insinuer que »). Mettre une partie de la classe en position d'observateurs est aussi fécond si cela s'accompagne d'une grille, ou du moins d'indicateurs précis, à repérer.

Troisième condition : il faut sans doute distinguer les différents moments de circulation de la parole en classe. Un temps de recherche n'est pas un temps d'interrogation et de vérification par le professeur de ce qui a été retenu. Pour ce qui concerne l'objet de ce livre, c'est plutôt une parole de recherche ou de discussion qui développe la citoyenneté : l'important est ici le sens, le contenu de ce qui est dit, la forme étant au service de ce contenu. On laissera de côté les erreurs syntaxiques et on n'exigera surtout pas la prétendue forme canonique de la phrase « sujet-verbe-complément » ou le dogme de la « phrase complète », tout cela ne fonctionnant pas vraiment à l'oral, comme l'ont montré les spécialistes. On s'intéressera surtout à ce qui aide à élaborer sa pensée et à se faire comprendre, en visant à la fois la clarté et la cohérence.

Il est important de ne pas dévaluer le terme « débat » en baptisant ainsi tout moment en classe où il y aurait discussion. Comme le dit François Galichet, animateur de l'Atelier de philosophie en ligne : « *On ne saurait qualifier d'apprentissage du débat ces moments de classe où l'enseignant, sous couvert de donner la parole aux élèves, adopte une démarche maïeutique et anime les échanges avec "une idée derrière la tête."* »



Au-delà des techniques d'argumentation...

Enseigner le débat à l'école ne peut se limiter à l'acquisition de techniques d'argumentation, comme le suggérerait l'expression "débat argumentatif". L'apprentissage du débat démocratique ne s'inscrit dans une démarche de citoyenneté que s'il est aussi et surtout un travail sur la normativité, la mienne et celle des autres.

Ce qui signifie notamment que les aspects "affectifs" du débat sont tout aussi importants que les aspects intellectuels, car tout véritable débat a un caractère théâtral, dramaturgique, appelle un effort de mise en scène, une prise en compte de la présence charnelle de l'autre, un profond effroi devant l'impossibilité vivante qu'il constitue, et la joie tout aussi profonde lorsque, miraculeusement, l'accord surgit quand on ne l'attendait plus. [...]

La citoyenneté, c'est d'abord un certain bonheur d'être ensemble, dans une relation d'adversité fraternelle, de convivialité polémique, de pédagogie mutuelle. Et c'est aussi reconnaître que ce bonheur public de délibérer, militer, réfléchir et décider ensemble, l'emporte infiniment sur toutes les autres satisfactions, notamment toutes celles que la société de consommation nous propose et qu'elle tente de faire passer pour le bonheur.

François Galichet

Dominique Bucheton, chercheuse en didactique de l'histoire, évoque de cette manière les vertus du débat : « *Lors d'un débat, on est en permanence amené à s'ajuster sur la parole de l'autre. L'écoute attentive du moindre adverbe, du ton de la voix, de la mélodie est nécessaire pour pouvoir enchaîner au bon moment et juste à propos, pour compléter ou déplacer la question sans provoquer de rupture importante dans la continuité thématique et discursive. [...]* Le débat nécessite de contrôler son propre tour de parole, de calculer les rôles que l'on veut ou peut jouer : *le vilain petit canard jamais d'accord avec les autres, la mouche du coche, le spécialiste du saut périlleux, l'aventurier qui ouvre*

des voies nouvelles, le sage (ou le cupide) qui ne parle qu'à la fin, le temporisateur... »

Le débat selon des règles est ainsi une manière de s'ouvrir aux autres et non de s'enfermer dans sa propre opinion péremptoire.

La discussion à visée philosophique

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier, milite depuis de nombreuses années pour un renouvellement des pratiques pédagogiques de la philosophie et l'extension de celles-ci à des niveaux d'enseignement bien en amont de la terminale. Reconnues davantage dans les nouveaux programmes de l'école et du collège, et en particulier celui de l'enseignement moral et civique, les discussions à visée philosophique sont un puissant vecteur d'appropriation de valeurs démocratiques et permettent, grâce à la rigueur de leur organisation, de ne pas s'empêtrer dans le bavardage et la discussion « café du commerce ».

Michel Tozzi nous montre en quoi ce qu'il appelle la « DVDP » (discussion à visée démocratique et philosophique) constitue une contribution significative à l'éducation laïque à une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire :

« La discussion à visée démocratique et philosophique est un dispositif qui consiste en un échange d'idées entre élèves sur une question, organisé et régulé par le maître. Il est à la fois pédagogique (classe plénière en situation d'apprentissage) et didactique (apprentissage du philosophe).

Ce dispositif a une double visée :

- démocratique, par la répartition de fonctions différenciées entre les élèves (président, reformulateur, synthétiseur, discutant, observateur...), des règles précises de gestion de la parole (ex : tour de parole par inscription, priorité aux*

moins-disants, perche tendue aux muets, droit de se taire), et une éthique communicationnelle (ne pas se couper, se moquer ; climat de confiance et de sécurité) ;

- *philosophique, par le développement des compétences d'une pensée réflexive : problématisation, conceptualisation, argumentation.*

Sa pratique est une contribution à l'appropriation des valeurs de la République, pour deux raisons. D'abord, ces valeurs y sont pratiquement vécues :

- *exercice effectif de la liberté de conscience, de pensée et d'expression, s'agissant de formuler publiquement ses idées ;*
- *garantie d'égalité du droit à la parole par les règles démocratiques instituées de sa gestion ;*
- *apprentissage du débat dans l'espace public scolaire, consubstantiel à la démocratie ;*
- *esprit de fraternité, par l'éthique communicationnelle : respecter la personne d'autrui à travers le respect de ses idées ; tolérance à la différence des points de vue, considérée comme une richesse et non un problème ; coopération et entraide entre partenaires et non adversaires pour répondre à une question difficile qui nous concerne tous (rapport de sens et non de force) ;*
- *sens de la justice : le président est juste parce qu'il donne la parole non arbitrairement, mais selon des règles démocratiques, le reformulateur parce qu'il tente de ne pas déformer la pensée d'autrui (fidélité cognitive et éthique).*

Les élèves vivent en acte une situation de laïcité : chacun a le droit de croire, penser et exprimer ce qu'il veut, dans le respect des opinions de ses camarades, en enrichissant sa pensée de celle des autres. L'expression démocratique et la discussion y gagnent de plus en qualité, car il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense, mais de penser ce que l'on dit, en le conceptualisant et l'argumentant.

Cette laïcité s'exprime aussi par la neutralité de l'enseignant, qui a pour effet non seulement de ne pas imposer aux élèves ce qu'il

5. Apprendre à débattre

faut penser, ni de les assujettir à son désir de bonne réponse, mais, au contact des conflits sociocognitifs entre élèves et de sa vigilance intellectuelle, de les accompagner à penser par eux-mêmes.

La deuxième raison, c'est le contenu même des discussions sur ces valeurs. On peut :

- d'une part, dans une phase réflexive après la discussion, verbaliser et conscientiser par l'analyse des pratiques toutes les valeurs pratiquées de fait dans ce dispositif ;*
- et d'autre part, se saisir dans les discussions elles-mêmes de ces valeurs. Car la liberté, l'égalité, la fraternité, la tolérance, le respect, la sécurité, la laïcité, etc., sont des notions de philosophie politique à conceptualiser. Elles posent dans leur définition et leurs rapports une série de problèmes, qu'il faut apprendre à formuler, y compris dans leurs tensions (par exemple entre liberté et égalité ou sécurité). Puis à envisager dans leurs difficultés d'application concrète.*

À titre d'exemple, on peut discuter de la façon la plus juste de découper un gâteau, et dégager sur la notion de justice ses différentes conceptions : l'égalité (donner la même part à chacun) ; l'équité (la plus grosse part pour le plus pauvre qui en mange rarement) ; le mérite (la plus grosse à celui qui a les meilleurs résultats scolaires... ou à celui qui a fait le plus d'efforts) ... »



La philosophie avec les enfants

Edwige Chirouter, maître de conférences à l'ESPE de Nantes, est titulaire de la première chaire Unesco sur la philosophie avec les enfants. Elle explique en quoi celle-ci est formatrice et féconde :

« La pratique de la philosophie avec les enfants se développe partout dans le monde depuis près de quarante ans. En France, les « discussions à visée philosophique » sont désormais préconisées dès le cycle 2 de l'école élémentaire dans les nouveaux programmes d'EMC¹. Ces pratiques visent en particulier à s'écouter, à accepter les désaccords, à débattre démocratiquement. La philosophie apprend également aux élèves à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions métaphysiques où il ne peut y avoir *une* seule et bonne réponse définitive. Face aux questions de la Liberté, du Bonheur, ou de la Morale, il faut accepter de se dire : « je ne sais pas », « peut-être », « plusieurs idées existent ». En ce sens, la philosophie est une arme contre les dogmatismes et une aide à l'appropriation des valeurs laïques.

La chaire, "Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale", a pour objectif d'aider au développement de ces pratiques citoyennes par la recherche, l'enseignement, la formation, la diffusion d'outils pédagogiques et la coopération internationale des acteurs (Europe, Amérique, Afrique). La chaire a aussi pour objectif de faire dialoguer des enfants dans le cadre des échanges Nord/Sud par le biais d'une plateforme collaborative (entre des élèves de la France, du Canada et du Bénin ou des enfants palestiniens et israéliens par exemple). »

1. Enseignement moral et civique.

Apprendre le débat citoyen

Si débattre est une des caractéristiques de la démocratie, c'est encore plus vrai lorsqu'on s'empare de questions sociétales, parfois « vives », en leur donnant un statut de sujet de discussion avec les élèves. La discussion régulée à visée philosophique, que nous venons d'évoquer, n'est pas la seule forme possible, et d'ailleurs, des variantes existent quant à la manière de l'organiser.

Le jeu de rôles ou ses variantes peut être aussi un bon moyen de débattre de problèmes de société. Ainsi des classes ont pu refaire à leur manière les débats de la COP 21 en simulant les divers acteurs, sans caricaturer la position de chacun. Deux options sont possibles : soit on demande aux élèves de choisir un rôle, soit on tire au sort et chacun est amené à défendre un avis qui n'est pas forcément le sien. Évidemment, il y a une différence entre débattre sur une notion scientifique et une plus proche de la vie quotidienne.

Ainsi, parler du réchauffement climatique demande un travail de documentation et d'information très important au départ et n'est possible qu'en se référant à des observations scientifiques étayées. Tandis que discuter d'un problème qui demande moins d'expertise et qui peut toucher les élèves directement, comme « faut-il garder ou supprimer les notes à l'école », ou bien « Un journal de lycéens bénéficie-t-il de la liberté d'expression (et jusqu'à quel point) ? », est plus abordable.

Le jeu de rôles doit obéir là aussi à des règles assez précises, mais qui peuvent varier selon l'âge des élèves ou l'objectif que l'on se fixe. On peut en lycée utiliser des dispositifs comme celui des « couleurs » : on attribue des couleurs différentes aux élèves, et chacune est reliée à un comportement pendant le débat. Ainsi le rouge évoque celui qui a des opinions tranchées, souvent de « colère », le vert conduit à des avis toujours positifs et tournés vers l'avenir, le blanc à des interventions qui analysent

objectivement la réalité et sont plutôt neutres, le noir renvoie à une conception systématiquement négative des choses.

Il est intéressant pour des élèves de jouer à contre-emploi par rapport à leurs tendances spontanées... L'analyse qui suit un débat de ce genre, souvent ludique et accrocheur, permet de déterminer la part des émotions dans un débat, et donc peut-être de pouvoir ensuite les mettre à distance.



Un outil : le débat théâtral

Créé par le Brésilien Augusto Boal dans les années 1970, le théâtre-forum propose diverses formules interactives, dont le débat théâtral qui peut être un outil très efficace pour faire réfléchir et discuter autour de divers problèmes sociétaux, qu'il s'agisse d'élèves dans un établissement ou du personnel éducatif, dans le cadre d'une formation par exemple.

La compagnie Entrées de jeux, conduite par Bernard Grosjean, a élaboré plusieurs mini-spectacles autour des valeurs républicaines. Le but est, après une première représentation (qui dure environ un quart d'heure), de faire intervenir les spectateurs, selon un protocole bien précis, chacun pouvant prendre la place d'un comédien ou rajouter un nouveau personnage, afin de résoudre, à sa manière une question posée. Par exemple : que répondre à une élève qui conteste un cours sur la Shoah ? Que faire face à un phénomène de radicalisation ? Comment gérer des problèmes apparus à la cantine ?

Trois pièces peuvent ainsi être citées et être mobilisées sur demande (<http://www.entreesdejeu.com/debat-theatral/>) :

1. *D'égal à égal*, pour questionner les enfants sur les valeurs de la République, liberté, égalité, fraternité, et sur leur application au quotidien ;
2. *En toute conscience* qui interroge les manières de défendre le principe de laïcité quand les circonstances le mettent à mal ou quand il apparaît comme un principe injuste aux yeux de certains ;
3. *Le Courage à deux mains*, pour réfléchir aux phénomènes de radicalisation à destination des professionnels en lien avec les jeunes.



5. Apprendre à débattre

Dans *D'égal à égal*, on voit par exemple des saynètes souvent astucieuses autour de questions telles que : « La liberté, c'est faire tout ce qu'on veut ? » ou « Égalité-fraternité : face à la loi du plus fort » (qui reprend en partie la fable de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau*).

Autre exemple : dans la scène intitulée « La main tendue, une question de fraternité ? », Tania parviendra-t-elle à persuader Yannis, étranger et pauvre, de venir à un anniversaire alors qu'il craint d'être moqué ou comment faire vivre le principe de fraternité ?

Les enfants et les adolescents participent activement à ce genre de débats vivants et concrets qui valent parfois mieux que des études de textes ou de longs exposés magistraux.

L'apprentissage du débat citoyen peut aussi prendre d'autres formes, imiter en particulier la forme parlementaire ou le débat télévisé. Mais on sait que celui-ci n'est pas forcément exemplaire, puisque, trop souvent, on s'y coupe la parole, on invective, on n'écoute guère l'autre, etc. Une observation d'extraits de débats peut donner l'occasion en particulier de distinguer ce qui est argumentation et ce qui est plutôt recherche de séduction ou d'écrasement de l'adversaire. Nous y reviendrons dans le chapitre sur l'esprit critique.

Il s'agira, de toute façon, de préciser qu'un débat en classe ne peut être la reproduction de modèles médiatiques, de natures très diverses d'ailleurs. En effet, rien de commun entre le ronron de *C' dans l'air*, l'atmosphère « cabaret » des émissions de F. Taddéi (*Ce soir ou jamais*), l'ambiance souvent détendue de *28 minutes* (Arte) ou les débats très réglés de *Ça vous regarde* (LCP), avec les inserts de mini-reportages ou d'interventions en duplex, parfois de « sentinelles citoyennes » (comme à LCP). On peut d'ailleurs utiliser certaines de ces formules dans la classe.

Il convient donc de mettre en évidence l'importance du dispositif :

- ✗ Où est placé l'animateur dans un débat télévisé ?
- ✗ Quelle proximité partagent ou non des intervenants ?
- ✗ Comment sont-ils placés les uns par rapport aux autres ?
- ✗ Comment est géré le temps (présence d'un compteur ou non) ?
- ✗ ... sans oublier non plus ce qui peut constituer une pollution du débat aux yeux de beaucoup : le défilement des messages SMS ou Twitter en bas de l'écran.

L'objectif peut être ensuite de réfléchir à ce qu'induit le dispositif et de faire ensuite des choix pour un débat en classe.



L'enseignant comme garant des savoirs

On reproche à la plupart des débats entre élèves de se réduire aux échanges d'un « café du commerce ». Soyons honnêtes : ils sont ce que nous en faisons. Pour être légitimes – et ressentis par les élèves comme essentiels – ils doivent incarner un enjeu de savoir et de démocratie. La parole doit s'inscrire dans un espace social (la classe), dans la perspective de construire un sens, en tension avec des savoirs mis en question. La parole des élèves ainsi comprise n'est pas exutoire, marginalement toléré, mais manifestation de démocratie et vecteur de connaissance. [...]

L'enseignant a une fonction essentielle de « gardien du recevable ». Entre une entrée dans les débats entre élèves perçue comme usurpatrice et un retrait total, dissociant débat et savoir scolaire, il doit revendiquer son rôle de garant des savoirs (faits, raisonnements, concepts qui traversent les débats) et de caution éthique excluant discours d'autorité et relativisme absolu.

Nicole Allieu et Nicole Tutiaux-Guillon
chercheuses en didactique de l'histoire

Débats scientifiques

Aux yeux des élèves, les sciences sont un domaine où il existe « des » vérités, du moins dans leur vision très scolaire des sciences. L'idée de débats autour de questions scientifiques n'est pas forcément prégnante dans l'opinion publique. Or, dans une société, les sciences ont besoin du débat, de la controverse. Ce qui d'ailleurs caractérise les sciences, c'est que pour montrer la validité d'une théorie il faut essayer de la réfuter, et si elle résiste, c'est qu'au moins provisoirement elle est valable. Tandis que les pseudo-sciences, elles, ne se soumettent pas aux mêmes examens de validité, comme nous le verrons plus loin.

Il est essentiel en classe, parallèlement aux débats où on essaie de déterminer le « juste », qu'il y ait d'autres débats dont la vocation est d'établir le « vrai ». Des dispositifs comme *La main à la pâte* accordent une grande place à la discussion scientifique, dès le plus jeune âge.

Pour que la démarche fonctionne, il faut évidemment un problème à résoudre, un fait parfois surprenant à expliquer : les élèves vont construire des hypothèses contradictoires. Pour trancher, on fera appel à l'expérience, certes, mais aussi au « conflit sociocognitif », à l'échange d'arguments, qui montrent aussi que le résultat de l'expérience n'est pas forcément facile à interpréter. Ici, l'objectif n'est pas d'avoir raison contre l'autre, mais bien d'établir en commun une vérité. L'enseignant est bien sûr là pour orienter, reformuler, synthétiser, mais aussi interpellier, apporter des faits allant à l'appui ou à l'encontre de certaines affirmations.

Cette pédagogie constructiviste ne réduit pas le travail de l'enseignant, bien au contraire, et elle n'a rien à voir, comme nous l'avons dit précédemment, avec une « construction des savoirs par les élèves » coupée de tout appui sur les sciences existantes. Mais, grâce à la controverse et à l'échange, elle permet un ancrage plus profond des apprentissages.

Pour ce qui nous intéresse ici, elle donne aussi une certaine image de ce que peut être cette liberté de discussion qui permet à la science d'avancer. On peut d'ailleurs souligner que, lorsque cette liberté n'existe pas, il y a souvent stagnation ou recul de la science. Pour cela, on pourra avoir recours à des épisodes de l'histoire des sciences (Galilée et la rotation de la Terre, Harvey et la circulation du sang, Lyssenko et les lois de la génétique) où le pouvoir s'opposait au libre-échange d'idées au nom d'un dogme religieux ou idéologique.

La science ne dit pas « ce qu'il faut faire »

Pour autant, il faut mettre en garde les élèves contre le scientisme. La science ne dit pas le « bien », elle peut servir des intérêts opposés. On sait que l'argument d'autorité scientifique est souvent brandi pour de mauvaises causes. Il est des débats intéressants à mener où les vérités scientifiques interviennent comme des ressources, mais ne permettent pas de trancher, dès lors que se heurtent des intérêts contradictoires qui peuvent être tous respectables d'ailleurs. Ainsi des élèves travaillant dans un projet interdisciplinaire autour de la construction d'une ligne à grande vitesse dans les Deux-Sèvres sont-ils amenés à trouver les meilleures solutions qui concilient les exigences économiques et les exigences écologiques (protection de la biodiversité et de l'environnement naturel)¹.

On est là au cœur de la citoyenneté : comment choisir entre des solutions qui s'appuient sur des arguments paraissant tous valables ? On peut évoquer auprès des élèves la forme nouvelle de « conférence de consensus » où on rassemble des citoyens qui doivent se documenter avant de rendre un avis

1. Voir sur le site des *Cahiers pédagogiques* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-EPL-a-grande-vitesse>

(sur des problèmes de bioéthique, sur les OGM, etc.). L'idée à faire passer est aussi qu'il n'y a pas nécessairement une solution idéale, mais qu'il importe de trouver une solution optimale. Cette leçon de modération n'est pas forcément facile à faire admettre par des jeunes plus attirés par des oppositions binaires et des solutions radicales.

Ont contribué au chapitre 5

- **Nicole Allieu**, « La vérité historique en débat ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 401, janvier 2000.
- **Dominique Bucheton** : « Débattre en classe », conclusion du dossier des *Cahiers pédagogiques*, n° 401, janvier 2000, p. 40.
- **Edwige Chirouter** : texte inédit.
- **Pierre-André Dupuis** : « Débattre en classe », conclusion du dossier des *Cahiers pédagogiques*, n° 401, janvier 2000, p. 52-53.
- **François Galichet** : « Débattre en classe », conclusion du dossier des *Cahiers pédagogiques*, n° 401, janvier 2000, p. 13.
- **Michel Tozzi** : texte inédit.
- **Nicole Tutiaux-Guillon**, « La vérité historique en débat ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 401, janvier 2000.

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?

L'une des conditions majeures d'exercice de

la citoyenneté est bien d'être suffisamment

« éclairé ». Mais qu'est-ce que cela signifie ?

Sûrement pas de ne disposer que d'une source d'information, officielle. Sûrement pas de se voir asséné un catéchisme venu d'en haut, fût-il républicain. L'esprit critique fait partie des « biens démocratiques » à conquérir, mais à condition de savoir exercer cet esprit critique... sur l'esprit critique lui-même !

Former à l'esprit critique

☛ Pour une éducation aux médias

Notre école fonctionne encore beaucoup sur un mode dogmatique, ou en tout cas très contrôlé. L'esprit critique est vanté, mais on le conçoit comme très encadré par l'enseignant. Or la montée de nouveaux modes de communication dans la société, à l'heure du numérique, les changements de mentalités et de relations au sein des familles, tout cela bouscule les relations descendantes habituelles. Et la vérité de l'école se trouve remise en cause par les « vérités d'Internet », des réseaux sociaux. Fini le temps de l'ORTF et de la grand-messe du journal télévisé, finie la parole du médecin « qui sait » à l'heure de Doctissimo et Wikipédia qui permettent au patient d'avoir déjà un savoir médical plus ou moins fiable avant la consultation, finie donc la leçon magistrale d'histoire ou de sciences qu'on ne conteste pas et à laquelle on adhère comme étant « la » vérité.

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?

Former l'esprit critique a toujours été une mission déclarée de l'école républicaine. Mais dans la pratique, on est loin du compte. Permettre aux élèves de se faire eux-mêmes leur idée sur de nombreux objets de l'enseignement va dans le sens du jugement libre. Mais l'hypercriticisme peut mener paradoxalement à des croyances irrationnelles et, loin d'éloigner de la crédulité, la renforce (croyance dans la réalité des « complots » et des « vérités cachées »). La tâche des enseignants est donc à la fois de développer un vrai esprit critique, sans pour autant faire tomber de jeunes esprits dans un relativisme et un scepticisme généralisés, et de mettre en doute... le doute lui-même, en invitant à trier entre savoir et croire, entre fiction et réalité, entre cas particuliers et cas général, en aidant à trancher lorsqu'il y a conflit de légitimités, bref en proposant un bon usage de l'esprit critique.

Si tout le long de notre livre, nous citons de multiples occasions d'inciter les élèves à exercer un esprit critique, nous développerons dans ce chapitre ce qui a trait à l'éducation aux médias et au traitement de l'information.

Comment savoir ?

Les nouveaux programmes du primaire et du collège mettent en avant spécifiquement une « éducation aux médias et à l'information ». La loi de refondation de l'école de 2013 n'indique-t-elle pas très explicitement : *« Il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement. »*

L'éducation aux médias doit passer d'un stade assez secondaire, voire marginal, à un niveau supérieur, avec une montée en puissance et une progression dans la durée. On ne doit plus

en rester à un travail spécial pendant la « Semaine de la presse » ou à la marotte de quelques professeurs intéressés par la question.

La question des sources d'information est cruciale et est, heureusement, de plus en plus abordée en classe. Elle ne concerne pas que les médias et nécessite un travail de fond autour de la question simple : « Comment sait-on ce qu'on sait ? »

Comment peut-on savoir comment parlaient les Romains ? Comment sait-on que la mer recouvrait les actuelles Alpes il y a bien longtemps ? Comment sait-on que la Terre tourne autour du Soleil ? Pourquoi est-on sûr que Balzac a écrit son œuvre alors que c'est moins le cas pour Shakespeare ? Qu'est-ce qui nous permet de savoir que Dreyfus n'était pas coupable ? Est-ce du même ordre que de savoir qui est responsable de la guerre de 1914-1918 ? Autant de questions qui peuvent être posées en classe, à différents moments de la scolarité, avec des réponses bien différentes, qui renvoient finalement à un rapport complexe au savoir, entre ce qui est objectif et indiscutable et ce qui peut être soumis au doute, et donc à la discussion, ou encore ce qui relève de la croyance (mais nous reviendrons sur ce qui concerne la religion).

Reprenons les questions précédentes :

X La prononciation des Romains : « C'est marqué dans les livres d'histoire », répondent des élèves. Oui, mais qu'est-ce qui permet aux auteurs de ces livres de répondre à la question ? Il n'existe pas d'enregistrement sonore et il faut aller chercher des documents tels que des graffitis écrits en phonétique pour trancher sur la manière dont on pouvait ou non dire certaines lettres ou choisir entre [u] et [ou] par exemple.

X On sait que c'est la découverte de fossiles de coquillages qui a permis d'établir la présence de la mer à une époque lointaine dans des contrées alpestres. Cette découverte allait

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?

contre la vérité officielle édictée par la Bible. Mais elle choquait aussi des esprits éclairés comme Voltaire qui ironisait sur une hypothèse, pour lui aberrante, alors qu'il pensait qu'il ne s'agissait que de restes de repas de promeneurs ! On sait en outre que des créationnistes, très présents aux États-Unis, continuent de contester cette histoire longue de l'Univers (les coquillages sont des sortes de trucages d'un Dieu quelque peu facétieux soucieux de mettre à l'épreuve la foi des croyants). Il est intéressant d'ailleurs en classe de démonter les pièges des créationnistes qui présentent avec habileté leurs raisonnements farfelus, en mêlant le faux et le vrai.

X La rotation de la Terre, qui choque le sens commun et continue à être niée en quelque sorte dans le langage commun qui parle du « lever du soleil », est bien sûr avérée par l'observation astronomique et a valu les ennuis que l'on sait à Galilée. Un bon exemple de vérité contre-intuitive et de contestation de l'idée, néfaste, de « bon sens ». Remarquons cependant que, en revanche, l'idée de la rotondité de la Terre, elle, était admise depuis longtemps, et Colomb n'a pas eu, contrairement à la légende, à s'opposer à la théorie de la Terre plate. Ne rejetons pas le Moyen Âge dans les ténèbres de l'ignorance, mais montrons plutôt la constance d'une lutte entre la raison et les préjugés ou idées préconçues.

X Qu'est-ce qui nous fait attribuer à tel ou tel auteur un ouvrage ? Il est intéressant, au-delà de cas particulier, de donner aux élèves un aperçu de l'histoire de l'édition, de comprendre comment a émergé lentement la notion d'auteur, disposant de « droits », de relativiser la notion de plagiat selon les époques, ce qui aussi humanise les « génies » en montrant ce qui a pu les inspirer. Ce travail permet de désacraliser, de « laïciser » en quelque sorte la littérature. Le débat sur Shakespeare peut avoir comme intérêt de se demander à partir de quoi ont pu être écrites ses pièces, de quelles sources

d'information il pouvait disposer pour construire un univers largement fantaisiste où le Rialto devient une place de Venise et la Bohême un territoire bordé par la mer... Au début du XIX^e siècle, la notion d'auteur s'est stabilisée, le plagiat n'est plus admis, et on peut établir de manière certaine l'attribution à tel auteur de tel manuscrit presque à coup sûr.

X En histoire, il y a des vérités qu'on peut établir indiscutablement. Ainsi, l'innocence de Dreyfus, qui a eu tant de mal à être admise malgré l'accumulation de preuves. Reste d'ailleurs quelques fanatiques qui n'ont toujours pas admis cette innocence. Mais savoir qui est responsable du déclenchement de la Première Guerre mondiale ne sera sans doute jamais tranché, d'autant que les responsabilités sont sans doute partagées. Des historiens mettent en cause la volonté allemande d'en découdre, tandis que d'autres insistent sur le bellicisme russe, sans que d'ailleurs ces avis divergents soient liés à la nationalité des historiens (le Britannique Christopher Clark dédouane l'Allemagne dans *Les Somnambules*¹ et met davantage en cause son propre pays). On se demandera plus loin jusqu'où peut aller la discussion historique au niveau du secondaire et comment présenter les discussions tout en établissant des savoirs suffisamment stables chez les élèves.

Le travail sur les sources du savoir nous paraît indispensable en parallèle avec un décryptage des médias. Les savoirs scolaires ne peuvent échapper à la mise en doute, sans quoi on opposerait la vérité de l'école à l'approximation, voire aux mensonges des médias. Il y a nécessité de bien séparer les faits qui peuvent être vérifiés, les lois scientifiques établies, ce qui a été décidé par les hommes et est provisoirement intangible, tant que d'autres décisions ne seront pas prises (l'orthographe d'un mot par exemple, ce qui n'empêche pas d'en contester

1. Christopher Clark, *Les Somnambules*, Flammarion, coll. « Champs histoire », 2015.

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?

la pertinence éventuellement), et ce qui n'est qu'une hypothèse ou un avis ou encore ce qui est de l'ordre des valeurs.

À RETENIR

Un fait ne se discute pas, mais son interprétation peut l'être et son importance. Bien sûr, il faut tenir compte de l'âge des élèves et ne pas plonger ceux-ci dans un doute permanent trop déstabilisateur. Mais il est une façon de présenter des vérités qui n'hypothèque pas l'avenir. Après tout, on peut très bien dire : « je simplifie, vous verrez plus tard qu'en réalité c'est plus complexe que ce qu'on a établi aujourd'hui » et énoncer certaines vérités avec prudence et nuance. Il convient surtout qu'il existe des moments où on réfléchit ensemble sur cette question centrale donc : « Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer cela ? Qu'est-ce qui fait que telle chose est définitivement vraie ou non ? », etc.

☛ Ne pas diaboliser les médias

Plusieurs médias ont pris conscience récemment de l'importance de faire mieux connaître leurs façons de travailler aux jeunes élèves. Il y va, d'une certaine façon, de leur survie dans le monde de demain. Des émissions ou éditions spéciales ont pour but de faire mieux connaître le métier de journaliste et les façons dont il s'exerce. Citons en particulier les émissions de Radio France comme *Interclass*, sur France Inter, *France info junior*, ou *Le P'tit Libé* ou encore l'émission d'Arte *Journal junior*. Et on sait aussi la fécondité de journaux pour jeunes qui ont été si utiles au moment des événements tragiques de 2015 (*Mon quotidien, 1 jour 1 actu...*).

S'il faut développer l'esprit critique face aux informations diffusées dans les médias, il faut aussi, et peut-être d'abord, mettre en avant l'utilité de la presse et notamment de la presse écrite, en montrant combien elle est, dans son pluralisme, un outil majeur de la démocratie. Peut-être cet aspect est-il parfois oublié par des enseignants critiques, plutôt enclins à fustiger

« les médias » ; même si, à la suite des attentats contre *Charlie Hebdo*, de nombreux travaux ont été réalisés dans les classes sur la liberté de la presse, sur le rôle de celle-ci dans une république libre. On peut d'ailleurs *a contrario* mettre en évidence ce qu'est la presse lorsqu'elle n'est pas libre, quand elle n'est que pure propagande. On peut en étudier des exemples (articles de la *Pravda* des années staliniennes, extrait de *1984* d'Orwell, exercices de pastiches faits en classe à partir d'événements historiques vus de deux points de vue différents et orientés, etc.). Des œuvres exaltant le journalisme d'investigation peuvent être étudiées ou montrées à cette occasion :

- ✕ de grands reportages historiques comme ceux d'Albert Londres ou de Joseph Kessel ;
- ✕ des films de fiction comme *Bas les masques* de Richard Brooks (1952) qui a été aussi adapté en roman par Eastwood, ou plus récemment *Les Hommes du président* d'Alan Pakula, sur le scandale du Watergate (1976), et encore plus récent *Spotlight* de Thomas McCarthy (2015).

Ce n'est, à notre avis, qu'en équilibrant avec un éloge de la presse libre, même imparfaite, de nos démocraties, qu'on peut consacrer un temps important à analyser de manière critique certaines méthodes de travail, certaines pratiques, certaines déformations qui tiennent autant à la presse elle-même qu'au goût du public pour le sensationnel ou le « croustillant » au détriment du fond.

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?



Exploiter l'actualité locale pour s'exercer à la vigilance critique

Sophie Lelièvre-Wittig, professeure des écoles à Beynost, dans l'Ain, témoigne de son travail sur la presse avec ses CM1 :

« Depuis deux ans ma classe est abonnée au *Petit Quotidien*, magazine d'actualité destiné aux 6/10 ans. Chaque jour, un élève de service présente la une du numéro que l'on vient de recevoir, et un élève volontaire (ils sont de plus en plus nombreux au fil de l'année...) se charge d'en préparer la lecture pour la semaine suivante. Chaque numéro est ensuite "offert" à un élève qui souhaite le conserver auprès de lui pendant quelques jours avant de l'archiver dans la classe.

L'année dernière, au moment des attentats contre *Charlie Hebdo*, le support du *Petit Quotidien* a servi de médiateur entre les élèves et moi, qui me voyais mal ne pas réagir à l'événement. De nombreux échanges ont pu avoir lieu sur la base des faits exposés par le journal.

L'actualité me semble un excellent vecteur de discussion autour des valeurs de la République : quid de la fraternité, de la solidarité face au drame des migrants par exemple... de la liberté d'opinion, de la liberté de croire ou de ne pas croire, de la liberté de la presse au moment des attentats contre *Charlie Hebdo*... de l'égalité en matière d'accès au logement, à la santé, à la nourriture, à l'éducation dans le monde... autant de sujets largement évoqués dans les pages du journal, susceptibles d'éveiller les consciences des plus jeunes...

La fiabilité des sources

Parmi les activités nombreuses qui sont menées sur les médias, citons tout particulièrement donc le travail sur les sources : d'où provient l'information ? Comment savoir si c'est fiable ? Comment s'y retrouver entre sources diverses ?

Cela peut commencer à l'école primaire, comme nous y invite Rose-Marie Farinella qui donne un aperçu des travaux qu'elle mène dans son école de Haute-Savoie :

« Dans le cadre de mon projet d'éducation aux médias "info, ou intox sur le web, comment faire la différence, dès le primaire", dont l'objectif est d'aider les élèves à devenir des cyber-citoyens avertis qui ne se fassent pas manipuler, j'ai été amenée à traiter cette année sous différents angles d'approche un fait divers survenu en novembre dernier dans la foulée des attentats parisiens : un jeune homme s'est fait arrêter avec un drapeau de Daesh et des vidéos djihadistes à Fillinges en Haute-Savoie, à une vingtaine de kilomètres de mon école. J'ai tout d'abord demandé à mes CM2 s'ils avaient entendu parler de cet événement et par quel biais. Réponses : la télévision, leurs parents et leurs copains sur Internet. Ils ont reconnu ne pas avoir cherché à vérifier la véracité de cette information ; une démarche qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire. Nous avons alors listé leurs hypothèses sur la manière dont on peut déterminer la fiabilité d'une information. Réponses : "aller sur Internet" (sans pouvoir préciser sur quel site) ; "se rendre sur place" (pour s'adresser à qui, mystère) et "téléphoner à ma cousine qui habite là-bas". Ces discussions ont servi de préambule à ma séquence pédagogique.

Quatre séances plus tard, nous sommes revenus sur ce fait divers alors que nous abordions la difficulté pour un journaliste de transcrire la réalité qui est complexe au travers des jeux de rôles. Les élèves venaient de faire une improvisation à partir d'une situation qu'ils avaient inventée : une Lamborghini volée avait percuté la voiture de monsieur et madame Shmoldu à Taninges le 1^{er} janvier 2016. Les élèves s'étaient répartis les rôles : pompiers, policiers, témoins, famille des victimes et journalistes. Le policier faisait état d'un mort et deux blessés. Or, l'un des témoins n'en démordait pas, il avait vu trois morts ; pour preuve "il y avait du sang partout". Qui croire ? Les témoignages ont-ils tous la même valeur, le même crédit ? Comment le journaliste va-t-il faire pour rédiger son article ? Quels termes utilisera-t-il ?

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?

Cet exercice nous a permis de revenir sur les hypothèses émises au mois de novembre : “Est-ce que ta cousine de Fillinges est une source suffisante et crédible pour relater les faits ?” Les élèves ont découvert ainsi l’importance de confronter les différents points de vue, souvent contradictoires, des protagonistes concernés par un événement, ainsi que la difficulté d’être impartial, ou “neutre” comme ils disent.

Lors de la séance 5, nous nous sommes penchés à nouveau sur le fait divers de Fillinges, relaté cette fois dans Le Dauphiné libéré en date du 19 novembre 2015. Les élèves ont pénétré au cœur de l’information en la disséquant méthodiquement : de quel événement est-il question ? Où, quand, avec qui, comment, pourquoi a-t-il eu lieu ? Et noter qui est l’auteur de l’article, à quelle date il est paru et dans quel média. Comprendre ainsi l’importance de croiser l’information sur plusieurs sites fiables et de vérifier sa source. Les élèves connaissaient bien le quotidien régional pour l’avoir analysé dans ses versions papier et en ligne en séance 2. Si un journal est reconnu pour son sérieux, à quoi bon prendre la peine de recouper l’information avec d’autres médias ? Tout simplement pour vérifier qu’il ne s’est pas trompé et pour avoir des éclairages différents de la réalité.

En comparant la manière dont Europe 1, France 3, La Tribune de Genève et Le Messenger avaient traité ce fait divers, les élèves ont constaté de grandes similitudes, quelques éléments complémentaires, mais également un détail divergent (que je n’avais pas remarqué !) : l’âge du suspect qui diffère suivant le support. Vingt-cinq ans selon les uns, et vingt-huit d’après les autres. À l’internaute de se forger sa propre opinion. À noter, la difficulté pour de jeunes enfants de faire la différence entre la date de parution de l’article et celle où se déroule l’événement. Le premier paragraphe de l’article indiquait que l’arrestation avait eu lieu “mercredi soir” sans préciser le mois, ni l’année. Une porte ouverte aux erreurs et aux mensonges. »

Il s'agit là d'un travail au long cours qui devrait être repris à plusieurs moments de la scolarité. Pour notre part, nous pouvons citer une séquence réalisée en quatrième, qui est présentée dans une vidéo facilement disponible sous forme concentrée (saisir dans un moteur de recherche : « compétences in vivo¹ collègue JJ Rousseau ») et dont voici le déroulé dans ses grandes lignes. Les élèves analysent par groupes une série d'extraits d'articles sur des situations diverses. À chaque fois la source est indiquée – par exemple dépêche d'agence comme Reuters, ONU, communiqué d'une armée combattante, source anonyme, etc. – et il est demandé d'évaluer si elle est plutôt fiable ou plutôt douteuse, sans forcément être fausse. Nous avons mêlé à ces divers items des situations beaucoup plus familières aux élèves : une information circule sur l'absence d'un professeur, sa fiabilité n'est pas la même si c'est une rumeur qui circule, si c'est un camarade qui l'a affirmée ou si c'est un mot de l'établissement sur le carnet. Ce qui est mis en avant, c'est l'intérêt qu'a ou non l'émetteur de l'information à diffuser celle-ci, voire à exprimer un point de vue. On peut citer des exemples historiques de communiqués triomphants d'armées pourtant en déroute (pendant la Seconde Guerre mondiale) ou de données de propagande sur les succès économiques de régimes où régnaient pourtant la famine et la pauvreté (la Chine du Grand Bond en avant, par exemple).

Ce qui est plus complexe, c'est de montrer qu'il ne faut pas penser, pour autant, qu'une information issue d'une source peu fiable est forcément fausse ou, à l'inverse, qu'une source fiable est une garantie contre l'erreur. Reste qu'établir des classements des sources selon leur degré relatif de fiabilité est intéressant et utile, et l'est encore davantage avec Internet. L'information scientifique délivrée par un site que l'on découvre créationniste doit être mise en doute, et à cet égard, il est important de consulter la rubrique « Qui sommes-nous ? » et de s'inquiéter si elle n'est pas présente sous une forme ou une autre.

LA CRÉDIBILITÉ D'INTERNET

« Il est indéniable que le “je l’ai trouvé sur Internet” a largement dépassé, en termes de crédibilité, le fameux “ils l’ont dit dans le poste”. Quant au “je l’ai lu dans le journal”, il n’a carrément plus cours. Et pourtant... C’est bien la clarté de la source qui fait la crédibilité d’une information. Or Internet n’est pas une source, juste un canal qui transporte des informations dont la source est parfois opaque. »

Odile Chenevez,
consultante en éducation aux médias et à l’information

☛ La lutte contre le complotisme et ses limites

Les enseignants ont pour mission, nous disent les textes concernant les valeurs de la République, de lutter contre les « théories du complot ». Et il est vrai que de nombreuses initiatives, souvent très stimulantes, ont été prises pour contrer les croyances selon lesquelles il y aurait des « maîtres du monde » qui manipuleraient les individus et les médias et nous feraient avaler de gigantesques mensonges, tels que la marche sur la Lune des Américains (qui aurait été tournée en studio), les attaques terroristes (aucun avion ne se serait écrasé sur le Pentagone, les tueurs de *Charlie Hebdo* étaient au service de services secrets ou de l’État français...) et autres élucubrations.

Il n’est cependant pas aisé de détruire les légendes urbaines et les rumeurs intensifiées par Internet. D’une part, il ne faut peut-être pas exagérer l’ampleur de ces croyances, comme le rappelle une tribune d’intellectuels, dont les sociologues Baudelot et Lahire², publiée dans *Libération*. Ces derniers semblent en revanche minimiser le phénomène pourtant réel.

2. Voir l’article « La théorie du complot et les pompiers pyromanes », *Libération*, 22 juin 2016.

Si ces thèses complotistes touchent aussi des publics instruits, elles ont quand même plus de vigueur chez ceux qui n'ont pas toujours les outils pour décrypter l'information et pour s'ouvrir à une diversité de sources d'information.

Par exemple, un texte indiscutablement faux, comme *Le Protocole des Sages de Sion*, fabriqué par la police tsariste, garde encore aujourd'hui une crédibilité pour une part de la population mondiale et peut influencer des jeunes et favoriser l'antisémitisme. Le démontage patient et rigoureux d'éléments qui paraît-il étaieraient les conspirations, la fabrication ludique de faux complots, l'argumentation qui pousse à bout la logique du complot pour en démontrer l'absurdité, autant de stratégies intéressantes, mais qui là encore demandent une grande « patience pédagogique ».

Les résultats seront en effet modestes et difficiles à percevoir, mais sans être obsédés par cette thématique, professeur et élèves doivent mener le combat avec l'aide de nombreuses ressources institutionnelles, mais aussi de sites tels que Hoaxbuster ou Conspiracy Watch³. Il est aussi essentiel d'aider les élèves à distinguer les éléments vrais sur lesquels peut s'appuyer la théorie du complot et ceux qui ne sont qu'apparents, à accepter que « le hasard existe » (en s'appuyant par exemple sur les théories des probabilités), mais aussi à faire le tri entre ces faux complots et les vrais, qui ont existé et existent dans l'Histoire (les coups d'État, les réelles manipulations de services secrets, les machinations...). Encore une fois, la république ne se défend pas à coups d'idées simples !

3. Voir <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html>

6. Comment sait-on ce qui est vrai ?



Cinq dérives à éviter

1. Présenter les médias sous un jour négatif, comme source d'un savoir inférieur aux savoirs purement scolaires.

Présenter les médias de façon idéalisée, en oubliant les contraintes (nécessité d'une diffusion rapide de l'information, pression du public qu'il faut réussir à « accrocher », surtout à l'heure d'Internet, au risque de grands écarts entre une vision angélique et la réalité).

2. Privilégier les médias papier, en négligeant Internet, radio et télévision, mais aussi les ignorer !
3. Cantonner le travail sur les médias à un petit nombre de disciplines en oubliant leur importance dans les domaines des sciences, des techniques, du sport...

Et au contraire :

4. Travailler sur le circuit qui mène de l'événement à l'article ou à la séquence radio ou tv (agences de presse, rumeurs, témoignages, communiqués institutionnels...) en utilisant par exemple des événements locaux (y compris interne à l'établissement).
5. S'ouvrir aux médias dans leur pluralité, et notamment les médias étrangers, si faciles d'accès aujourd'hui.

Prolonger les activités de lecture-décryptage par des activités de création (fabrication de unes, de journaux papier ou numériques...).

Organiser des débats sur la déontologie des journalistes, l'importance des pressions, des lobbies, des possibles conflits d'intérêt...

Ont contribué au chapitre 6

- **Odile Chenevez** : « Esprit critique, es-tu là ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 386, septembre 2000.
- **Rose-Marie Farinella** : texte inédit.
- **Sophie Lelièvre-Wittig** : texte inédit.

7. Qui fait autorité ?

La nécessité de développer l'esprit critique va de pair avec la mise en avant de la recherche de la vérité, et celle-ci ne se confond pas avec le simple démolissage d'idées reçues ou la mise en doute systématique. La République, en France, s'est appuyée sur la raison. Ce combat pour les Lumières est-il dépassé ou, au contraire, n'est-il pas plus que jamais actuel, si on se donne les moyens de le mener avec finesse et donc... pédagogie ?

La raison, sans négliger les émotions

☛ Limites du doute

Prenons l'exemple du réchauffement climatique. Dans un petit livre remarquable, *Que feriez-vous si vous saviez ?* (Le Pommier, 2015), les auteurs Éric et Catherine Guilyardi, s'insurgent contre l'usage de l'expression « climatosceptique ». Pour eux, par définition, un scientifique est un sceptique. User de cette expression ferait penser qu'il y a, d'un côté, des dogmatiques qui assènent qu'il y a bien un réchauffement climatique dû à l'action de l'homme et, de l'autre, des sceptiques qui nous mettraient en garde contre des idées désormais en vogue. Pourtant, les travaux de ces dernières années sont suffisamment avancés et rigoureux pour étayer le triste constat du réchauffement et, en conséquence, ceux qui s'opposent à ces théories sont plutôt des « négationnistes ».

Notons qu'il s'agit souvent de non-spécialistes (physiciens, journalistes) qui écrivent des ouvrages parfois simplistes, mais qui ont du succès, car finalement on aimerait croire que la

7. Qui fait autorité ?

situation est moins grave que ce qu'affirment les vrais experts. Cette précision a des conséquences pédagogiques, puisqu'il ne s'agit pas dans des discussions en classe de mettre un signe égal entre ceux qui s'opposent à la communauté scientifique et ceux qui en font partie. Si la loi de la majorité n'est pas une preuve en matière de science, pour autant il existe des vérités, toujours un peu provisoires si on veut, qui s'imposent à un certain moment.

On sait, par exemple, que les adeptes du créationnisme, peu nombreux en France heureusement, voudraient que la théorie darwinienne ne soit enseignée que comme une hypothèse parmi d'autres. Et pour cela d'ailleurs, ils pointent du doigt certaines insuffisances de cette théorie, alors qu'il y a une grande différence entre aller au-delà en l'articulant avec les théories génétiques postérieures au grand savant et revenir en arrière à l'aide de mythes absurdes (la Terre qui aurait 6 000 ans et les dinosaures qui auraient cohabité avec les humains).

La question de savoir « qui fait autorité » est donc essentielle, et on ne peut l'éluder au nom du débat démocratique et d'un doute érigé en principe absolu. Non, tout ne se vaut pas, il est des vérités incontestables. Mais il faut donner les bonnes réponses pédagogiques à l'élève qui proclame : « Qu'est-ce que vous en savez qu'il a existé ? » à propos de la vie d'un personnage historique. Indiquons quelques pièges contre lesquels il convient de mettre en garde les élèves :

X Penser que la majorité a forcément raison. Les exemples historiques abondent qui montrent le contraire : les peuples qui votent pour des tyrans, la supériorité de certaines races ou la légitimité de l'esclavage admis par la grande majorité de l'élite intellectuelle pendant des siècles... Mais attention, *a contrario*, une idée majoritaire n'est pas davantage fausse comme le proclament les complotistes ou les individus qui considèrent que ceux qui « disent la vérité » sont persécutés par la « science officielle ».

- ✗ **Remettre en cause une théorie ou des vérités historiques** parce que certains points particuliers se sont révélés inexacts ou mal intégrés. Le révisionnisme historique sur la Seconde Guerre mondiale s'est beaucoup servi d'erreurs factuelles, d'estimations erronées, pour nier toute la réalité des camps d'extermination.
- ✗ **N'écouter qu'un son de cloche**, mais sans pour autant tracer un trait d'égalité entre ceux qui s'expriment sur un sujet (un agriculteur de terrain n'a pas forcément raison contre un chercheur en agronomie, un enseignant qui défend sa discipline contre un sociologue qui analyse des effets d'inégalité...). La démagogie populiste qui récuse toute expertise ne vaut pas mieux que la suffisance réelle de certains experts. Allons jusqu'à dire que l'anti-intellectualisme agité parfois par des pamphlétaires ou des démagogues est fondamentalement antirépublicain.
- ✗ S'il faut s'intéresser à **la provenance de telle information**, se demander si la personne qui défend telle position a des intérêts personnels à la défendre, on ne peut pour autant disqualifier un avis parce qu'il émane d'une institution qui est concernée directement, d'un acteur engagé dans un combat pour ou contre. D'autant que parfois s'opposent l'intérêt commercial de l'un et l'idéologie militante de l'autre (certains débats sur les OGM par exemple).



Les vertus de la formation scientifique

« Dans la cité scientifique, on ne vote pas pour savoir si la Terre tourne autour du Soleil, si telle pathologie est d'origine virale ou si la crise économique renforce l'extrême droite. On observe, on avance des hypothèses, on tente de les confirmer, on maintient l'incertitude lorsque les données ne départagent pas les théories, on adopte l'une si elle paraît mieux expliquer les observables, mais sans exclure un retournement de situation, à la faveur de nouvelles expériences ou de nouveaux concepts.

Si l'on veut enseigner le respect des faits en même temps que la conscience qu'ils sont toujours construits, une formation scientifique – au sens large, tant en sciences naturelles qu'en sciences humaines et sociales – reste la meilleure école. À condition que les savoirs soient en partie élaborés collectivement et réellement débattus en classe, plutôt qu'assésés à toute vitesse avant d'être contrôlés par une épreuve notée. »

Philippe Perrenoud

☛ Sur quoi exercer l'esprit critique

On a envie en premier lieu d'inviter les élèves à remettre en cause des idées reçues, depuis l'invention de l'école par Charlemagne à l'allégation selon laquelle l'immigration est cause du chômage des Français ou qu'il y a un tiers d'illettrés à la sortie du collège. Les exemples sont innombrables. Le problème est que d'une part ces idées reçues peuvent contenir une part de vrai et que d'autre part il n'est pas toujours évident de trouver le bon critère qui fait basculer une idée dominante en « idée reçue ». Ici, on part d'un élément de vérité, parfois très lointain, pour bâtir une construction fautive. Charlemagne a développé l'instruction effectivement, dans certains secteurs, l'embauche de travailleurs étrangers peut concurrencer l'embauche de travailleurs nationaux et trop d'élèves sont en difficulté de lecture (mais ne sont pas pour autant « illettrés » et pas dans ces proportions).

Croyant démolir des idées reçues, on peut aussi s'en prendre à des vérités qu'on qualifie rapidement d'« officielles ». Le régime de Vichy a bien été antisémite, les camps d'extermination ont bien éliminé des millions de juifs, le niveau de vie des Français aujourd'hui est bien supérieur à celui qu'il était le siècle dernier, etc.

L'important est d'établir des échelles de validation, nous l'avons dit, même si l'avis majoritaire d'une communauté de savants n'est pas non plus une garantie absolue. La théorie de Pasteur s'opposant à la « génération spontanée » s'est heurtée à de fortes résistances (et, semble-t-il, le savant a plus ou moins truqué ses expériences pour prouver ses hypothèses !). Pour autant, répétons-le, les minoritaires ou les marginaux n'ont pas forcément raison, et il paraît prouvé que la théorie sur « la mémoire de l'eau » de Jacques Benveniste était fantaisiste, comme l'ont montré des « contre-preuves », avec l'aide surprenante d'un prestidigitateur (Gérard Majax), allié paradoxal de la raison (la magie spectacle, très rationnelle finalement, peut être un auxiliaire précieux contre le paranormal et le « magique » pris dans un autre sens, celui du peu explicable).

Il nous semble essentiel d'exposer au cours du parcours scolaire des élèves les deux facettes de ces réactions aux idées reçues, pour éviter scepticisme systématique et relativisme. Répétons-le, une chose n'est pas vraie parce qu'admise par la majorité, mais elle n'est pas fausse non plus pour autant ! Les amateurs d'idées simples seront encore déçus !

De même l'esprit critique peut s'exercer sur la manipulation des statistiques. Là encore, en évitant les affirmations radicales : « Les chiffres, on leur fait dire ce qu'on veut. » Il s'agit bien d'un domaine de formation capital. Par exemple, des études précises aux États-Unis indiquent qu'il n'y a pas davantage de criminalité dans les États où l'on a aboli la peine de mort que dans ceux où on la pratique. Pour autant, on pourrait défendre

7. Qui fait autorité ?

la peine de mort au nom de certaines valeurs, mais cela porte un coup décisif à l'argument de la dissuasion ou de l'efficacité. À l'inverse, si des statistiques montraient un recul de la criminalité en cas de peine de mort, les abolitionnistes n'en auraient pas moins raison de mener leur combat au nom de valeurs humanistes.

Les multiples débats médiatiques sur les répercussions du droit du travail sur le nombre d'embauches sont intéressants, mais peuvent aussi plonger dans un scepticisme généralisé et un rejet de la pensée économique au nom du « ils se trompent tous » ou du « on ne sait pas qui croire ». D'où, là encore, l'importance de former à la complexité et à distinguer des éléments d'appréciation d'un phénomène des décisions à prendre. Ces dernières ne découlant pas seulement de « chiffres indiscutables », ou du moins pas toujours.

MÉTHODE SCIENTIFIQUE ET CROYANCES

Internet propage de nombreuses croyances et la recherche sur des moteurs tels que Google peut faire la part belle aux militants favorables à ces croyances. D'autant que ces croyances peuvent davantage faire rêver : on pourrait avoir envie que l'homéopathie guérisse de beaucoup de maladies, notre imagination est stimulée par l'idée de l'existence de visites d'extra-terrestres, les phénomènes paranormaux peuvent nous fasciner.

Mais heureusement, des sites existent pour faire vivre des contre-feux. Citons par exemple le blog « Hygiène mentale » (<https://www.youtube.com/user/fauxsceptique>) qui se réclame du mouvement dit « zététique » (du grec *zētētikós* « qui aime chercher », « qui recherche ») qui démonte les conceptions non démontrables par une méthode scientifique. Il s'agit alors d'opposer le doute scientifique au doute populaire qui contesterait les « vérités officielles ». Mais on s'intéressera aux trouvailles pédagogiques qui peuvent donner une efficacité aux démystifications, qu'il s'agisse d'habiles petits films vidéo, des animations et bien sûr l'utilisation de l'humour...

☛ Le bon sens n'existe pas

Il est en tout cas un ennemi à combattre : le « bon sens ». Nous aimerions que des professeurs n'utilisent jamais cet argument du bon sens, car c'est lui qui amène à penser que le Soleil se lève à l'est et donc tourne ensuite autour de la Terre, qu'il est impossible que l'eau soit constituée de deux gaz inflammables (deux exemples célèbres cités par Marx, se référant à Galilée et Lavoisier), que les élèves réussissent mieux quand les effectifs sont plus faibles (ce n'est pas toujours vrai, tout dépend de nombreux facteurs, dont la pédagogie pratiquée), que les caractères acquis se transmettent aux descendants ou que construire des portiques à l'entrée d'un lycée améliore la sécurité (alors que c'est plutôt le contraire, démobilisant les acteurs ou provoquant des regroupements fixes qui peuvent être des cibles idéales pour des terroristes). Le bon sens n'est nullement la chose du monde la mieux partagée, pardon Descartes, et c'est souvent contre lui que l'on doit établir une vérité ou prendre une décision. Mais surtout, chacun défend son propre bon sens.

Exemples de travaux autour de l'esprit critique (inspiré d'un document de l'équipe de formateurs EVADA de l'académie d'Amiens)

Compétences ou attitudes à développer	Modalités concrètes
Distinguer faits irréfutables et interprétations plus ou moins idéologiques.	Analyse et tri de documents ou d'extraits. Relever ce qui est fait et ce qui est interprétation. Exemples : documents sur l'origine des espèces, sur l'avenir de l'Europe, sur « Shakespeare a-t-il vraiment écrit ses pièces ? ».
S'interroger sur l'origine et les enjeux d'un document.	Confronter un discours publicitaire et une critique sur une œuvre (par exemple, la quatrième de couverture d'un livre et une recension dans une revue pour jeunes, ou faire la différence entre le dépliant dithyrambique sur un musée et l'avis d'un guide touristique plus objectif).

7. Qui fait autorité ?

Compétences ou attitudes à développer	Modalités concrètes
Prendre du recul sur un document, en particulier en référence à l'Histoire.	Relativiser ce qui peut être dit à un moment donné. Exemples : écrivains et artistes farouchement opposés à la tour Eiffel qui « fera fuir les touristes étrangers » (!), jugements négatifs sur la peinture impressionniste, jugements péremptaires sur l'avenir du monde (comment on percevait l'an 2000 cent ans ou vingt ans avant...).
Discriminer les informations vraies, probables, possibles...	Recherche sur Internet : validation des sites, comment ? Construire un outil de validation.
Analyser de façon pertinente des données dans un contexte particulier.	Relativiser certaines données statistiques (en économie, en histoire). Évoquer la « randomisation » ou convergence d'études pour valider une hypothèse et non se baser sur une seule recherche.
Vérifier la pertinence d'une mesure.	Se méfier des illusions d'optique, des représentations erronées (utilisation des mathématiques).
Faire la différence entre un argument d'efficacité ou de droit et un argument lié à des valeurs.	Étude de cas et de la jurisprudence, dans le cadre d'une initiation nécessaire au droit.
Distinguer l'esprit critique de la contestation systématique.	Discriminer dans une liste de « cas » ce qui relève de l'esprit critique positif, constructif et ce qui relève de la mauvaise foi ou de la manipulation (étude d'affiches politiques, de textes circulant sur Internet). Utilisation des rubriques de « désintox » de divers journaux, telle la chronique quotidienne de l'émission <i>28 minutes</i> d'Arte, brève et percutante.

Raison, sentiments, émotions

Dans l'enseignement moral et civique proposé par les textes officiels, la place du « sentiment » est affirmée, ce qui nous éloigne d'une conception scientifique et positiviste : les individus n'agissent pas forcément de manière rationnelle, au sens étroit du mot.

Dans une conception citoyenne, il est important de faire le tri entre ce qui relève de choix rationnels et ce qui est lié à des valeurs, nous l'affirmons plusieurs fois dans ce livre. Doit-on combattre le racisme parce qu'il est aberrant sur le plan scientifique ou parce qu'il heurte notre conscience humaine et universaliste ? Les considérations scientifiques ont leur intérêt, mais aucun argument scientifique ne peut être opposé à certaines valeurs morales. La République n'est pas composée de citoyens abstraits, mais d'êtres sensibles, avec des émotions, des croyances. Développer ce qu'on appelle des « compétences émotionnelles » est d'ailleurs reconnu comme essentiel aujourd'hui pour permettre aux élèves d'apprendre et de se socialiser au mieux (voir les études PISA¹).

Mais, à l'inverse, on a besoin de l'arme de la raison pour s'opposer à la montée des obscurantismes. Nous y reviendrons à propos des croyances religieuses. Mais prenons l'exemple du succès aujourd'hui de techniques de développement personnel ou de médecines « différentes ». On peut et on doit démasquer tout ce qui est charlatanisme, et combattre les conceptions fausses (les neuromythes dénoncés par les chercheurs en neurosciences), tout en analysant les raisons du succès de ces conceptions : elles paraissent être des solutions à bien des problèmes et apparaissent sous un aspect séduisant.

Des dérives existent vers le sectarisme, qu'il ne faut cependant pas surestimer. Certaines croyances sont assez inoffensives : croire que davantage d'enfants naissent les nuits de pleine lune est une pratique modérée de l'astrologie. D'autres peuvent être plus que dangereuses quand elles conduisent, par exemple, à abandonner la prise de médicaments au profit de potions fantaisistes ou de régimes miracles, ou à refuser la transfusion sanguine, sans parler de dérives sectaires avérées.

1. Voir <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

7. Qui fait autorité ?

Pour autant, il ne s'agit pas non plus de rejeter ce qui paraît au premier abord entaché d'irrationnel. Là encore un examen critique est nécessaire, en n'oubliant pas qu'en matière de pédagogie bien des techniques qui ne reposent pas forcément sur de solides bases scientifiques peuvent cependant avoir des vertus en termes d'efficacité. On connaît les surprenantes guérisons dues à l'effet placebo.

Il y a d'ailleurs des équivalents en matière pédagogique. On ne sait pas bien quelle est la validité scientifique d'une théorie comme celle des intelligences multiples. Due à l'Américain Howard Gardner, elle a le mérite d'attirer l'attention sur des manières d'appréhender le réel autrement que par le verbe ou la logique, de redonner de l'importance à une approche corporelle, émotionnelle, ou intrapsychique. Effectivement, l'élève n'est pas qu'un sujet cognitif, les affects ont une importance bien plus grande qu'on ne le pense, y compris pour les apprentissages cognitifs justement. Une pratique comme celle de la « méditation de pleine conscience » connaît un grand succès chez les pédagogues qui y voient aussi un moyen de développer chez leurs élèves l'attention et la concentration.

En fait, il est bien question de permettre aux élèves de mieux connaître le rôle que jouent les émotions, les sentiments pour qu'ils n'en soient pas esclaves et pour en développer le côté positif. Il ne s'agit pas pour autant de verser par exemple dans le seul « compassionnel » quand on évoque le sort des enfants dans les mines au XIX^e siècle ou quand on étudie un tableau comme *Les Massacres de Scio*. On doit s'appuyer sur des éléments historiques, expliquer le contexte, mais aussi laisser toute sa place à l'indignation morale ou au partage fraternel avec ces victimes d'hier qui renvoient à celles d'aujourd'hui, celles des ateliers textiles du Pakistan ou des charniers de Syrie. Ainsi échappe-t-on à une fausse alternative : raison ou sentiment. Les neurosciences vont bien dans le sens de ce dépassement...

A contribué au chapitre 7

- **Philippe Perrenoud** : article « Le débat et la raison », dans le dossier « Retour sur l'éducation à la citoyenneté », *Cahiers pédagogiques*, supplément n°4 octobre 1998.

8. Un roman national, vraiment ?

L' Histoire occupe une place bien particulière dans notre culture française et est un enjeu qui dépasse le domaine strictement pédagogique. Certains voudraient renouer avec un aspect édifiant de notre histoire, réduite à un « roman national » et dont il faudrait être inconditionnellement fier. Cela s'accorde bien mal aux nécessités de la rigueur et du développement de l'esprit critique. Comment faire pour que les jeunes s'approprient effectivement une dimension historique qui fait trop souvent défaut, en évitant les détestables instrumentalisation nationalistes, fussent-elles parées des couleurs de la République ?

Ne pas instrumentaliser l'Histoire

☛ Des polémiques souvent malveillantes et pas nouvelles

Les débats autour de l'enseignement de l'histoire ont fait rage à la suite de la publication d'une première version de nouveaux programmes. Beaucoup de mauvaise foi dans les textes ravageurs de ceux qui reprochaient à ceux-ci, pêle-mêle, de rendre facultatif l'enseignement des Lumières au XVIII^e siècle, de négliger les racines chrétiennes de la France alors même qu'on aurait rendu obligatoire l'étude de l'islam, d'insister sur les pages noires de notre histoire (la « repentance ») et de ne pas suffisamment exalter les exploits glorieux de nos aînés, et en même temps... d'être trop lourds et d'enlever des parties essentielles de notre histoire. Si une certaine maladresse dans la présentation a pu tromper de bonne foi certains critiques

8. Un roman national, vraiment ?

qui ont notamment confondu « facultatif » et « optionnel », la plupart du temps, ces accusations relevaient de la démagogie ou d'une idéologie nationaliste et négatrice de tous les apports de l'historiographie depuis des dizaines d'années.

Les querelles autour de l'enseignement de l'histoire sont récurrentes. En novembre 1985, *Les Cahiers pédagogiques* (n° 238) faisaient le point sur la « querelle de l'Histoire » lancée par Alain Decaux qui déplorait (déjà) que, soi-disant, on n'enseignait plus la chronologie et que notre enseignement de l'histoire, contaminé par les activités d'« éveil », était en plein déclin. Une commission présidée par le grand historien Jacques Le Goff lançait des propositions reprises dans de nouveaux programmes et remettait un peu de raison dans un dossier trop passionnel.

C'est ainsi d'ailleurs que Jacques Le Goff expliquait, pour la revue, qu'il y avait un bon usage du passé (et donc un mauvais). Il écrivait notamment : « *Il faut certes qu'il n'y ait pas de trous dans le temps historique, mais il faut avant tout éviter le savoir encyclopédique et une surcharge des programmes qui ont davantage besoin d'être allégés. Il faut, je crois, enseigner à deux vitesses en insistant sur certaines périodes, certaines régions ou pays et certains problèmes en fournissant aux élèves des schémas brefs sur le reste pour opérer les liaisons nécessaires.* »

Mais il précisait aussi, et ses propos devraient être relus aujourd'hui, à l'heure où une version actualisée du Lavisser connaît un certain succès : « *Ce qui doit disparaître, [...], c'est d'abord un enseignement dépassé et néfaste de l'Histoire, l'Histoire avalée à coup de dates et d'événements, surtout politiques et militaires, ingurgitée par l'enfant à travers un cours dicté par le maître, Histoire qui, vous le savez, n'est pas un mort que j'achèverais inutilement ou pour faire diversion, mais qui existe encore dans la réalité ou dans les regrets et les désirs de certains.* »

La question de la didactique de l'histoire n'est pas vraiment notre sujet ici, mais ce qui nous préoccupe, c'est une série de questions qui se posent dès lors qu'on travaille sur les valeurs républicaines :

- ✗ **Faut-il enseigner un « roman national »,** en sélectionnant la part (supposée) lumineuse de notre histoire ?
- ✗ **Qu'en est-il des pages « noires » ?** Comment les enseigner sans pour autant faire du roman national à l'envers ?
- ✗ **Quel rapport entre histoire et mémoire ?** Comment éviter l'instrumentalisation de l'Histoire tout en permettant une réflexion sur le rapport du passé au présent ?
- ✗ **Quelles méthodes pédagogiques utiliser,** sans s'enfermer dans une alternative leçon magistrale ou redécouverte/situations-problèmes systématiques, pour mettre en valeur notamment les idées de liberté et d'égalité à travers les différentes périodes et civilisations ?

☛ **Entre ombre et lumière**

Pourquoi vouloir opposer une manière d'enseigner l'histoire qui n'insisterait que sur ce qui peut nous rendre fiers de notre passé à une mise en avant des aspects plus ténébreux, moins glorieux ? Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, il faut se garder de ces deux dérives opposées. D'ailleurs, est-on forcément tous d'accord sur ce qui est « lumineux » dans l'histoire de France ? Les héros des manuels anciens sont à juste titre revisités. Saint Louis n'était pas que le bon roi rendant la justice sous un chêne, il a aussi imposé le port de l'étoile jaune aux juifs, même s'il ne faut pas accorder à cette mesure la même signification que dans la période de l'Occupation. Faut-il exalter le Napoléon du « soleil d'Austerlitz » en oubliant les centaines de milliers de morts pendant les guerres ou le rétablissement de l'esclavage ? Faut-il pour autant le réduire à une sorte d'Hitler français ? La guerre de 1914-1918, grand moment patriotique ou infâme boucherie ?

8. Un roman national, vraiment ?

Il est d'ailleurs fort intéressant, au moins à la fin du cycle 4, de faire travailler les élèves sur les visions parfois opposées de tel ou tel personnage historique : Jeanne d'Arc défendant les racines chrétiennes de la France ou héroïne de la résistance (face à l'Angleterre et, sous Vichy, réappropriée par les résistants dans la lutte contre le nazisme) ; Richelieu, affreux totalitaire, fanatique religieux ou précurseur de la république, selon les époques ; et ; si on sort du cadre national, Staline, barbare sanguinaire ou petit père des peuples et stratège génial... À l'aide de documents d'époques diverses (textes, images, films), on peut ainsi retracer les appréciations si contrastées qui jalonnent l'Histoire sur l'action de ces figures souvent mythiques, pour le meilleur ou pour le pire.

À l'heure où un certain nombre d'idéologues ou de sous-historiens (comme Zemmour, Casali, etc.) voudraient, au nom du refus de la « repentance », réorienter les manuels et cours d'histoire vers une glorification de ce que, eux, considèrent comme les moments forts de notre histoire (y compris la conquête coloniale dont on souligne alors surtout les « aspects positifs »), la tentation pourrait être grande de souligner au contraire les pages noires.

Et si on cherchait plutôt à développer l'idée de complexité des situations ? Le règne de Louis XIV a pu être en même temps une période florissante pour les arts et terrifiante pour l'idée de tolérance, entre dragonnades et révocation de l'édit de Nantes. On peut tout à la fois inviter à admirer le château de Versailles et ne pas oublier les souffrances qui ont accompagné sa construction. J'ai eu l'occasion de le faire lors d'un projet autour de Versailles, en m'appuyant sur le très bon téléfilm *Versailles, le rêve d'un roi* de Thierry Binisti.

Un enseignant d'histoire en Nouvelle-Calédonie expliquait combien il était important, lorsqu'on évoque certains tristes moments de l'histoire coloniale, surtout auprès de populations

directement concernées, de ne pas en rester à la critique. Travaillant sur le récit de Didier Daeninckx, *Cannibale*, qui raconte l'épisode honteux des zoos humains lors de l'Exposition universelle de 1931 à Paris, il reproche un peu à cet auteur d'occulter les réactions vraiment républicaines de ceux qui, à l'époque, ont dénoncé ce scandale, ont été aux côtés des Kanaks transformés en « sauvages » exotiques. De la même façon, on ne peut parler de l'esclavage sans évoquer les figures de ceux qui ont lutté pour son abolition, depuis les Amis des Noirs au XVIII^e siècle à Victor Schœlcher et montrer comment un mouvement à contre-courant et ultra-minoritaire au départ peut finir par l'emporter. Ce qui d'ailleurs relativise l'importance des sondages d'opinion : les Français en 1848 auraient-ils plébiscité la fin de l'esclavage ? En même temps, il importe aussi d'insérer la traite négrière dans une histoire longue de l'esclavage, hélas inachevée, celui-ci n'étant nullement le monopole de l'Occident.

Développer le sens de la nuance et de la complexité n'est pas facile, et sans doute là encore y a-t-il des paliers selon les âges, mais il existe une façon de présenter les faits historiques qui laisse la porte ouverte aux débats et aux controverses, comme nous l'avons déjà souligné. Sans aller trop loin bien sûr, et en tenant compte du niveau de connaissance historique des élèves. Au Charybde du simplisme peut succéder le Scylla du relativisme, si on met sur le même plan les agressions nazies contre les pays voisins et les bombardements alliés contre l'Allemagne ou le Japon, même si certaines opérations se sont révélées après tout plus que discutables, sans parler du drame d'Hiroshima.

Le relativisme historique conduit à tout égaliser et à ne plus faire de différences entre démocratie cherchant à se défendre et dictature belliqueuse. Les drames actuels du Moyen-Orient mettent ces questions au premier plan, et la tâche de l'enseignant est difficile. Seule une maîtrise pédagogique des situations de classe peut permettre de s'en sortir, nous y revenons

8. Un roman national, vraiment ?

plus loin. Mais méditons sur ce qu'exprimait en 1941, en plein combat antifasciste, la grande Germaine Tillion : « *Nous ne voulons pas sacrifier [à la cause de la patrie] la vérité, car notre patrie ne nous est chère qu'à la condition de ne pas devoir lui sacrifier la vérité¹.* »

☛ Tous les points de vue ne se valent pas

De même est-il intéressant de confronter les points de vue, mais dans certaines limites.

Lors d'un travail interdisciplinaire français/histoire en quatrième, mon collègue et moi avons fait rédiger des lettres imaginaires, en partant des connaissances historiques acquises et en lien avec un travail didactique en français sur l'écriture épistolaire : des acteurs ou observateurs de la vie politique française écrivent en 1794 des lettres évoquant la Terreur, entre partisans de Robespierre, révolutionnaires effrayés par le tournant autoritaire ou opposants royalistes, ou encore observateurs étrangers.

Il s'agit finalement d'illustrer la phrase célèbre de *La Règle du jeu* de Jean Renoir : « *Le plus terrible dans ce monde, c'est que chacun a ses raisons.* » Mais il ne serait pas question de proposer un travail équivalent autour du nazisme : faire écrire un texte défendant la persécution des juifs ne serait pas acceptable pour des raisons psychologiques assez évidentes et mènerait à jouer aux apprentis sorciers. La proposition, qu'on a pu trouver sur un site académique, de faire écrire par des troisièmes un texte de propagande pour Hitler au moment de Stalingrad était, malgré les bonnes intentions, maladroite et malvenue, elle a été retirée à la suite de protestations d'ailleurs.

1. Cité dans *La République, ses valeurs, son école*, Folio, 2015, p. 348.

Dans la réalité, l'immense majorité des enseignants est soucieuse d'équilibre et de refus de la « diabolisation » de l'Occident par exemple. Non, dans les croisades, il n'y avait pas « les bons et les méchants » ! La guerre de Vendée n'est pas un moment exaltant de notre histoire, sans que pour autant nous devions parler comme le font certains de « génocide » (l'abus de cette expression est aussi à combattre). Ce qui est difficile toutefois, c'est de tracer une frontière entre causes justes et causes injustes à un certain moment de l'Histoire. Pour Antoine Prost, finalement : « *L'important est de ne pas simplifier l'Histoire. L'Histoire n'est pas un filet d'eau claire*². »

Si l'école a bien la mission de défendre et de promouvoir les valeurs de la République, l'histoire enseignée ne peut être neutre. Autant le respect de la vérité des faits doit être absolu, autant il ne peut être question de neutralité lorsqu'est présentée la lutte entre la démocratie et les diverses formes de dictature ; autant il faut être précautionneux dans l'exposition des « faits » justement, en aidant les élèves à distinguer ce qui reste des « bavures » ou des « dommages collatéraux », et l'orientation globale de ce que l'on transmet.

Aujourd'hui, il est parfois difficile de faire admettre ces distinctions, peut-être aussi parce qu'on a pu trop idéaliser certaines périodes, certains individus, certains mouvements et du coup ce qui entache leur image pourrait conduire au relativisme sceptique, voire cynique. La Résistance a été aussi la proie de rivalités, et certains comportements à la Libération (les femmes tondues, par exemple) sont condamnés à juste titre à notre époque. Le combat de Gandhi allait dans le sens de l'Histoire, de la libération nationale de l'Inde, mais des révélations sur le personnage obscurcissent son image. Notons qu'il est

2. Entretien pour le hors-série des *Cahiers pédagogiques* sur la Première Guerre mondiale à l'école.

8. Un roman national, vraiment ?

toujours plus simple de dresser un portrait flatteur de personnalités n'ayant jamais exercé de pouvoir.

Se pose également la question du lien entre mémoire et Histoire.

À RETENIR

Il nous paraît essentiel de parvenir à trouver la juste mesure auprès des jeunes entre une vision progressiste et optimiste de l'Histoire (en soulignant tous les progrès accomplis, par exemple dans le domaine de l'égalité hommes-femmes, voir plus loin) mais qui reste lucide, et une conception froide, qui peut faire confondre les détails et l'essentiel, et risque d'amener au révisionnisme. Bien sûr, ce n'est pas facile !

☛ Devoir républicain de mémoire ?

Nous n'avons pas la prétention de traiter de façon approfondie la relation entre mémoire et Histoire ni plus particulièrement la légitimité ou non du concept de « devoir de mémoire ». Ce qui nous importe ici, c'est de nous interroger sur la sollicitation des enseignants de façon quasi permanente de la part de diverses institutions pour répondre à ce « devoir de mémoire » dont le périmètre est assez flou et dont la pertinence même est contestable. Les historiens veulent à juste titre distinguer leur discipline de toute commémoration mémorielle, surtout si celle-ci prétend « donner des leçons pour le futur ».

Récemment, la commémoration de la guerre de 1914, qui se prolongera jusqu'en 2018, a ravivé les discussions autour de ce sujet. *Les Cahiers pédagogiques* ont consacré un épais dossier numérique à la fois pratique et réflexif sur ce qui pouvait être fait dans les établissements et les classes. À cette occasion, un des symboles de la République, le monument aux morts, a retrouvé une nouvelle jeunesse : des élèves sont venus lire des textes, ont cherché à connaître qui étaient ces soldats parfois

fauchés en pleine jeunesse. Des travaux passionnants et motivants ont pu être menés. Avec sans doute un sens bien différent des célébrations patriotiques d'autrefois : une insistance sur les souffrances, les capacités à survivre malgré tout... Des épisodes ont resurgi, telles les quelques fraternisations qui ont eu lieu, au risque d'oublier leur caractère marginal.

Les travaux sur la mémoire de faits historiques sont à la fois nécessaires et toujours risqués : on peut déformer les faits du passé, instrumentaliser l'Histoire, idéaliser certains personnages. Il faut distinguer bien sûr deux grandes thématiques :

X Celle du « plus jamais ça » : se souvenir d'horreurs passées pour tenter de ne pas les reproduire, ce qui amène, avec précaution, à établir des liens entre passé et présent. Quel lien établir entre la Shoah et le génocide rwandais, évoqué par exemple avec une force incroyable dans les récits de Jean Hartzfeld³ ? Sans pour autant glisser vers d'autres liens beaucoup plus douteux que vont établir certains élèves, à propos du Moyen-Orient aujourd'hui...

X Celle de la célébration des grandes figures de l'humanité, et en particulier des Justes. Depuis quelques années, les héros guerriers (qui irait aujourd'hui glorifier un maréchal Foch ? Même le général Leclerc n'est plus mis en avant comme il a pu l'être jadis...) ont cédé la place aux résistants à la barbarie, individus se levant avec courage soit pour combattre, soit simplement (si on ose dire) pour dire non et sauver des vies, comme ce noble consul du Portugal à Bordeaux, Aristides Souza Mendes, qui parvint à protéger 30 000 juifs malgré les dangers et les conséquences terribles qui s'ensuivront pour lui. Une enseignante d'éducation musicale de Gironde, Linda Dugrip, a fait travailler ses élèves de collège sur des héros de ce type (mais aussi Geneviève de Gaulle-Anthonioz, etc.) :

3. *La stratégie des antilopes*, Le Seuil, 2007.

8. Un roman national, vraiment ?

visite de lieux de mémoire, composition d'une chanson en l'honneur de ce Juste, écriture de textes...

☛ **La France, l'Europe, le monde**

L'histoire de France, oui, bien sûr. Personne ne conteste la nécessité de l'enseigner, y compris en mettant en évidence une lente émergence d'un sentiment national, d'une identité nationale, contre le mythe d'une France quasi éternelle qui irait de Clovis à aujourd'hui, en oubliant par exemple les particularismes régionaux, très marqués pendant une longue période. Mais aujourd'hui, cette histoire s'inscrit aussi dans un contexte mondialisé. La construction de l'Europe, même malmenée actuellement, permet de revisiter des visions trop étroites, nationalistes et à courte vue. L'Union européenne reste ce projet extraordinaire qui met fin aux « guerres civiles » et apporte la paix et les réconciliations.

L'enseignement des langues s'inscrit aussi dans cette perspective, ainsi que les échanges de classes. Oui, il nous paraît indispensable de conjuguer nos valeurs républicaines avec celles de notre « vieille Europe » qui certes n'ont pas conduit aux États-Unis d'Europe chers à Victor Hugo, mais sont un apport considérable pour toute l'humanité. Les programmes d'échanges doivent s'amplifier et ne pas être réservés à un petit nombre d'élèves déjà ouverts sur l'extérieur.

Mais, au-delà de l'Europe, quelle place doit-on accorder aussi à une histoire mondiale ? Montrer par exemple que l'Afrique a aussi une histoire longue, bien antérieure à la colonisation, avec des échanges plus nombreux qu'on ne le pense avec l'Occident, est un moyen de lutter contre l'idée de « clash des civilisations ». Ce n'est pas pour rien que les fondamentalistes islamistes veulent effacer les traces de ce passé, comme on l'a

vu au sujet des mausolées de Tombouctou au Mali qui ont pu échapper partiellement aux folies destructrices.

Quelle tristesse de voir les polémiques déclenchées parce que le programme d'histoire de cinquième avait proposé de travailler sur une civilisation africaine contemporaine du Moyen Âge (deux heures en une année, c'était déjà trop pour certains !). L'important est d'insister sur les échanges, dans les deux sens, les contributions de chaque civilisation à la grande Histoire du monde. Et cela implique d'intégrer l'histoire de l'immigration, trop absente encore de notre enseignement, comme le font remarquer des historiens tels que Benjamin Stora ou Gérard Noiriel (qui a fait resurgir la belle figure du clown Chocolat, devenue un film à succès tout à fait exploitable dans les classes).

À MÉDITER

Ne vaut-il pas mieux que les enfants issus de l'immigration apprennent les histoires croisées de leur pays d'origine et du pays d'accueil de leur famille dans notre école républicaine, et non à travers une déformation tendancieuse sur Internet par exemple, qui conduit aux aberrations d'une conception victimaire et anti-occidentale chère aux « indigènes de la République » ?

☛ La question du « comment faire ? »

Reste la question lancinante que nous reposons à chaque chapitre : comment faire pour enseigner cette complexité, pour former des citoyens sans les formater ? Comment permettre aux élèves de s'approprier en profondeur cette histoire nationale et mondiale à la fois ?

Comme toujours, il faut mobiliser les ingrédients de la pédagogie active : le travail de groupes, la recherche documentaire, les exposés oraux, l'utilisation du narratif pour rendre les événements plus vivants. On s'est beaucoup gaussé il y a quelques années de la « pédagogie de l'éveil » en confondant

8. Un roman national, vraiment ?

certaines dérives avec l'idée centrale qui était de rendre les élèves actifs. Il est vrai qu'un certain dogmatisme ou une transposition hasardeuse de travaux d'historiens (école des Annales et histoire longue, qui pouvait mettre au second plan l'événementiel), ou encore une centration abusive sur l'histoire locale, ont pu amener des pratiques contestables. Mais la leçon « copiée » qu'on apprend pour le brevet ou le bac, et qui est souvent vide de sens pour les élèves n'est certainement pas meilleure.

Il est vrai que l'enseignement de l'histoire doit se nourrir de connaissances solides, et on ne peut par exemple fonctionner uniquement en « situations-problèmes » s'il manque aux élèves ces connaissances. En revanche, poser une question comme : « La Révolution française était-elle inévitable ? » ou « Hitler aurait-il pu gagner la guerre ? » peut être l'occasion de mobiliser des savoirs indispensables pour pouvoir répondre (sans qu'on puisse trancher en l'occurrence). Le rôle du professeur dans le choix des documents (écrits, numériques, filmiques) est bien évidemment primordial, en rupture avec l'image fautive de la « redécouverte » par l'élève laissé à lui-même, qui n'est pas défendue par grand monde...

Ouvrons donc quelques pistes pédagogiques permettant de donner plus de sens au travail sur l'Histoire, condition pour développer la conscience citoyenne, et peut-être pour donner envie de s'impliquer dans la vie publique, à moyen terme.

Les simulations globales

Il s'agit d'une tentative collective de construction d'un microcosme autour d'un immeuble, d'un cirque, d'un village, d'une collectivité quelconque. L'objectif est la compréhension d'une situation, dans sa complexité, à travers un écrit préparant des jeux de rôles : on donne une épaisseur et une mémoire aux personnages auxquels s'identifient les élèves.

On peut utiliser sous des formes diverses ce dispositif en histoire : reconstituer la vie d'un village sous l'Ancien Régime, d'un quartier de Paris au moment de la Révolution industrielle. La superbe série de télévision *Un village français* (sous l'Occupation) peut fournir un bel exemple, mais avec les précautions d'usage déjà évoquées (faire jouer le rôle d'un collaborateur peut être délicat, surtout pour de jeunes enfants).

Utiliser la narration

Le recours au narratif, qui peut se développer à l'occasion d'enseignements interdisciplinaires (français, arts), va dans le même sens. Nous avons ainsi en cinquième imaginé un long parcours de voyage dans le temps de jeunes enfants d'aujourd'hui explorant les différentes époques du programme d'histoire, de Byzance à la Renaissance.



S'en servir pour la bonne cause

L'engouement pour les films et les spectacles plus ou moins historiques, les reconstitutions plus ou moins fidèles (le Puy du Fou, plutôt dans le moins...), les revues ou ouvrages (parfois bâclés et simplistes), les émissions de télévision, tout cela peut être un atout si on sait en récupérer ce qui en fait la force : l'incarnation de l'Histoire dans des réalités concrètes, dans des personnages vivants, ayant une épaisseur narrative.

Aux pédagogues de conjuguer habilement cette exigence avec celle de la rigueur intellectuelle et de la mise en perspective, loin du cours magistral illusoire, sans toutefois l'écartier, comme moment de structuration des connaissances et d'apport de ressources.

Une grande partie de l'année a été consacrée à ce travail qui a permis de rendre plus concrète et plus ludique l'étude de certaines périodes, à travers par exemple l'émerveillement des jeunes personnages qui connaissent l'actuelle cathédrale

8. Un roman national, vraiment ?

Notre-Dame et voient, par le truchement d'un guide venu du futur, l'époque de sa construction. On peut dès lors appliquer ce principe à des périodes plus récentes et faire découvrir, par exemple, la naissance des idées républicaines, en assistant à la plantation d'un arbre de la Liberté ou à une fête patriotique...

Débats historiques

Toujours en s'appuyant sur une documentation riche et fournie, on peut organiser des débats en classe en lien avec une thématique historique. Reconstituer le procès de Louis XVI ou celui du Conseil des ministres anglais lorsque Churchill, minoritaire, cherchait à convaincre ses collègues de poursuivre la guerre en 1940. Là encore, il faut tenir compte de l'âge des élèves, de leur niveau d'acquisition des notions historiques, mais de nombreux exemples montrent que c'est possible, si on accepte les maladresses initiales et une progression parfois lente vers un résultat performant.

Même si l'exercice est à pratiquer avec précaution, le recours à l'uchronie peut être intéressant⁴ : que se serait-il passé si Louis XVI avait pu s'enfuir sans être arrêté, serait-on dans une république ? Si les Allemands avaient gagné la bataille de la Marne, quel aurait été le futur de l'Europe ? Etc. Un travail commun français/histoire peut être mené autour de récits uchroniques qui permettent de mettre en lumière certains aspects de l'Histoire d'ailleurs, mais peuvent surtout provoquer des discussions stimulantes (Napoléon évitant la défaite à Waterloo n'aurait-il fait que retarder sa chute inéluctable ?).

4. Voir Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, *Explorer le champ des possibles. Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire*, le Seuil, 2016.

Des exposés

Les exposés à la première personne ont beaucoup d'efficacité pour rendre vivantes les présentations de personnages. Cela peut être un acteur « obscur », ouvrier ou paysan, décrivant ses dures conditions de travail, mais aussi ses aspirations, ou au contraire quelqu'un de célèbre, et pourquoi pas justement des grandes figures de la République : Jules Ferry ou Gambetta, Jean Moulin ou Jean Jaurès. Une grille d'accompagnement permet aux élèves d'être guidés : on peut prévoir, par exemple, que le personnage réponde à des critiques. Jules Ferry peut justifier des phrases conformes à une idéologie colonialiste, voire raciste de l'époque en faisant allusion au contexte justement. Mais plus simplement décrire leur parcours, y compris leurs années de formation scolaire, donnera plus d'humanité à ces grands noms. Ne renoue-t-on pas d'ailleurs ici, mais sous une forme moins hagiographique, à des pratiques anciennes de l'enseignement de l'histoire, à ne pas réserver aux petites classes ?

Le travail sur documents audiovisuels

Trop souvent, le film en histoire est présenté comme « illustration du cours » et trop rarement comme point de départ. Mais surtout il apparaît aux yeux des élèves comme « vérité documentaire », y compris du reste lorsqu'il s'agit d'une fiction comme *Un long dimanche de fiançailles* ou *Les Sentiers de la Gloire* pour évoquer la Première Guerre mondiale (alors que ce dernier film, chef-d'œuvre admirable, contient cependant de lourdes erreurs historiques et donne une image négative à l'excès de la justice militaire française d'alors). Il nous paraît essentiel, dans le cadre du développement de l'esprit critique, de permettre une prise de recul, tout en distinguant le film de propagande de celui qui prétend davantage à l'objectivité. Une des questions-clés doit toujours être : « Où est la caméra ? Qui filme ? »

8. Un roman national, vraiment ?

Des émissions telles que *Secrets d'archives* sur Arte sont exemplaires à ce sujet (voir par exemple le documentaire sur la libération des camps par les Soviétiques). Soyons là aussi vigilants : il ne s'agit pas de tout mettre en doute. Et, par exemple, une mise en scène n'est pas forcément un trucage malhonnête, si elle est respectueuse des faits. Un vrai travail actif de décodage doit être entrepris avec les élèves qui peuvent se répartir des rôles d'observation du film (les faits, le montage, la bande son, etc.).

Le numérique, les réseaux sociaux

Deux enseignantes d'histoire en collège, Marie-Astrid Dewerdts et Aurélie Trinkwell, qui s'efforcent de faire bon usage des réseaux sociaux témoignent :

« Utiliser Twitter en cours, c'est un tour de passe-passe pédagogique où l'habitude des élèves sert l'enseignant qui la détourne et en transforme l'usage : Twitter permet par exemple, via un compte créé pour la classe, de communiquer avec d'autres classes sur un thème commun. C'est ce qui a été fait avec les #twittclassHG où des classes de quatrième issues de différentes académies se lancent des défis en histoire-géo sur ce réseau social : cela leur permet de découvrir d'autres modes de vie que le leur et de réviser le programme de façon ludique.

Dans le cadre d'un projet labellisé Centenaire, en histoire, plusieurs classes du collège Daniel-Féry de Limeil-Brévannes ont utilisé Twitter pour rechercher des informations sur le passé mais aussi pour produire et partager le fruit de leurs recherches. Les élèves ont travaillé sur l'histoire de leur famille durant la Grande Guerre. Ces recherches leur ont permis de mettre des visages concrets sur les chiffres des morts aux batailles. Ils ont participé à la cérémonie du 11 novembre au monument aux morts de la ville : pour nos élèves, ce projet a permis de construire le vivre-ensemble grâce à un travail collaboratif

et leur a permis de s'appropriier une culture devenue commune. Ils ont tourné un film et interrogé leurs familles et leurs professeurs sur leur histoire dans l'Histoire, sur ce qu'ils en savaient et ce qu'ils avaient envie d'en dire.

Et l'an prochain, nous projetons de travailler sur un corpus documentaire, celui de la famille Résal, dont j'ai rencontré le descendant qui a mis ses archives à disposition de la mission Centenaire. On peut imaginer différents usages pédagogiques de Twitter : partager le résultat de ses recherches, créer un personnage virtuel qui s'exprimerait, tenir un agenda lors de la bataille de Verdun... Grâce aux réseaux sociaux, tels des chercheurs, les élèves publient le résultat de leurs recherches, partagent, confrontent des points de vue. Cela donne une légitimité à leur parole. »

Ont contribué au chapitre 8

- Marie-Astrid Deweerdt : texte inédit.
- Aurélie Trinkwell : texte inédit.

9. Les enjeux du lire-écrire-parler

Savoir manier la
langue française,
serait-ce la voie

incontournable pour être un
bon républicain, intégré à la société ?

*La lecture des grands textes littéraires conduit-elle
vers les vertus républicaines ? Loin de cette vision simpliste
et réductrice, ne vaut-il pas mieux dire que ce qui est
nécessaire n'est sans doute pas suffisant et que la religion
de la littérature n'est pas forcément la voie royale vers
la citoyenneté ? L'important n'est-il pas que les élèves
s'approprient leur langue sous toutes ses formes comme
un ensemble de ressources pour réfléchir, penser, donner
son point de vue ?*

S'appropriier toutes les formes
de sa langue

☛ La littérature comme vecteur privilégié ?

Traditionnellement, dans notre école républicaine, les textes littéraires avaient une fonction civique et morale. Ceux qui aujourd'hui s'insurgent contre ce qu'ils appellent une « instrumentalisation » qui serait récente l'ont peut-être oublié. Dans les manuels scolaires, Victor Hugo exaltait la liberté et la fraternité et présentait la saga de la grande marche en avant de l'humanité vers le progrès, Corneille exprimait de vraies vertus prérépublicaines à travers le sens du devoir d'Horace ou de la clémence d'Auguste, La Fontaine dénonçait le despotisme, l'arbitraire et l'injustice.

9. Les enjeux du lire-écrire-parler

Plus globalement, le Bien et le Beau se trouvaient confondus, les aspérités de certains auteurs étaient quelque peu laissées de côté. On oubliait ainsi les aspects plus subversifs de Hugo, telle cette phrase des *Misérables*, par exemple : « *Quant à nous, si nous étions forcés à l'option entre les barbares de la civilisation et les civilisés de la barbarie, nous choisirions les barbares.* » À l'inverse, le conformisme résigné de l'auteur des *Fables* ou la tentation du fanatisme chez celui de *Polyeucte* étaient esquivés.

Quoi qu'il en soit, la littérature, ou du moins de larges pans de la littérature, ont à voir avec les questions de citoyenneté, d'engagement et de valeurs. Contre un certain formalisme sec et réducteur, contre un psychologisme simpliste, nous revendiquons pleinement la contribution de la littérature à la réflexion sur quelques grandes questions essentielles, et ceci dès le plus jeune âge. Les nouveaux programmes de cycle 4 de collège, à l'élaboration desquels j'ai d'ailleurs fortement participé, présentent justement en français ces questions, en invitant à y travailler dans une triple dimension : lecture, écriture et oral. Parmi ces questions, certaines concernent directement notre sujet :

- ✕ *vivre en société, participer à la société* (individu et société : confrontation de valeurs en quatrième, dénoncer les travers de la société en troisième) ;
- ✕ *agir sur le monde* (informer, s'informer en quatrième, agir dans la cité, individu et pouvoir en troisième) ;
- ✕ ainsi que des *questionnements complémentaires* pouvant porter sur le progrès, les sciences, les rapports entre Homme et Nature...

De multiples activités peuvent se déployer autour de ces thèmes. Pour autant, les textes ne seront pas réduits à des supports d'idées, l'étude plus spécifiquement littéraire a toute sa place, mais le sens ne doit jamais être oublié au profit

du formel. En 2007, Tzvetan Todorov publiait un petit livre *La Littérature en péril* (Café Voltaire) où de manière peut-être excessive, il pointait les dangers de cet abandon du « sens » : « *Le lecteur ordinaire, qui continue de chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie, a raison contre les professeurs, critiques et écrivains qui lui disent que la littérature ne parle que d'elle-même ou qu'elle n'enseigne que le désespoir. S'il n'avait pas raison, la lecture serait condamnée à disparaître à brève échéance.* »

Violaine Houdart, enseignante de lettres alors en lycée expliquait comment on pouvait relier littérature et formation à la citoyenneté en évitant ces dérives qu'on trouvait par exemple dans les instructions officielles des années 1950-1960 : « *tirer de l'étude des grands écrivains tout le fruit qu'elle comporte pour la formation de la conscience morale* ».

« *Comment éviter les écueils liés à une volonté d'éducation des valeurs : utiliser les textes comme prétextes à un cours de morale, ou bien comme documents, au détriment de leur valeur littéraire, ne garder de la littérature que la littérature édifiante qui n'est pas toujours la meilleure, transformer le cours de français en catéchisme ?* »

La littérature est porteuse de valeurs. On peut, nous dit V. Houdart, « *envisager le travail sur les textes comme un effort pour dégager les valeurs en jeu, et tout particulièrement lorsque celles-ci sont implicites. Il ne s'agit donc pas de réduire le corpus de textes abordés aux seuls textes "édifiants" du point de vue des droits de l'homme, mais au contraire de rendre les élèves capables d'être critiques vis-à-vis des autres.* »

Mais cela se joue beaucoup dans la pratique de la classe : « *Quand on se mesure à des textes littéraires, dont la richesse vient de la pluralité de sens, mais que l'on est dans la posture de professeur, détenteur d'un savoir sur ces textes, et persuadé*

par ailleurs que tous les sens ne se valent pas et que certaines interprétations sont plus légitimes que d'autres, comment laisser les élèves "construire leur sens" ? C'est le travail d'interprétation qui est fait sur les textes qui est important, la possibilité laissée à chaque élève d'accéder au sens et d'en percevoir les valeurs. »

☛ Un exemple : la poésie engagée

Les programmes de français invitent depuis plusieurs années à aborder cette thématique et les innovations de 2016 vont dans le même sens, à travers la grande thématique « *Agir sur le monde* » où il est question de « *découvrir des œuvres et textes du xxe siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué ; s'interroger sur les notions d'engagement et de résistance* ».

Voici un dispositif que j'ai expérimenté en classe de troisième et qui est bien sûr adaptable et modulable, mais est fondé sur une pédagogie de « tâche complexe » et de développement de compétences langagières.

Dans un premier temps, il s'agit de réfléchir ensemble à la notion de « poésie engagée », puis d'étudier un corpus de textes, avant d'en venir à des productions personnelles, souvent à partir d'un « modèle » ou d'un canevas examiné préalablement, et en utilisant toutes les procédures et techniques de la poésie. Une dernière étape permet une réécriture-amélioration des productions d'écrits et un retour réflexif sur la poésie engagée, après exploration des ressources travaillées lors de la séquence. Les textes sont aussi mis en relation avec des œuvres picturales, dans le cadre de l'histoire des arts, avec le cas exemplaire de *Guernica* (Picasso/Éluard).

Choisir un corpus sur ce thème, c'est aussi répondre aux interrogations sur la signification du mot « engagement » en lien avec les valeurs démocratiques. Car, on peut aussi

« s'engager » négativement, au service d'une dictature, d'une cause nationaliste ou du fanatisme religieux. Tout engagement n'est pas forcément à valoriser ! D'autant que de grands poètes de la Résistance ont pu être aveugles face à d'autres totalitarismes que le nazisme. Ainsi, pour l'anniversaire de Staline, Paul Éluard s'est-il fourvoyé avec ce poème : « *Car la vie et les hommes ont élu Staline / Pour figurer sur terre leur espoir sans bornes.* » (publié dans *L'Humanité*, 8 décembre 1948).

Il est important sans doute de faire des ponts entre une poésie reconnue et « légitime » et des productions actuelles, du rap au slam, et plus généralement des chansons (par exemple, celles de Abd al Malik), qui peuvent aussi être des versions modernisées de poèmes anciens (version de *L'Affiche rouge* par Lavilliers ou le groupe rap Skalpel).

Des activités pédagogiques impliquant les élèves dans un travail de fond sont évidemment essentielles :

- ✗ **Pour définir la notion**, en groupes, à partir de documents divers : pourquoi des poètes se disent « engagés » ? La compassion ou la dénonciation ne suffisent pas, il y a l'idée d'alternatives, de résistance active.
- ✗ **Pour étudier des textes** en ayant une perspective d'écriture comme horizon. Il s'agit de repérer en vue d'une utilisation proche, annoncée dès le départ (production d'un poème), les procédés utilisés. Ceux-ci peuvent obéir à une nécessité d'être compris d'un large lectorat et donc reprendre des formes classiques, qui « se retiennent ». On relie aussi texte littéraire et documents authentiques (des lettres de fusillés, les textes circulant clandestinement, utilisant la parodie, les détournements comme les chansons de Pierre Dac, les jeux de mots). Il est important de ne pas en rester à la période autour de la Seconde Guerre mondiale et d'aborder des textes plus contemporains et de divers continents.

X Pour mener le travail d'écriture qui, dans une classe d'élèves plutôt en difficulté, a pris surtout la forme d'une imitation de formes (sur le modèle de *Liberté* d'Éluard notamment).

Un travail est mené pour utiliser au mieux des ressources étudiées (métaphores autour du thème de la libération, rhétorique de l'indignation ou de l'interpellation, réutilisation de textes pour améliorer le premier jet...). Parallèlement, on peut faire allusion aux destins de poètes engagés en regardant des mini-notices biographiques, ce qui permet de distinguer ceux qui ont été surtout des témoins et ceux qui ont pris des risques, physiques ou moraux. Il s'agit ainsi de réfléchir encore aux motivations qui conduisent des écrivains à s'engager, en réinsistant sur le fait que tout engagement n'est pas forcément louable...

Les élèves, à la fin, sont invités à revenir à leur production poétique qui peut être retravaillée en partie en groupes ou en partie en classe, à partir de projections de textes et par une amélioration collective.

On peut valoriser ce travail par des lectures à haute voix, des affichages de textes, éventuellement illustrés avec le concours du professeur d'arts plastiques.

Approches interdisciplinaires

Rien de tel qu'un travail commun entre plusieurs disciplines, dont le français, pour aborder des questions de citoyenneté en intégrant un travail sur des œuvres littéraires. Donnons quelques exemples :

X les combats contre l'injustice en français et en histoire autour des Lumières (Voltaire, Calas, *l'Encyclopédie* et les aléas de sa publication...) ou de l'affaire Dreyfus (Zola, mais aussi Roger Martin du Gard ou Proust en lycée) ;

✕ les interrogations sur le pouvoir, la démocratie, avec l'histoire, mais aussi les arts plastiques (affiches de propagande). Des textes d'Orwell comme *La Ferme des animaux*, des pièces de théâtre d'*Antigone* à *Caligula* (Sophocle, Anouilh, Camus), des romans comme *Les Misérables* ou *La Peste*, autant d'occasions de montrer aux élèves la puissance de la littérature à nous parler de notre monde, à nous faire réfléchir.

Pour les plus jeunes, il existe cette foisonnante « littérature de jeunesse » qui peut être un formidable passeur vers des textes plus ardues tout en constituant en soi-même un objet de travail et d'invitation à réfléchir.



Textes et chansons

Sophie Lelièvre-Wittig évoque son travail en CM1 :

« J'ai constitué dans la classe une valise d'ouvrages traitant des valeurs de la République. Libre à chacun, dans les années à venir, de l'exploiter comme il le souhaite dans sa classe. Le tout est déjà d'inciter à et de fournir la matière, car certains enseignants en ont peut-être plus besoin que d'autres. Parce que la littérature, la poésie, sont évidemment d'excellents médiateurs en la matière, pour peu qu'on sache les exploiter et qu'on aide les élèves à tisser des liens entre l'imaginaire et le réel.

Nous avons aussi fait le choix cette année d'étudier des chansons systématiquement en lien avec le programme d'EMC et les valeurs de solidarité, de fraternité, d'égalité... À propos de chants et des valeurs de la République, quid de *La Marseillaise* ? Son apprentissage divise les enseignants... Certains estiment que ses paroles conduisent à tout sauf à la fraternité... Alors il faut prendre le temps de l'explication, vraiment, travailler sur les symboles de la République et le contexte de leur émergence. Nous avons fait ce choix à l'école et avons étudié le texte, et notamment les trois couplets que les élèves ont dû mémoriser.



Avec la participation des intervenants en musique, nous avons écouté différentes interprétations de *La Marseillaise* (historiquement *Chant de guerre pour l'armée du Rhin*), une version "classique" mais également celle de Serge Gainsbourg (*Aux armes et cætera*), nous avons aussi permis aux élèves de s'exprimer sur le sujet... et fini par leur demander d'apprendre le premier couplet, le sixième et le "couplet des enfants". Parce que *La Marseillaise*, quoi qu'on en pense, est un des symboles de la République et que, à ce titre, elle doit être connue des élèves. La mort de Michel Delpech, en janvier, deux mois après les attentats du 13 novembre au Bataclan, nous a incités à mettre *Que Marianne était jolie* à notre répertoire de chansons de l'année... Parce que Marianne est un autre symbole de la République étudié cette année. »

L'enseignement moral et civique est une occasion d'utiliser des textes de fiction pour débattre et pour se pencher sur quelques grandes questions touchant la justice, la liberté, la solidarité.

Edwige Chirouter, présentée plus haut, expose un travail en cycle 3 autour de « différents, pareils, égaux ».

« La séquence se déroule sur 4 à 7 séances. Une semaine de lecture d'ouvrages à toute la classe pour préparer les discussions. Trois à quatre séances de discussion. Deux à trois séances pour mettre au propre les traces écrites. Pour éviter l'écueil de la moralisation, il faut permettre aux élèves de s'interroger sur les notions de préjugés, sur les fondements du rejet de l'Autre en tant qu'Autre, les phénomènes du "bouc émissaire", sur les stéréotypes.

Pendant la première semaine, les ouvrages du réseau sont lus à voix haute à toute la classe, en lecture plaisir, les jours précédents les séances de discussion. Ces lectures créent donc une culture commune à toute la classe et une base pour les discussions.

Pendant les discussions, le professeur note sur le tableau ou une affiche les idées des élèves pour garder la mémoire des échanges

et pouvoir y revenir lors de la prochaine séance. Ces séances peuvent comprendre des moments d'écriture individuelle (sur le "cahier de philosophie"). Les dernières séances permettent de réaliser une affiche collective pour synthétiser toutes les idées. Les élèves peuvent aussi réaliser des dessins sur le thème. Le tout fait l'objet d'une exposition dans l'école.

Exemples d'ouvrages sur les préjugés : Tomi Ungerer, Jean de la lune, L'école des loisirs (rejet de l'Autre en tant qu'Autre, peur de l'étranger). A. Browne, Une histoire à quatre voix, L'école des loisirs (préjugés sociaux). Adèle Turin, Rose bonbon, Actes Sud Junior (les stéréotypes de genre). Rascal, Coté cœur, Pastel (le racisme au quotidien). Didier Jean et Zad, L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, Syros (la résistance, le racisme dans l'Histoire) ».

☛ La « maîtrise de la langue »

Reste que pour beaucoup d'élèves, les textes demeurent difficiles à comprendre, et les capacités d'expression écrite et orale pèchent en de nombreux cas. Ce qu'on nomme d'une expression discutable « maîtrise » de la langue est certainement une condition d'exercice de sa liberté, et l'inégalité devant l'écrit, mais aussi devant l'expression orale nous éloigne de cette égalité revendiquée par la devise républicaine.

« Discutable » avons-nous dit pour le mot « maîtrise » ? Oui, car ce terme laisse entendre qu'il y aurait finalement un seuil qui ferait qu'on dominerait complètement le maniement de la langue, au lieu d'envisager une acquisition progressive et jamais achevée d'usages pluriels de cette même langue. La première chose à faire est sans doute de rendre *aimable*, désirable, cette langue. Trop d'élèves entrant en sixième affirment leur détestation du français et, lorsqu'on leur demande ce que cette discipline évoque, citent l'orthographe ou la conjugaison et pas

la lecture ou la possibilité d'écrire des textes. Voilà ce qu'il faut faire évoluer, afin que les élèves considèrent la langue française comme leur bien commun et non pas comme un ensemble de « règles » tombant d'en haut¹.

Quelques moyens :

- X Proposer des enquêtes sur les normes** et en particulier l'orthographe auprès d'usagers : pourquoi est-ce important de la respecter ? Quel rapport personnel à l'orthographe ? On peut ensuite discuter en classe de la question, en relativisant par exemple les difficultés d'aujourd'hui, y compris en montrant des textes dysorthographiques d'autrefois (la veuve de J.-J. Rousseau écrivant : « la famé deu gan gaque »). En réalité, il faut cesser de faire de l'orthographe une affaire de « morale » et de culpabiliser ceux qui font des « fautes », il faut imposer une conception « laïque », désacralisée de ce qui n'est qu'un outil pour s'exprimer, un outil qui s'est développé parce qu'il y avait un besoin de communiquer largement, un bien commun et non un pensum.
- X Étudier dans leur historicité la langue, l'écriture, la grammaire.** Être républicain, c'est considérer que les choses évoluent, en fonction des besoins humains, qu'il n'y a pas d'autorité supérieure qui édicterait des normes. Étudier l'histoire de la langue, c'est la rendre justement plus humaine, lui donner un statut d'œuvre humaine, qui évolue constamment. Comprendre aussi les évolutions de l'acte d'écrire est essentiel, cette histoire étant celle aussi de sa démocratisation. Aujourd'hui, l'écrit est très présent dans les pratiques, les élèves n'en sont pas forcément conscients, à travers les SMS, les messages des réseaux sociaux. Pour le meilleur ou pour le pire, certes, mais on ne peut plus parler du recul de l'écrit.

1. Voir Yves Reuter et col., *Vivre les disciplines scolaires*, ESF éditeur, 2016.

- ✕ **Faire pratiquer en classe des usages multiples de la langue** : jeux sur les mots, invention de définitions avec discussions ensuite sur leur pertinence, travail par exemple sur les mots de la République pour élaborer un petit dictionnaire personnel, mais aussi invention de poèmes sur des thématiques liées à la langue (la révolte des compléments contre le sujet, etc.).
- ✕ Et surtout, **faire utiliser les outils de la langue** pour s'exprimer, en comprendre la richesse. La grammaire devrait être un ensemble de ressources et non de contraintes, et cela ne peut être conçu que si on lance des projets d'écriture, en utilisant des écrivains comme modèles, mais des modèles qu'on peut taquiner avec des pastiches, des détournements saugrenus...
- ✕ **Travailler sur les dimensions multiples de l'écrit et de l'oral**, en s'appuyant également sur le visuel. Ce qui nécessite d'abord de multiplier les occasions de parler et d'écrire dans des situations très différentes. Il est également nécessaire de faire prendre conscience du pouvoir des mots et de la parole, pour le meilleur comme pour le pire, des discours de Mussolini et Hitler à ceux de Mandela ou Martin Luther King, des textes les plus abominables jusqu'à ceux qui exaltent la liberté. Notons ici que bien manier la langue ne garantit en rien son bon usage « citoyen » : on apprend en même temps les manières de tromper et de manipuler tout autant que celles de bien réfléchir et d'argumenter par la raison.

Une illustration : **quand le langage aide à mieux penser**

Ostiane Mathon, consultante en pédagogie et auteure de *Réussir ses premiers cours à l'école primaire* (ESF), nous donne un exemple de ce que peut être un travail d'élaboration de la pensée :

« Dans le cadre d'activités de développement professionnel, je suis conduite à travailler avec les enseignants, au cœur même de la classe et à partir de leurs pratiques, gestes et postures. Un accompagnement de terrain réalisé au plus proche de la relation éducative et pédagogique qui permet l'observation fine des dispositifs d'apprentissage, l'analyse de la communication groupe-classe/maître/élève, la rétroaction circonstanciée, la coévaluation et l'exploration pédagogique partagée.

Ce jour-là, il était donc prévu que je me rende comme chaque jeudi dans une classe de CE2 coanimer une séquence d'écriture coopérative et de publication numérique. Mais ce jour-là, nous ne sommes pas un jeudi comme les autres, nous sommes au lendemain de l'inconcevable, de l'inintelligible et de l'exprimable. Paris n'est plus seulement Paris, elle est devenue en quelques heures capitale universelle de l'émotion, de la solidarité, de l'unité démocratique et de l'unisson. Et pourtant le jour se lève et il faut faire face, il faut aller faire classe.

Il est 9 heures du matin, les enfants sont au travail. Que savent-ils de la brûlante actualité ? L'enseignante, n'en sachant rien, décide de ne pas évoquer le sujet. Après tout, ils sont si jeunes. Et puis que dire ? Comment le dire ? Le plus raisonnable semble donc de rester sur la séquence prévue.

Quand soudain cette voix fluette qui s'échappe d'un petit groupe en pleine discussion : "Oui mais quand même, Charlie Hebdo y z'avaient dit des choses pas justes sur les musulmans."

Regards perdus de l'enseignante. Le hors-sujet fait surface, porté par la cruelle spontanéité du langage. Et cette phrase tant redoutée... Oui, mais quand même...

Invitée par l'enseignante, je m'avance tranquillement vers l'enfant, il a huit ans. Je me rapproche de lui. Je m'accroupis à sa hauteur.

"Dis-moi bonhomme, comment t'appelles-tu ?

– Farès.

– *Ok, c'est quoi pour toi Farès 'des choses pas justes' ?*

– *Ben, sur le prophète, fallait pas dessiner ça.*

– *Tu n'es donc pas d'accord avec ce que publiait le journal Charlie Hebdo, c'est ça ?*

– *Oui ; moi je suis musulman et mes parents y z'ont été choqués par les caricatures.*

– *Pour tes parents, c'était choquant donc. Et toi, quand tu es choqué, quand tu penses que les choses ne sont pas justes, tu fais quoi ?*

– *Ben, je le dis.*

– *Et tu as bien raison d'exprimer ce que tu penses quand tu n'es pas d'accord, c'est ton droit, hein ?*

– *Ben oui !*

– *Là, c'est la même chose, entre adultes, quand il y a un problème de justice, on peut le dire, ça s'appelle déposer plainte. Ça évite de se tuer dès qu'on n'est pas d'accord ou qu'on se sent insulté.*

– *Ah, c'est bien ça.*

– *Oui, c'est juste. Alors pour l'attentat et pour ces hommes qui sont morts, tu penses que dessiner des caricatures, ça vaut la mort ?*

– *Ben non !*

– *Ok Farès, alors maintenant si je reprends ta phrase de début quand tu disais 'oui, mais quand même ils n'avaient pas à faire ça', moi je pourrais comprendre que tu trouves ça juste qu'ils soient morts alors que tu viens de me dire le contraire.*

– *Non, c'est pas juste !*

– *Alors comment tu pourrais redire une phrase pour exprimer plus justement ce que tu penses maintenant ?*

– *Ben, moi je suis musulman, je ne suis pas d'accord avec Charlie, mais ça vaut pas de mourir.*

– *Ok Farès, là vois-tu, tu t'es exprimé et tu as laissé à Charlie le droit de s'exprimer. Tu comprends ?*

– *Oui, M'dame !”*

On voit très bien apparaître ici le rôle déterminant du langage pour construire la pensée, relié au rôle patient et pédagogique de l'adulte qui veillera à toujours privilégier l'accompagnement à la fois rigoureux et distancé d'une pensée en pleine élaboration plutôt que l'attitude brutale et contre-productive d'une leçon de morale plaquée trop tôt sur un esprit en plein questionnement. C'est cela aussi enseigner, prendre le risque d'éduquer à une pensée qui ne serait pas la nôtre. C'est à ce prix également qu'on élève, au sens de rendre l'enfant auteur de sa propre pensée en lui offrant les outils qui lui permettent de prendre de la hauteur d'esprit.

Dans cet entretien d'explicitation, la posture de l'adulte permet de jouer les rôles de facilitateur et d'organisateur cognitif et expressif. Il s'agit d'aider l'enfant à exprimer au plus près de sa pensée et de la manière la plus juste et autonome possible ce qu'il ressent en refusant d'emblée tout jugement, tout désir d'emprise et tout a priori. Exercice complexe et parfois vertigineux qui réclame une solide formation à la relation et à la médiation. Les outils de la communication non violente permettent cette mise en relation de soi à soi et de soi à l'autre. L'écoute empathique, la reformulation, le non-jugement en sont les trois clés d'entrée. »

Pouvoir du langage

On le voit : la citoyenneté passe bien malgré tout par le développement de compétences langagières. La lutte contre l'illettrisme reste essentielle, mais elle ne peut se faire à coup de leçons de grammaire et de dictées (lesquelles n'ont souvent pas beaucoup d'intérêt dans cette perspective). Les ateliers d'écriture en tous genres sont un bon outil pour d'abord réconcilier certains jeunes avec la langue, puis pour donner du plaisir à la manier. L'accent mis sur l'oral dans les nouveaux programmes est important. C'est un vrai scandale qu'autant d'élèves à la fin du collège ne sachent pas faire un bref exposé clair et compréhensible par

un auditoire, pourtant on semble moins s'en préoccuper que de savoir si on saura ou non accorder le participe passé.

Est essentiel également le développement de pratiques de lecture, en n'hésitant pas comme on le verra dans le chapitre suivant à convoquer des formes attrayantes et populaires, à travers le numérique notamment ou en lien avec des images ou la musique. Et, dans tous les cas, il faut faire émerger l'idée que savoir parler, lire, écrire donne du pouvoir ; pouvoir qui sera utilisé ensuite dans de bonnes ou de mauvaises directions, mais qui reste un puissant moyen d'éviter les manipulations et de résister aux sirènes populistes ou démagogiques.

À RETENIR

- La littérature n'est pas « du côté du Bien » nécessairement, le Beau et le Bien ne se confondent pas.
- S'appropriier le patrimoine littéraire ne passe pas par un pieux respect, mais par un « apprivoisement » des grands textes, dont on peut montrer l'actualité, mais aussi les limites tout autant que la richesse.
- User avec discernement et de manière multiforme de la langue française est une condition d'exercice de la citoyenneté, mais peut aussi servir des buts contraires.
- Aider les élèves à s'approprier tous les outils du langage reste cependant un objectif central de l'école.

Ont contribué au chapitre 9

- **Edwige Chirouter** : texte inédit.
- **Violaine Houdart**, « Éduquer à la citoyenneté », *Cahiers pédagogiques*, n° 340, janvier 1996.
- **Sophie Lelièvre-Wittig** : texte inédit.
- **Ostiane Mathon** : texte inédit.

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

Dans le prolongement du chapitre précédent, demandons-nous comment ne pas instrumentaliser les activités culturelles ? Comment ne pas demander trop à la culture, tout en étant conscient de son importance ? Elle ne sauve pas du Mal et de la barbarie mais peut y contribuer...

Le Beau et le Bien

☛ Qu'entend-on par culture ?

De nombreux discours insistent sur l'importance de la culture dans la République française, parfois pour déplorer que sa place soit réduite sous les effets de la marchandisation des biens culturels ou de la toute-puissance des médias *mainstream*. La culture serait pourtant une sorte de « dernier recours » pour faire reculer la violence, pacifier, rassembler et s'opposer ainsi aux fanatismes et aux intégrismes. Ces propos signifient-ils, par exemple, que les projets culturels à l'école doivent être surtout soutenus dans la mesure où ils promeuvent les valeurs de la République, au risque d'affadir le versant purement artistique ?

Un peu d'histoire : le ministère de la Culture (Affaires culturelles au départ, avec Malraux) est une invention récente, de la V^e République. En passant des « Beaux-Arts » à la Culture, on a changé de dimension et on a élargi sans doute le champ couvert par ce mot très polysémique qui peut s'étendre très loin (du design à la bande dessinée, en passant par la gastronomie, les arts de la rue ou les danses urbaines), ce que n'apprécient pas

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

toujours certains élitistes qui reprochent ainsi un certain délitement de la notion, depuis le ministre Jack Lang en particulier.

Le risque peut être réel, c'est vrai, d'un relativisme complet : tout serait culturel, sans hiérarchie, sans critères de qualité et dès lors le mot même perdrait tout son sens. Nous préférons parler d'une tension entre les exigences d'une culture qui se situe dans une certaine complexité avec une histoire longue et le contact nécessaire avec les cultures familières des élèves, dans le cadre de l'école. Cette tension peut être féconde si elle conduit à des passerelles, dans une optique que nous avons définie dans un ouvrage précédent comme étant celle d'un « enseignant passeur culturel » (ESF, 1999).

☛ La culture n'est pas forcément du côté du « Bien » !

Mais revenons au rôle que peut jouer la culture dans le développement de la citoyenneté. Bien des exemples nous mettent en garde contre une conception irénique selon laquelle ce lien serait évident. L'amour de grands musiciens allemands par les dignitaires nazis, leur émotion sincère et leur écoute raffinée ne les éloignaient aucunement du crime et pouvaient constituer un dérivatif ignoble, voire parfois une justification. Pensons à cette scène saisissante d'*Apocalypse now* de F.-F. Coppola où des hélicoptères mènent une opération de massacre de civils au ViêtNam sur l'air grandiose et enthousiasmant de *La Chevauchée des Walkyries*.

De grands monuments historiques se sont édifiés au milieu des souffrances de ceux qui les construisaient. Si on est bouleversé, à juste titre, par les destructions de Palmyre par Daesh ou des statues bouddhistes par les talibans, on ne peut pour autant oublier ce qu'a pu parfois être la folie de tyrans mégalomanes dressant temples et murailles pour célébrer leur propre gloire

au détriment de leur peuple. Ce qui n'empêche pas d'admirer les pyramides ou les temples du Mexique. On peut d'ailleurs, en y songeant, se référer au beau poème de Bertolt Brecht *Questions que se pose un ouvrier qui lit* dont voici les premiers vers :

*« Qui a construit Thèbes aux sept portes ?
Dans les livres, on donne les noms des Rois.
Les Rois ont-ils traîné les blocs de pierre ?
Babylone, plusieurs fois détruite,
Qui tant de fois l'a reconstruite ? Dans quelles maisons
De Lima la dorée logèrent les ouvriers du bâtiment ? »*

Voilà d'ailleurs un exemple de texte à étudier pour montrer l'ambiguïté des rapports entre la culture et le pouvoir. Celui-ci peut l'utiliser à son profit, même si les rapprochements outranciers produisent un art officiel souvent médiocre.

Le rapport des élèves à la culture

Reste que, une fois établi que la culture n'est pas seulement là comme auxiliaire de la citoyenneté et de la démocratie, il faut insister sur la mission de l'école en la matière. Le rôle des enseignants consiste notamment à amener les élèves à fréquenter davantage des œuvres culturelles, à se les approprier en les apprivoisant, alors même qu'ils pensent que « ce n'est pas pour eux ». Les déplorations passéistes, mythifiant un temps où les élèves auraient davantage fréquenté ces œuvres, ce qui reste à prouver, n'aident pas à avancer, tout au contraire. L'égalité devant la culture, le formidable message de liberté que peut délivrer une œuvre artistique, le partage d'émotions et de plaisir, tout cela nécessite d'intenses efforts de la part des médiateurs que sont les enseignants qui doivent utiliser mille « ruses pédagogiques », établir des passerelles entre formes culturelles « nobles » et celles qui sont plus populaires et familières aux élèves.

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

Notre culture nationale n'est pas toujours « républicaine » lorsqu'elle se veut, de fait, réservée à un petit nombre, lorsqu'on considère comme une atteinte à la qualité toute tentative pour rendre les œuvres plus « aimables ». À l'ère de l'hyperconsommation et de l'envahissement de l'espace social par le pur divertissement, souvent d'une honteuse médiocrité (télé-réalité, succession de séries policières bas de gamme, musiques stéréotypées), faudrait-il préserver un pré carré pour les lettrés, la culture pour les *happy few* sous couvert du slogan « chic » mais creux de l'« élitaire pour tous », ou *faire avec*, en proposant des alternatives accessibles, mais aussi en utilisant « autrement » des canaux de diffusion de la culture populaire ? On se doute de notre choix, qui est celui de l'optimisme démocratique, contre la résignation ou le repli.

Proposons donc quelques pistes d'action, en nous fondant sur la pratique de nombreux enseignants qui relèvent le défi avec une énorme ingéniosité bien mal mise en valeur.

Du passé ne faisons pas table rase...

Il faut parvenir à montrer aux élèves que le passé continue à être présent, qu'il a des traces dans le présent. Jamais on n'a autant mis en valeur le patrimoine architectural de la France, jamais on n'a autant organisé des expositions faisant revivre le passé. Il est possible de faire découvrir les multiples liens temporels à travers l'exploration du patrimoine local, relié à l'universel. On pourra d'ailleurs évoquer les évolutions des mentalités par rapport au passé : les élèves savent-ils combien on a saccagé des trésors de notre patrimoine, avant leur sauvetage à partir de l'action d'un Prosper Mérimée, précurseur de la protection des « chefs-d'œuvre en péril » sous les diverses républiques ?

À l'heure où la construction d'un parking est stoppée à cause de la découverte de quelques vestiges d'un passé archéologique, on est loin des déplorables négligences d'un temps où on était à deux doigts de démolir l'admirable cloître de Moissac pour faire passer une ligne de chemin de fer... On peut organiser aussi des débats : pourquoi est-ce important de restaurer des châteaux, des églises et au moins de les préserver ? Et faut-il reconstituer ce passé à l'identique, au risque de surprendre (discussions passionnées à Amiens autour de la restauration de la façade de la cathédrale et de son environnement immédiat) ? Que veut dire « être fidèle au passé » ? Il est d'autant plus intéressant de susciter des discussions en classe sur ces sujets que là est en jeu un aspect de la formation civique : quels arbitrages doit-on faire dans une ville ou un département en faveur ou non de la culture ? Quelle politique culturelle pour une municipalité, etc. ? On peut faire intervenir pour essayer de répondre à ces questions des élus ou responsables culturels.

Le patrimoine recouvre aussi les contes traditionnels, les comptines et chansons populaires, les costumes et les modes d'alimentation. Une conservation bien comprise est un devoir national, mais qui peut passer par des formes originales de seconde vie, telle la reconstitution en 3D de l'abbaye de Cluny ou des revisitations de récits traditionnels qui, bien souvent, ramènent à l'original, à partir de sa parodie par exemple.

Utiliser les ressources de la vidéo, du théâtre, du numérique pour faire revivre le passé est un moyen efficace. Ici, on recrée des tableaux célèbres en les mettant en scène : les élèves se disposent dans l'espace pour faire revivre *La Liberté guidant le peuple* (E. Delacroix, 1830) ou *L'Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises* de François-Auguste Biard (1848) pour ne citer que des œuvres exaltant de grands épisodes progressistes. Là, les élèves élaborent des powerpoints si possibles ingénieux et créatifs à l'appui d'un exposé : on a vu des productions

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

remarquables dans le cas des TPE par exemple au lycée, avec inclusion de vidéos, de bandes dessinées, d'extraits de publicité autour de thématiques comme l'histoire du travail des enfants ou les grands combats pour la liberté d'expression.



Dialoguer avec les œuvres d'art

Le dialogue des œuvres à travers le temps est un puissant moyen de se réapproprier celles qui sont plus anciennes. On ne peut regarder de nos jours Bosch ou certains Breughel sans avoir à l'esprit des dessins animés ou des films fantastiques qui laissent peut-être penser à certains que ces peintures anciennes sont d'aujourd'hui. Notre environnement en matière d'affiches publicitaires ou de design doit beaucoup à des artistes (de Matisse aux surréalistes en passant par Mondrian ou Sonia Delaunay).

Il est aussi intéressant d'intégrer les activités sportives au vaste monde de la culture. Le sport occupe une place majeure dans nos sociétés. Analyser cette place paraît nécessaire, mais on peut aussi établir des liens avec des activités artistiques à travers la littérature ou le cinéma.

☞ **Expliciter, aider à décoder**

On n'est pas toujours conscient de tout l'implicite, de tous les codes invisibles qui entourent les œuvres culturelles, autant d'obstacles à leur appropriation par les élèves. Accompagner leur lecture au sens large ne peut se réduire à un discours explicatif. Expliciter n'est pas expliquer mais, progressivement, permettre l'accès aux codes tout en ne rejetant pas *a priori* des approches plus « naïves » ou plus surprenantes. Les institutions culturelles ont fait beaucoup d'efforts dans ce sens. Que l'on pense aux parcours proposés pour les enfants dans les musées, avec jeux et invitations à porter son attention sur certains détails de

façon très pédagogique. Il n'est pas sûr que l'école suive autant cette voie, surtout au fil des années dans le parcours scolaire.

Le décodage rationnel ne doit pas d'ailleurs exclure une approche plus sensible qui souvent constitue une entrée plus rassurante. L'émotion doit être souvent première, et on aurait envie, par exemple, que l'épreuve de l'histoire des arts au collège démarre par une question du jury du type : « Qu'est-ce que tu aimes dans ce tableau ? » ou « Qu'est-ce que ça provoque chez toi ? »

En fait là encore, il faut alterner les deux approches, choisir celle qui est la plus appropriée à tel moment, pour tel ou tel public. On peut réconcilier l'approche plus savante de l'approche plus spontanée, surtout quand la seconde précède la première, créant des appétits d'en savoir plus. Nous ne devons pas choisir, mais bien vivre la tension entre l'émotion et la raison.

On sait que l'emprise de l'émotion peut conduire au pire, à une manipulation des affects. Un exemple célèbre est la construction du film *Les Dieux du stade* de Leni Riefenstahl, pendant le nazisme, d'autant plus dangereux que remarquable artistiquement. Et même lorsqu'il s'agit d'une bonne cause, n'y a-t-il pas à mettre en garde les élèves contre une certaine exaltation qui peut naître à écouter certaines musiques, à regarder certaines images ? Après tout, un beau film qui épouse une noble cause comme *La Marseillaise* de Jean Renoir, ou *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg, n'est pas à l'abri de ces débordements.

Mais précisément, avec les élèves, il convient d'alterner les approches, de rendre conscients certains phénomènes, sans pour autant renoncer à cet aspect si important de l'œuvre artistique,

SENSIBILITÉ ET SAVOIR

Pour le musicien Didier Lockwood, très engagé dans la diffusion d'une culture pour tous en France : « La sensibilité est un accès essentiel au savoir, un élément déclencheur de la curiosité pour le savoir. »

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

comme nous l'avons évoqué dans le chapitre sur la littérature. Les « émotions démocratiques » sont parfois ces moments de grâce et de partage, ceux que vivent davantage aujourd'hui les supporters de football ou les spectateurs de certains grands concerts.

Pourtant, cet enthousiasme peut être créé à l'occasion d'une fête d'établissement, de représentations théâtrales, souvent bien peu médiatisées. Le frisson partagé par des élèves avant un concert, avant la prestation d'une chorale, les larmes qui montent aux yeux des professeurs qui assistent au spectacle, voyant leurs élèves accomplir des prestations dont ils ne les croyaient pas capables, le bonheur d'avoir créé ensemble, tout cela rachète de bien des déceptions, de bien des difficultés et contribuent aussi à nous faire croire en la possibilité de démocratiser la culture, de lui donner une dimension républicaine.

Les secrets de fabrication

Un des moyens de réconcilier les jeunes avec les œuvres culturelles pourrait bien être d'inscrire celles-ci dans leur matérialité : comment sont-elles produites, diffusées ? Sur quelle technologie s'appuient-elles ? Les différents arts dépendent aussi d'évolutions très matérielles. Le mépris de la technique, la vision éthérée de la culture, éloignent les jeunes de celle-ci, et en particulier nombre de garçons avides de technologies.

À nous de montrer que si ces évolutions n'expliquent pas tout, elles ont une importance parfois décisive, aussi bien dans la production d'œuvres que dans leur réception (l'existence de l'électricité, les possibilités de déplacement faciles d'un continent à l'autre, etc.). C'est une manière de valoriser le travail humain et d'insister sur le fait que les œuvres sont sans doute moins individuelles qu'on pourrait le penser.

Le théâtre a besoin de machinistes, de costumiers, d'ingénieurs du son ou des lumières, la musique d'instruments fabriqués d'une certaine manière, avec certains matériaux, le cinéma est encore davantage un considérable travail d'équipe. Cette dimension collective n'enlève rien à la singularité de tout artiste, mais resitue les arts dans une société et dans une époque. Jusqu'au livre qui met en jeu une chaîne d'intervenants bien plus importante que les élèves ne le soupçonnent. Quant à la révolution numérique, elle transforme considérablement le rapport aux œuvres, en permettant par exemple des interventions de lecteurs et de l'interactivité ou un mélange inédit de disciplines artistiques. La littérature numérique associe technique et arts divers.



Une expérience exemplaire

Des associations comme *Numook* à Paris aident des collégiens en zone d'éducation prioritaire à élaborer des e-books. Au fil de l'année, accompagnés par leurs enseignants et des partenaires extérieurs (associations, bibliothèque de quartier), ils inventent le scénario, les personnages, le cadre, rédigent et illustrent l'histoire, prévoient les animations numériques, lisent et enregistrent le texte à voix haute. Une façon passionnante de réconcilier des jeunes avec les œuvres, puisqu'en étant mis en position d'acteurs, ils sont amenés ensuite à fréquenter davantage les livres notamment.

☛ La culture : une bonne addiction ?

On connaît des jeunes passionnés de sport, de danse ou de musique, et capables de passer des heures à s'entraîner, à s'exercer. Ils ont trouvé leur « addiction » qui ne les coupe pas du monde, mais au contraire les socialise et donne du sens à leur vie. À l'heure où l'hyperconsommation d'Internet et le refuge dans toutes sortes de drogues menacent bien des jeunes, il s'agit non pas de tenir des discours moralisateurs, mais de construire des alternatives. Les pratiques culturelles peuvent en être.

10. La culture, fondement de la citoyenneté ?

Très légitimement, répétons-le, les acteurs du secteur culturel craignent l'instrumentalisation. Le théâtre n'est pas fait pour servir d'exutoire aux énergies, et la pratique d'arts plastiques ne doit pas être un simple moyen de s'occuper autrement qu'en traînant dans la rue... Mais, sans rien céder aux exigences culturelles, nombre d'acteurs, du monde scolaire comme du monde artistique, cherchent à utiliser les œuvres comme une réponse parmi d'autres à des menaces qui pèsent sur la société. Il faut bien accepter ce défi. N'attendons pas trop cependant d'une culture qui serait un barrage contre la violence et les tentations destructrices, mais gardons précieusement sa place comme vecteur de citoyenneté et de partage collectif.

Ont contribué au chapitre 10

■ **Les enseignants qui nous inspirent dans ce travail culturel.**
Voir *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, coordonné par J.-M. Zakhartchouk, CRDP et CRAP, 2006.

11. Que faire avec les religions ?

La République française est laïque. Mais, nous l'avons dit, derrière le consensus autour de cette notion emblématique se cachent de profondes divergences et des interprétations très différentes de ce que peut être la place du fait religieux dans la société et plus particulièrement à l'école. La réponse pédagogique permet sans doute d'échapper aux logiques manichéennes, puisqu'il s'agit d'allier fermeté sur le fond, sur les principes et souplesse dans la forme, dans la mise en œuvre de ces principes.

Échapper au manichéisme

☛ La religion est-elle compatible avec la république ?

On aurait cru il y a quelques années que le débat était clos en France et on avait tendance à répondre : oui, bien sûr. On était loin d'une laïcité de combat, conception dévoyée de l'esprit de tolérance et de distance vis-à-vis de toute religion au profit d'une volonté d'éradication totale. Cette volonté conduisait certains à vouloir bannir toute référence à Dieu à l'école, au point de débaptiser (si on ose utiliser cette expression) des villes dont le nom comportait « Saint » ou à empêcher la présence de livres de jeunesse d'inspiration catholique dans des bibliothèques scolaires.

On était loin de la diabolisation de l'école publique par une Église vociférant contre les « impies » qui pervertissaient la jeunesse et dont la dernière heure de gloire avait été, au fond,

11. Que faire avec les religions ?

le pétainisme. Vatican II était passé par là et, si des querelles pouvaient continuer autour de l'école privée, elles ne touchaient pas le cœur de l'enseignement dont on ne contestait plus vraiment la neutralité. Les aumôniers dans les lycées étaient moins des agents d'un prosélytisme obsolète que des organisateurs de débats sur des grands sujets de société et s'accordaient sur une idéologie humaniste dominante.

En fait, c'était le triomphe des vrais pères de la séparation de l'Église et de l'État, les Jaurès, Briand qui ne niaient nullement l'importance du sentiment religieux. Sait-on que l'école laïque mit beaucoup de temps à abandonner les « devoirs envers Dieu » ? Claude Lelièvre rappelle les tentatives vaines de certains républicains (dont la Ligue de l'enseignement) pour supprimer cette référence, inscrite dans les textes réglementaires. « *L'instituteur apprend [à ses élèves] à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion* » (programme du cours de morale de cours moyen de 1882).

Il fallut attendre la Libération pour voir supprimée cette stupéfiante référence, qui était une sorte de mesure d'apaisement après les divisions profondes autour de la loi de séparation de l'Église et de l'État. On n'a pas oublié non plus la synthèse que constituait l'histoire nationale enseignée à l'école primaire où finalement Saint Louis sous son arbre ou le bon saint Vincent de Paul côtoyaient les grands héros de la République. On était arrivé à la fameuse formulation objective et neutre qui faisait dire que Jeanne d'Arc avait déclaré avoir entendu des voix divines, et non (version catholique) qu'elle les avait entendues ou (version laïcarde) qu'elle avait prétendu les avoir entendues.

En même temps, on pouvait noter que la désaffection des églises, le recul de l'influence du catholicisme incapable d'empêcher des pratiques qu'il réprouvait (contraception, divorces...) s'accompagnaient aussi, par contrecoup, d'une ignorance accrue des références religieuses pourtant indispensables à bien des égards pour comprendre notre culture et notre histoire. Le jeune enseignant, qui n'a souvent pas fréquenté le catéchisme, a plus tendance à ignorer la signification de l'Ascension ou de la Pentecôte, ou – plus important – à ne pas repérer les multiples références aux religions dans l'art, mais aussi dans le langage ou les coutumes populaires.

On passe à côté du sens des contes d'Andersen quand on néglige toute référence à la religion de ce profond croyant, de même qu'il est réducteur d'étudier le temps des cathédrales sous un angle purement économique ou esthétique. On risque également de « noircir » le rôle de l'Église vue seulement sous l'angle de l'Inquisition ou de l'intolérance et non, par exemple, sous celui de l'œuvre sociale ou pacificatrice. On risque ainsi de rejouer une nouvelle guerre de Vendée entre une France éclairée par les Lumières et des paysans obtus et obscurantistes soumis aux nobles, alors que l'Histoire est bien plus complexe, comme l'a montré par exemple le romancier Michel Ragon dans son magnifique roman *Les Mouchoirs rouges de Cholet* (1984).

☛ Un grand retour ?

Dans les années 1980, le fait religieux est revenu au cœur de l'actualité, de par l'affirmation d'un islam s'exprimant désormais de façon bien moins discrète, et parfois sous une forme fondamentaliste, pas toujours en conformité avec une certaine conception de notre laïcité, mais très médiatisée. On le sait, l'affaire des jeunes filles voilées du collège de Creil (où j'ai personnellement enseigné et dont je connais très précisément le cas) a été un élément déclencheur d'une histoire dont on ne maîtrise

11. Que faire avec les religions ?

pas toujours bien ce qu'on appelle en termes de narration « la situation finale ».

La logique binaire a eu tendance à reprendre du poil de la bête. D'un côté, caricaturalement, un camp laïque mené par un chef d'établissement mégalomane et se voulant charismatique, dont on saluait l'intransigeance sans bien connaître les tenants et les aboutissants de l'affaire et son intention provocatrice ; d'un autre côté, des défenseurs de « la liberté religieuse » parmi lesquels certains tendaient déjà à banaliser le port d'un signe dont on oubliait ce qu'il impliquait dans la conception même de la place des femmes dans la société. En réalité, il n'y avait pas deux camps et il n'y en a toujours pas deux aujourd'hui ; encore une fois, préférons la complexité... et la pédagogie.

Ce qui avait été intéressant alors, c'était de remettre au premier plan la question de la laïcité, qu'on avait occultée, de même qu'on négligeait le fait que l'Europe était une exception dans le monde, encore marquée largement par le sentiment religieux et l'influence de la religion. Depuis, bien sûr, tout cela s'est accentué. En effet, la montée d'un islam « pur et dur » fait de l'ombre à un autre islam, plus discret et bien plus en accord avec les valeurs de la République. Ce dernier, sans doute majoritaire en profondeur, est bien moins présent sur la scène publique. Par conséquent, en réaction, on a assisté à une « remontée » sur la bourse des valeurs des « racines chrétiennes », brandies désormais par plusieurs personnalités politiques.

Comme le note l'historien des religions Philippe Portier : « *Une série de sondages marque le retour en force de la thématique des racines chrétiennes dans l'opinion. Elle suit même une courbe ascendante face à une présence musulmane qui s'affirme*¹ ».

1. Voir dans *Libération*, 29 juillet 2016. Notons que ces propos sont écrits aux lendemains d'un attentat contre un prêtre normand et dans un moment de tension forte, malgré la volonté d'apaisement des dignitaires religieux.



Qu'est-ce que la laïcité a à voir avec l'islam ?

« On entend parfois dans les réunions scolaires une objection : toujours l'islam ! Pourquoi traiter d'islam quand on parle de laïcité ? L'islam est une religion et la laïcité un principe de nos institutions. Quel est le rapport ?

Le rapport ? Parlons-en. Ce n'est pas un rapport selon le droit, c'est vrai ; c'est un rapport de fait. On ne parle tant de laïcité que parce que l'islam est dans le paysage, et que beaucoup craignent cette présence. Peut-être d'ailleurs cette crainte s'étend-elle à toute adhésion religieuse. La France est une des sociétés les plus sécularisées d'Europe, les croyants y sont proportionnellement peu nombreux, les athées nombreux. Croire en Dieu est une anomalie. Mais s'agissant d'islam, le sentiment de bizarrerie ou d'antagonisme avec la raison se double de suspicion et de sentiment de menace. C'est comme cela. Les sondages comme l'enquête annuelle de la Commission nationale consultative des droits de l'homme le prouvent sans appel. On pourrait en réunion réfléchir à la cause de cette aversion répandue, mais cela ne se traduirait pas forcément par un dévoilement de la réalité.

Le plus urgent est de dévoiler la réalité de l'islam : c'est une religion qui ressemble beaucoup aux autres religions ayant la Bible pour fondement, notamment le protestantisme – le prophète Mohammed se voyait comme un prophète biblique, “le sceau des prophètes”, et Marie est la femme la plus citée du Coran. Or c'est en France une religion qui a de sévères problèmes d'organisation, notamment les problèmes financiers mais pas seulement. La solution la plus directe pour la comprendre est la rencontre : rencontre avec des croyants ordinaires, ou rencontre avec une personne pieuse capable de parler de sa religion à des gens qui ne la connaissent pas en répondant à leurs questions.

C'est le choix qui a été fait dans un bassin de l'Éducation nationale d'une ville française, en milieu populaire. Une commission « Laïcité » y existait, son responsable souhaitait un accompagnement universitaire. J'ai accepté, à condition que nous parlions d'islam. Cela a surpris mais nous avons essayé. La fois suivante, nous avons fait venir ensemble un imam (c'est-à-dire un homme que les autres fidèles reconnaissent comme pieux) et une jeune universitaire qui avait fait une thèse d'ethnologie sur l'islam dans cette ville.



11. Que faire avec les religions ?

Ce dispositif devait servir de pierre de touche aux dires de l'homme de foi. Il a bien fonctionné. La parole de l'imam a été entendue, particulièrement quand il a dit aux chefs d'établissement qu'il avait les mêmes soucis qu'eux à propos des jeunes qui plongent dans le littéralisme. Lorsque la "Grande mobilisation pour les valeurs de la République" a été enclenchée fin janvier, le groupe s'est retrouvé mobilisé, et porteur d'une vision apaisée et inclusive de la laïcité. »

Françoise Lorcerie, sociologue

Nier le fait religieux s'avère en fait contre-productif. Sa prise en compte, prônée par de nombreux pédagogues, est le meilleur moyen de s'opposer aux intégrismes, en resituant dans l'Histoire les religions, en se tenant à distance des diabolisations faciles comme des idéalizations. Quoi de plus incroyablement stupide que de dénoncer l'enseignement de la culture islamique en cours d'histoire qui se ferait dit-on au détriment de celui de la culture chrétienne, alors même que les nouveaux programmes par exemple mettent en avant les points de rencontre mais aussi de confrontations.

En 1908, Jean Jaurès expliquait que bientôt l'élargissement de la scolarité obligatoire conduirait à étudier davantage le fait religieux : « *Une idée générale de l'histoire des religions entrera nécessairement dans le programme, car elles sont un des faits essentiels, peut-être le fait essentiel, de l'histoire humaine. Ce jour-là inévitablement l'instituteur rencontrera des problèmes où il sera exposé sans cesse à heurter la "neutralité" par le simple énoncé des faits désormais acquis à la science².* »

Et il est vrai qu'il convient désormais de réfléchir ensemble, dès la formation initiale, à la façon dont on doit présenter les faits quand ceux-ci peuvent heurter les croyances ou du moins

2. Cité dans *La République, ses valeurs, son école*, Folio, 2015, p. 424.

les relativiser, dont on doit répondre aux objections ou provocations d'élèves. On en a vu bien sûr des manifestations, mais moins massives qu'on ne l'a dit de façon parfois malveillante, à l'occasion des assassinats des collaborateurs de *Charlie Hebdo*.

Finalement, lorsque des élèves contestent Voltaire ou les lois de l'évolution, c'est aussi un hommage au savoir, à la science, aux Lumières, à leur vigueur en quelque sorte, et cela vaut sans doute mieux qu'un silence d'apparence qui conduira les élèves à écrire ce que l'institution demande d'eux au contrôle tout en conservant leurs propres convictions (la protestation contre le blasphème pouvant justifier ou au moins excuser un attentat, ou l'idée que la Terre n'a pas plus de quatre mille ans ou que les espèces n'ont pas évolué). Il s'agit, en pédagogues, de trouver les moyens à la fois :

- ✕ de tenir bon sur l'établissement de la vérité scientifique, loin de tout relativisme, mais en s'appuyant davantage sur des données et des raisonnements que sur un argument d'autorité ;
- ✕ d'accepter le dialogue, en utilisant les stratégies les plus adaptées : le raisonnement pied à pied, le recours à l'humour, la mise à jour des contradictions de l'interlocuteur ;
- ✕ de montrer tous les liens qui existent entre œuvres culturelles et religions, dans leur diversité, en dénonçant les méfaits de l'intolérance qui ne datent pas des bouddhas d'Afghanistan mais concernent aussi les horribles méfaits contre les chefs-d'œuvre précolombiens du Mexique ou du Pérou, dus à une certaine conception du catholicisme. Le « tuez-les tous, Dieu reconnaîtra les siens³ » ne date pas d'aujourd'hui ! Mais les destructions révolutionnaires de 1794 ne valent pas mieux non plus, et bien sûr les persécutions religieuses au nom d'un athéisme d'État. L'intolérance est universelle et dépasse

3. Cette phrase aurait été prononcée par Arnaud Armaury, abbé de Cîteaux, lors de la croisade des Albigeois, même si son authenticité est contestée.

11. Que faire avec les religions ?

le cas de telle ou telle religion et concerne davantage l'idée totalitaire de celui qui n'a qu'un seul Dieu, fût-ce une idéologie officiellement sans dieu ;

- X d'exposer une histoire religieuse, en faisant la part des légendes et de la vérité, en montrant toutes les faces de cette histoire : la grandeur d'une église protectrice opposée à celles des guerres entre catholiques et protestants ; les valeurs d'un islam éclairé et ouvert, celui que l'on peut percevoir au musée du Louvre dans les admirables salles dédiées contre celui qui fait hélas tant parler de lui aujourd'hui... Bien loin donc des mythes, qu'ils soient celui de Charles Martel ou, à l'opposé, celui d'une Andalousie christiano-musulmane parée de toutes les vertus. Finalement, il s'agit d'enseigner à la fois Las Casas, la grande figure d'opposition aux massacres des Indiens au nom de Dieu, et Calas, ce malheureux père, victime d'une machination dénoncée par Voltaire, accusé du meurtre de son fils et persécuté par les personnalités les plus sectaires de l'Église.

Promouvoir la compatibilité de la religion avec les valeurs républicaines, c'est effectivement construire la différence entre croire et savoir, c'est faire émerger l'importance de la culture religieuse pour comprendre des cultures qui ne le sont pas ou plus, c'est tout simplement aussi pouvoir faire admettre que l'absence de religion ne signifie pas absence de morale. Pour certains élèves, ce n'est pas évident et ils peuvent se demander, si on ne fait pas un effort intensif pour le faire comprendre, pourquoi on aborde en classe des questions religieuses, la comparaison entre la Bible et le Coran, etc. J'ai souvent pensé que des élèves avec qui nous avons travaillé sur des extraits des Évangiles par exemple, voyant mes connaissances en la matière, devaient penser que j'étais un croyant chrétien convaincu, ce que je ne suis pas du tout !

CARICATURES ET BLASPHEME

On sait que la question de la représentation du prophète a été et est un catalyseur de problèmes autour du fait religieux, qui peut conduire à éluder le sujet au risque de le revoir surgir là où on ne l'attend pas. Dans le beau film *Les Héritiers* de Marie-Castille Mention-Schaar, l'enseignante, qui en réalité est une professeure authentique, Anne Anglès, ne craint pas d'aller au devant en faisant étudier une image médiévale où Mahomet est diabolisé, provoquant des réactions outrées d'élèves qui sont ensuite gérées avec habileté et savoir-faire. On resitue ainsi ce type d'image dans la grande rubrique des œuvres de « propagande » au sens large, qui ont leur équivalent dans de multiples religions et on peut ensuite aborder la question du « blasphème » qui ne doit pas concerner la République, puisque rien n'interdit de se moquer de telle représentation religieuse, chose très différente de celle de s'en prendre à des personnes. Il faut assumer le fait que certains élèves pourront exprimer des avis déplaisants, en approuvant par exemple le châtiement au ^{XVIII}^e siècle du chevalier de la Barre considéré comme ayant commis un acte sacrilège, mais pas se faire apologistes d'un crime actuel comme celui de *Charlie*.

Les programmes d'histoire n'ont pas toujours été d'une grande clarté pour permettre à des jeunes élèves de différencier légendes et réalités avérées. Quand on voit dans un manuel de sixième des références à Moïse comme s'il s'agissait d'un personnage historique alors qu'on ne sait pas grand-chose sur son existence, on peut se demander s'il n'y a pas un risque de confusion. Un travail interdisciplinaire peut être précieux d'ailleurs pour faire distinguer justement ce qui relève de la légende ou de la croyance, qu'on pourra aborder davantage en français, et ce qui est établi historiquement. De même, une collaboration entre enseignants de français et de sciences permet aussi des distinctions de ce type.

À chacun de penser s'il le veut qu'il y a un « dessein intelligent » derrière l'évolution ou un « horloger » commandant le Big Bang initial, mais ces croyances ne doivent pas interférer

11. Que faire avec les religions ?

avec l'enseignement des sciences. En revanche, les œuvres de fiction permettent de multiples fantaisies et les « contes étiologiques » donnent des explications mythiques de phénomènes matériels qui sont à connaître. La condamnation par l'Église de Galilée ou la lutte obscurantiste des créationnistes contre Darwin doivent faire partie de l'enseignement, mais on peut aussi mettre en évidence les avancées de certains courants religieux lorsqu'ils proclament la compatibilité des sciences et des religions. Il serait catastrophique que les élèves soient mis en demeure de choisir entre les deux⁴ !

Le retour du religieux n'est pas toujours plaisant, surtout lorsqu'il prend une forme intolérante et sectaire, ou qu'il prétend remettre en cause des consensus pacificateurs. Que ce soit la revendication bruyante des « racines chrétiennes » par certains catholiques rétrogrades ou, bien sûr, l'affirmation d'un islam qui déborderait le cadre d'« arrangements raisonnables » et acceptables, quand il ne dérive pas vers le terrifiant fanatisme. Une intransigeance mal conçue serait une mauvaise réponse, car elle conduit une partie de la population à considérer que la laïcité serait une arme de guerre de l'Occident contre l'islam.

Sans doute faut-il s'inspirer du vrai esprit républicain qui ne trouvait pas incompatible la présence d'aumôneries dans les lycées ou des tolérances pour des absences pour cause de communion, tout en parvenant, dans une France pourtant alors très catholique, à mettre à distance la religion à l'école. Tout cela pose d'ailleurs des questions d'identité, que nous abordons dans les deux chapitres suivants, sous des angles différents.

4. Voir à ce sujet l'ouvrage très éclairant d'un chercheur québécois, Yves Gingras : *L'impossible dialogue, sciences et religion*, PUF, 2016.



Religion veut dire aussi ce qui relie...

« Enseignant dans des classes avec une forte majorité probable d'élèves musulmans (même si on ne leur demande pas leur religion, heureusement !), j'ai multiplié les occasions de jeter des ponts entre croyances, tout en nous situant dans une perspective culturelle et non cultuelle, bien sûr :

- Visite de lieux religieux, mais présentés comme musées ou monuments historiques : cathédrale, la Grande Mosquée de Paris, musée d'Art juif dans le Marais, où mes sixièmes ont admiré les livres saints et les symboles judaïques. L'une d'elles a osé demander à l'excellente guide : "On dit que les juifs sont avares, est-ce que c'est vrai ?" Elle a obtenu une réponse posée et sereine de son interlocutrice.
- Travail sur des personnages traversant les religions – Abraham, Moïse, David, Jésus – en se référant aussi à des œuvres les plus diverses jusqu'au cinéma ou la bande dessinée. Pour anecdote, cette fin de dialogue entre deux élèves : l'une d'elles ayant été absente du cours où j'avais expliqué qu'Ibrahim et Abraham, c'était la même chose, j'ai été amené à le répéter : "Tu vois, je te l'avais dit !", s'exclame sa camarade.
- Liens établis entre des épisodes religieux et la littérature profane, mais aussi la vie quotidienne. Le déluge, présent dans de nombreux mythes, mais aussi dans des romans ou plus simplement une évocation journalistique quand il y a de fortes crues. »

Jean-Michel Zakhartchouk

A contribué au chapitre 11

- **Françoise Lorcerie** : texte inédit.

12. L'égalité des genres

Une question toujours bien actuelle

S' il est bien une manifestation

concrète du respect ou non de la valeur

« égalité » dans notre république, c'est bien l'existence ou non de discriminations envers les femmes. Il ne faudrait surtout pas clore trop vite ce chapitre en pensant naïvement que la question ne se pose plus vraiment à l'école ! L'égalité en droits, longue à obtenir, ne peut suffire si elle ne s'accompagne pas des faits, y compris les plus invisibles, les plus quotidiens.

☛ Encore un effort pour être vraiment républicain !

À plusieurs occasions, lors de formations d'enseignants sur « Enseigner en classes hétérogènes », et alors que je demandais en ouverture d'énumérer les divers aspects de la diversité d'une classe, je n'ai eu aucune allusion au fait que l'une des « différences » était celle entre garçons et filles. Ne sommes-nous pas dans une école à caractère universaliste avec des élèves asexués, qui ont laissé au vestiaire leur identité ? Et l'école française ne respecte-t-elle pas suffisamment l'égalité de principe de tous pour qu'elle n'ait pas besoin de s'intéresser aux relations garçons-filles et les problèmes qu'elles peuvent poser ?

Oui, il y a bien une conception abstraite de la république qui ignore cette question du « genre », la même qui fait refuser par principe toute obligation de parité. Elle ne s'interroge pas non plus sur les effets que peuvent avoir sur les élèves, par exemple, la présence massive d'enseignants hommes dans le domaine de l'informatique et de femmes dans tout ce qui touche à l'écrit

(les maîtresses qui apprennent à lire et écrire, les professeures-documentalistes, les enseignantes de lettres). Encore, elle ne se demande pas pourquoi les filles réussissent bien mieux que les garçons lors de la scolarité obligatoire et moins bien en terminale scientifique.

Depuis quelques années, les choses évoluent, et on se rend bien compte que la République, qui a tant et tant tardé à donner le droit de vote aux femmes, qui a une Assemblée nationale encore très largement masculine et qui tolérerait il n'y a pas si longtemps que les femmes aient besoin de l'aval de leur mari pour signer un chèque, cette République donc a bien des progrès à réaliser, et en tout cas un message fort à faire passer à l'école. Mais lorsque des programmes se mettent en place pour contester les distributions de rôles stéréotypés, à travers les ABCD de l'égalité, on voit se manifester des oppositions, souvent de mauvaise foi, qui dénoncent une très hypothétique « théorie du genre ».

Les leçons de l'Histoire

La lente émergence d'une revendication d'égalité entre hommes et femmes, du moins dans notre pays, doit faire l'objet d'enseignement. Des groupes féministes ont reproché aux nouveaux programmes d'histoire de ne pas aller assez loin dans ce sens. Mais, vu qu'ils laissent une plus grande autonomie aux enseignants, on peut donner une place plus importante aux femmes dans l'enseignement, et notamment à travers les enseignements interdisciplinaires au collège. Il s'agit à la fois :

X de montrer ce qu'a été la condition féminine, notamment dans les sociétés traditionnelles, mais de façon nuancée (en fonction du régime juridique par exemple, il pouvait y avoir de grandes différences). La littérature peut venir à l'appui (Maupassant, Balzac ont dépeint la dureté de la condition des « filles de ferme » par exemple) ainsi que le cinéma ou la bande dessinée ;

✕ de faire émerger les grandes étapes et figures de l'émancipation, en veillant aussi à insérer l'évocation d'hommes ayant défendu cette émancipation (Condorcet, Stuart Mill, Poullain de la Barre...).

Il faut bien sûr être prêt à répondre aux réactions parfois provocatrices d'élèves pas toujours éduqués dans une tradition familiale d'égalité hommes-femmes. D'où l'importance de mettre en avant aussi des modèles moins attendus que des intellectuels ou intellectuelles. Un film récent *Free to run* (Pierre Morath, 2016) montre le combat mené pour faire reconnaître la capacité de femmes à courir d'aussi longues distances que les hommes. Une scène spectaculaire montre un dirigeant de marathon voulant empêcher avec violence une femme, Kathrine Switzer, qui avait osé prendre le départ clandestinement. Aujourd'hui, les femmes sont majoritaires au célèbre marathon de New York. Il est probable que cela touchera un grand nombre d'élèves et peut faire l'objet d'un travail commun français-éducation physique. On trouvera des exemples équivalents dans la littérature de jeunesse dont beaucoup de représentants sont des femmes d'ailleurs, ainsi un roman jeunesse, *Le Soleil d'Olympie* de Jean Séverin (Gallimard Jeunesse, 1967), nous présente une jeune héroïne de la Grèce antique se déguisant pour pouvoir courir aux jeux Olympiques.

On peut tout à la fois faire resurgir des textes misogynes traversant l'Histoire, y compris chez de grands auteurs (en ne confondant pas auteur et personnage, lorsqu'il s'agit par exemple de Molière), et reposant sur des théories fausses. Le grand biologiste Jay Gould avait montré combien ceux qui tiraient des conclusions d'un cerveau de taille plus réduite chez les femmes pour établir leur moindre intelligence étaient aveugles au fait que cette taille était en proportion de la taille globale de la personne. De grands génies, on le sait, ont pu dire des sottises incroyables sur les femmes. Par exemple, Kant

12. L'égalité des genres

s'exclamant : « *Une femme qui sait le grec est si peu femme qu'elle pourrait aussi bien avoir une barbe¹* ».

Récemment s'est posée la question de la place des auteures dans la littérature enseignée. Une professeure de lettres, Françoise Cahen, a lancé une pétition pour réclamer une petite place au moins pour celles-ci dans le programme de terminale L. Elle a reçu le soutien de la ministre, mais bien entendu aussi des objections plus ou moins machistes. S'il n'est pas question d'établir des règles de parité, et s'il faut distinguer sans doute les époques, il est clair qu'on compte suffisamment d'écrivaines de haute qualité aux ^{xx}^e et ^{xxi}^e siècles pour veiller à ce que la part masculine ne soit pas exclusive. Cela fait partie sans doute du combat pour l'égalité. Ajoutons qu'il est important aussi de ne pas confiner les auteures dans le seul champ de l'intime, du sensible, de l'émotion. J'ai eu plaisir à faire travailler des quatrièmes sur une romancière comme Sarah Cohen-Scali qui a écrit des récits policiers un peu rudes pour casser des images stéréotypées.

La mise en avant de femmes scientifiques est importante également. Des associations comme Femmes et Sciences² s'y emploient et permettent aux enseignants de mieux connaître ces chercheuses qui ont fait avancer les sciences et les mathématiques, les plus connues étant bien sûr Marie Curie mais aussi Madame du Châtelet. Des expositions ont lieu parfois dans des établissements, à l'occasion de la Journée internationale des femmes, à côté d'autres figures de l'émancipation féminine (« suffragettes », combattantes sous la Révolution comme Olympe de Gouges, etc.). Bien entendu, il convient de donner une dimension internationale à cette mise en avant de femmes combattantes de l'émancipation, au Moyen-Orient ou

1. Emmanuel Kant, *Considérations sur le sublime*, 1764.

2. Voir <http://www.femmesetsciences.fr/>

en Afrique par exemple. Un film comme *Wadjda* de Haifaa Al Mansour (2015) peut servir de point de départ à des prises de conscience : il s'agit ici d'un combat d'une jeune Saoudienne pour pouvoir faire du vélo librement dans un pays encore bien obscurantiste.

Ajoutons un point important, souligné par deux inspectrices pédagogiques régionales (Chantal Février et Annie Rouquier) : « *Les énumérations ponctuelles d'acquis obtenus sur un peu plus d'un siècle ont-elles un impact formateur sans les débats de société qui les ont précédés ? Qu'il s'agisse d'éducation, de travail, de la libre disposition de la personne et des biens, de l'accès à la vie démocratique, la longue durée des représentations et les luttes revendicatives permettent un riche travail d'histoire sur les droits et leur obtention, sur la notion mêmes d'acquis.* » Sans doute cela permettra-t-il d'une part de revaloriser l'image du « féminisme », face aux attaques des plus conservateurs et d'un certain retour du « machisme », et d'autre part de resituer l'acquisition de droits dans le temps long, laissant ainsi la porte ouverte à d'autres évolutions à venir.

☛ Dans le quotidien de la classe

Mais bien entendu, la lutte pour l'égalité garçons-filles se joue d'abord au sein des classes et des établissements. Ce qui implique souvent de s'opposer aux conceptions dominantes des parents, et des enfants eux-mêmes bien sûr. Jusqu'où aller ? Comment faire pour éviter des guerres de légitimité déstabilisantes pour les élèves ? Il est arrivé que des dispositifs des plus intéressants, comme les ABCD de l'égalité, souffrent d'une insuffisante information au départ. Les réticences peuvent d'ailleurs venir de plusieurs directions :

- ✕ des associations très conservatrices, d'inspiration religieuse comme celles qui ont organisé les sinistres « journées du

12. L'égalité des genres

retrait » accusant l'école de faire œuvre diabolique en diffusant une « théorie du genre » qui aurait visé à abolir toute distinction hommes-femmes ;

- ✕ mais aussi de « républicains abstraits » hostiles à ce qu'ils considèrent comme des particularismes, et pour qui la question de l'inégalité ne se pose pas en dehors des questions matérielles (salaires, etc.). Il faut bien ici redire combien la République a été défaillante quand elle a privé du droit de vote tant d'années la moitié de la population ou quand elle a mis tant de temps à instaurer une mixité dans les classes, mixité indispensable pour produire un meilleur vivre ensemble entre garçons et filles.

De nombreuses propositions existent pour mettre en œuvre des activités visant à combattre les discriminations et à faire prendre conscience des stéréotypes existant encore dans nos sociétés concernant les rapports garçons-filles. Mais il est essentiel aussi de faire apparaître les progrès qui ont jalonné notre Histoire, contre une vision pessimiste et défaitiste. Certes, on se heurtera inévitablement aux représentations familiales, mais on a vu que ce n'était pas le seul domaine où il pouvait y avoir un choc de valeurs. Là encore, la finesse pédagogique, le recours à des dispositifs permettant une mise à distance d'un trop grand envahissement de l'affectif, la sagesse d'enseignants sachant faire preuve de souplesse, d'écoute, de respect envers les personnes quand bien même ils réprouveraient certains comportements, tout cela constitue les ingrédients indispensables pour faire progresser les idéaux républicains d'égalité.

Il s'agit en fait tout à la fois :

- ✕ de mener des actions explicites en faveur de l'égalité et du dépassement des stéréotypes. Beaucoup sont suggérées, par exemple, par les fiches d'activités des ABCD de l'égalité, même s'il faut souligner, comme le fait le rapport de l'Inspection

générale de juin 2014 : « *L'égalité des droits entre les filles et les garçons doit relever d'une vigilance et d'une bienveillance permanentes, et non d'un "dispositif" que les professeur(e)s auraient la faculté de choisir ou de rejeter.* » Ces actions peuvent prendre la forme d'un travail sur les métiers et les choix d'orientation, sur les rôles sociaux à partir d'un album pour enfants, un roman jeunesse ou un film, sur l'observation d'attitudes pendant un débat de garçons et de filles...

- ✕ de faire preuve de vigilance lors d'activités ordinaires : veille-t-on à ce que les filles s'expriment et ne soient pas confinées à des rôles de modération ou de conformité aux règles ? Lorsqu'on constitue les groupes, quel rôle veut-on faire jouer aux filles lorsqu'on les met avec des garçons comme pacificatrices ? N'est-on pas parfois victime de biais dans les évaluations, comme l'ont montré certains tests-pièges (plus grande sévérité envers les filles qu'envers les garçons) ? Banalise-t-on les réflexions sexistes en faisant part d'une moindre sévérité par exemple que s'il s'agissait de racisme ?

Par ailleurs, on sait que des débats existent : où met-on le curseur entre souci d'égalité et risques d'occulter des différences qui peuvent être des richesses ? Si on insiste sur le rôle positif des femmes dans la vie politique parce qu'elles seraient plus soucieuses du quotidien par exemple, ne risque-t-on pas de reproduire un stéréotype ? Mais, à l'inverse, l'universalisme abstrait peut conduire à gommer toute différence, qui conduit à refuser la parité. Qu'en est-il des relations de séduction entre hommes et femmes, de la place de la maternité ? Débats qui ont resurgi à propos de la querelle du « genre » et qui malheureusement ne peuvent se dérouler sereinement, en abordant de vraies questions au lieu de devoir répondre à des accusations démagogiques et mensongères.

12. L'égalité des genres

On peut, par exemple, discuter un certain volontarisme qui peut s'avérer contre-productif. Après tout, il est plus facile de faire jouer le rôle du loup à une fille que celui du chaperon rouge à un garçon. Certains peuvent prôner la non-mixité, ponctuelle ou pas, qui permettrait à chaque genre de pouvoir mieux s'exprimer et aux garçons de ne pas devoir montrer une image soi-disant virile qui leur fait repousser la danse ou la parole intime, du moins dans des milieux populaires.

Cela ne paraît pas acceptable et serait pour le coup un grand recul républicain, même si on peut admettre à certains moments des regroupements « genrés » pour parler, par exemple, de sexualité. Mais on a le droit d'en débattre, en exposant les bonnes raisons de continuer à prôner la mixité, quand bien même la non-mixité permettrait d'améliorer les résultats des filles notamment. Encore faut-il faire vivre cette mixité comme composante de l'égalité et, pour cela, il faut être conscient de tous les obstacles et difficultés pour y parvenir.

Comme le dit Marie Duru-Bellat (*Cahiers pédagogiques*, n° 372) : « Certes, évoluer ne serait-ce que temporairement dans un contexte non mixte où le jeu des catégorisations sexuées est cassé peut aider les filles à développer plus d'assurance, et les garçons à se définir eux-mêmes autrement que par l'opposition méprisante aux filles. Mais si c'est la non-pertinence du sexe dans l'éducation que l'on vise à terme (à savoir que les stéréotypes de sexe ne viennent plus barrer l'horizon des élèves) alors une ségrégation même temporaire peut-elle être une solution ? »



Témoignages

« Je remarque, après vingt années d'enseignement, que ce sont toujours les filles qui veulent faire les activités masculines comme le combat, et elles "s'éclatent", et que ce sont toujours les garçons qui refusent de faire les activités marquées "féminines" comme les activités d'expression, et ils ricanent. Parfois même, il faut qu'un but de filles rapporte plus de points qu'un but de garçons pour que ces derniers passent la balle aux filles en sport collectif. Alors... certains jours, j'ai comme une grosse fatigue. »

Brigitte Cala, professeur d'EPS

« Actuellement, le tableau est moins sombre qu'autrefois. Les concours d'EPS sont mixtes et la danse est au programme de l'agrégation interne pour tous les collègues. [...] Je trouve les garçons attachants avec leur surplus d'énergie, je reste juste vigilante pour qu'ils n'instaurent pas la loi du plus fort dans mes cours. L'avantage est que nous avons en EPS un sacré temps d'avance dans la pratique de la différenciation pédagogique. »

Chantal Fenrich, professeur d'EPS

☛ Un exemple d'action, vue par une élève

Ronan Cherel a exposé précédemment comment il avait mené des projets avec sa classe de troisième à l'aide d'un outil « Boîte de Com' ». Il nous a envoyé le témoignage d'une de ses élèves, Carla Hardy.

« À quinze ans, ce n'est pas facile de s'engager dans un projet qui nous dépasse. J'avoue qu'au début tout me manquait : la confiance en moi, la méthode pour organiser et réaliser un projet, les clés pour communiquer avec les autres élèves de mon entreprise ou avec les adultes. Je me sentais toute petite. Ce dont je n'ai pas manqué en revanche, c'est de courage et de curiosité pour l'aventure qui m'était proposée. J'ai vite adhéré à cette manière de travailler comme dans une véritable entreprise, car je me sentais plus libre de proposer mes idées et de les mettre en action. »

12. L'égalité des genres

Lorsqu'il a été question de prendre en main et de piloter le projet d'exposition "Politique : nom féminin singulier", je n'ai pas hésité. Ce thème me parlait depuis longtemps. J'avais déjà remarqué que ce sont souvent les hommes qui sont les plus visibles en politique comme dans la société. Comme je ne me reconnaissais pas dans ces modèles masculins, c'est avec conviction que j'ai voulu répondre au cahier des charges fixé par Geneviève Letourneux, élue de Rennes pour l'égalité femmes/hommes. Je me suis énormément impliquée pour réaliser l'exposition qui nous était demandée. J'ai travaillé des soirs, des week-ends et pendant les vacances. J'ai rencontré des universitaires comme Nicole Lucas, spécialiste de la place des femmes dans l'enseignement.

Avec mes collègues de "Stratecom", notre entreprise de stratégie de communication, nous avons fait des dizaines de recherches pour sélectionner les femmes les plus représentatives du combat pour l'égalité civique depuis la Révolution française. Nous avons rédigé des biographies, croisé les informations avec l'aide des archives départementales pour rester dans le vrai. Nous avons imprimé nos panneaux d'exposition, des flyers, des cartes postales de communication grâce au soutien de l'imprimerie du conseil départemental d'Ille-et-Vilaine. Les adultes nous offraient leurs compétences, mais nous devions prendre les vraies décisions. Bien sûr en tant que pilote du projet, mon implication a été supérieure à celle de mes collègues. Cela n'a pas été sans conséquences dans nos relations professionnelles et amicales. Quand on doit gérer les problèmes, prendre des décisions parfois dans l'urgence, on s'expose aux critiques, voire aux jalousies.

Souvent je me dis que la promesse de rendre un travail de qualité justifiait mes choix un peu autoritaires, mais cela rendait aussi mes responsabilités de chef d'entreprise difficiles à assumer. Travailler en équipe pour intégrer tout le monde dans un projet est essentiel, mais l'équilibre entre collectif et efficacité

n'est pas toujours facile à trouver. Heureusement j'ai encore le temps d'apprendre, car je n'abandonne pas ce projet. Je veux désormais diffuser l'exposition dans d'autres villes de France. »

☛ Lutte contre et lutte pour

On le voit, le combat pour l'égalité présente un versant négatif de lutte contre les discriminations et un versant positif d'affirmation et de promotion du groupe trop longtemps discriminé. La même chose est vraie d'ailleurs pour les autres types de discrimination. On pourrait d'ailleurs aborder ici la question de la lutte contre l'homophobie, pas toujours simple à mener, dès lors qu'on ne se contente pas d'en rejeter les aspects les plus spectaculaires et outranciers. Les avancées dans ce domaine de l'opinion publique permettent plus facilement aux enseignants de prôner la liberté de vivre selon ses propres choix en matière sexuelle notamment. Il n'est pas inutile non plus de montrer dans l'histoire de notre pays les évolutions sur ce plan.

Il n'y a pas si longtemps, dans un pays comparable et démocratique comme le Royaume-Uni, le grand savant, héros en quelque sorte du combat contre le nazisme, Alan Turing a été persécuté pour son orientation sexuelle, contraint à une castration chimique et poussé au suicide. Le Premier ministre anglais Gordon Brown lors de la réhabilitation de Turing exprima ses regrets pour « *les milliers d'homosexuels qui furent condamnés par cette législation homophobe* » et pour « *les millions d'autres qui vécurent dans la crainte d'être confondus* ». Aujourd'hui, on le sait, nombre de régimes condamnent à mort les homosexuels.

Pour autant, il convient aussi de lutter contre les stéréotypes qui assimileraient chez les garçons une propension à la sensibilité, un goût pour des activités telles que la danse ou la poésie à une tendance homosexuelle (voir le film stimulant de Guillaume Gallienne *Les Garçons et Guillaume, à table !* qui peut être

prétexte à débat au lycée). À l'inverse, pas davantage faudrait-il confondre attitude machiste et affirmation d'une virilité bien comprise chez les garçons, ou le souci de plaire et de prendre soin de son apparence et l'aliénation dans la futilité chez les filles. Égalité et différences, les débats restent ouverts et peuvent d'ailleurs être abordés à travers de nombreuses œuvres, dans un climat serein qui ne peut être celui d'une pensée unique et d'un conformisme dogmatique. Cette question des « ressemblances et différences » est d'ailleurs bien plus vaste, comme nous allons le voir dans le prochain chapitre.

Ont contribué au chapitre 12

- **Brigitte Cala** : « La part des femmes dans l'histoire enseignée », *Cahiers pédagogiques*, n° 372, mars 1999, p. 48-52.
- **Chantal Fenrich** : *idem*.
- **Chantal Février et Annie Rouquier** : *idem*.
- **Carla Hardy** : texte inédit.

13. Identités au pluriel

La question des « différences » embarrasse la société française, souvent rétive à les accepter, craignant un multiculturalisme quelque peu fantasmé.

La prétention universaliste qui tend à gommer les différences peut conduire aux pires dérives d'exclusions en tous genres. La pédagogie participe de cette nécessaire réflexion, du tri qu'il y a à opérer entre les « différences », et de l'indispensable conjugaison au singulier et au pluriel de la notion d'identité.

Surmonter la crainte
de la différence

☛ Échapper à une logique binaire

Dès sa naissance, la République française s'est voulue « universaliste » : elle prétendait envoyer un message au monde entier, en faveur des droits de l'homme, de la « liberté chérie ». Mais, dès le départ, on a vu se dessiner des clivages entre ce qu'on a appelé de façon un peu simpliste les « jacobins » et les « girondins ». Si on caricature, les premiers voudraient éradiquer les particularismes, par exemple régionaux, restes de royalisme et se réfèrent à un homme abstrait, une sorte d'idéal qui échapperait aux préjugés et aux superstitions en tous genres (dont aux yeux de certains radicaux faisait partie la religion). C'est ainsi qu'on va accorder des droits nouveaux aux juifs et protestants, mais en leur demandant quasiment d'abandonner leurs particularismes, du moins hors de la sphère privée.

De l'autre, les décentralisateurs, plus pragmatiques et ouverts aux différences : les particularismes peuvent être conservés s'ils ne sont pas en contradiction avec l'intérêt général. Pour eux, on ne peut nier les préférences familiales ou locales, on ne peut

13. Identités au pluriel

prétendre faire renoncer brutalement à certaines coutumes, à tout ce qui fait la « culture » d'un groupe, sans quoi, faute de pouvoir vraiment faire le bonheur du peuple, on fabrique plutôt son malheur.

Dans la réalité, les choses sont souvent moins tranchées. Et si on s'intéresse à la République d'aujourd'hui, on remarque, d'un côté, des déclarations tonitruantes qui s'élèvent contre tout particularisme et, de l'autre, dans les faits, une pratique avec des « arrangements raisonnables », comme on dit au Québec. Ainsi tolère-t-on un statut particulier de la religion en Alsace-Lorraine, accepte-t-on bon gré mal gré la parité hommes-femmes, ne s'oppose-t-on pas à des plaques de rues en langues régionales et des écoles dans ces mêmes langues, sans parler des spécificités acceptées dans les DOM-TOM.

Sur le plan scolaire, en fait, il s'agit sans doute de trouver un bon équilibre entre particularismes et universalisme. Il y a de « bonnes différences » qu'il faut respecter, sans y enfermer cependant les élèves, et de « mauvaises » dès lors qu'elles contreviennent aux droits humains ou empêchent le vivre ensemble commun. Mais il n'est pas simple d'opérer cette distinction, dès lors qu'on quitte les grands principes et qu'on entre dans le vécu quotidien des classes et des établissements.

Nous évoquerons ainsi les particularismes culturels, régionaux ou « ethniques » (si tant est que ce mot soit pertinent), mais aussi d'autres plus individuels, familiaux ou liés au groupe d'âges, en essayant de trouver une voie juste et réaliste pour l'action pédagogique. Comment parfois ruser avec, exploiter même, respecter ou contrecarrer ?

☛ Arracher à ses origines ?

Pour certains, il faut laisser au vestiaire toute trace de ses origines. Le spectre du « communautarisme » est toujours menaçant, et ce mot perd de son sens lorsque, par exemple, une députée fustige l'enseignement de l'arabe qualifié de « langue communautaire », oubliant que c'est avant tout une langue de haute culture et une richesse supplémentaire que de la maîtriser que l'on soit ou non d'origine « arabe ». Nous l'avons vu dans le chapitre sur l'Histoire, pour certains, l'identité nationale « française » s'oppose à toute autre identité, tout en s'affublant parfois de l'alibi « universaliste ». Il n'est bon bec qu'occidental pourraient-ils dire, pastichant François Villon¹.

C'est d'ailleurs mal connaître la véritable histoire de l'école de Jules Ferry que de la réduire à une éradication des particularismes et, s'il est vrai que le breton a été souvent banni des cours de récréation sous la III^e République, c'était en grande partie pour lutter contre l'emprise du catholicisme qui se situait en opposition à la république. L'historien Jean-François Chanet a montré combien les instituteurs restaient proches de leur « petite patrie » et n'hésitaient pas, par exemple, à faire usage du parler local pour faire passer un message scolaire².

Dans de nombreux pays, l'étude de langues régionales (ou plutôt des langues minoritaires qui ne sont pas à proprement parler « régionales » comme le basque ou le catalan) est considérée comme normale et ne fait pas polémique comme c'est encore le cas en France où on oppose la « perte de temps » consacrée à l'étude d'une des 75 langues du territoire national à la nécessité de se consacrer au français avant tout, et à l'anglais...

1. « Il n'est bon bec que de Paris. »

2. Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996.

13. Identités au pluriel

Le socle commun donne une place significative aux langues régionales dans le domaine 1 (« Les langages ») et ouvre la possibilité d'enseignements interdisciplinaires incluant ces langues. Plus généralement, étudier les coutumes locales, l'histoire des lieux où on vit, mais aussi connaître ses origines, et notamment lorsqu'on vient « d'ailleurs », l'histoire des immigrations, tout cela ne nuit pas à l'unité nationale. Par ailleurs, à l'heure de la mondialisation, la menace vient plutôt d'une uniformisation des goûts alimentaires, culturels, vestimentaires que de particularismes.



Mode, diversité et histoire de France

Une belle exposition a récemment mêlé à la basilique Saint-Denis, lieu mémoriel s'il en est, les grandes robes des reines de France et les costumes contemporains de cette banlieue, selon un projet qui s'est appuyé sur des lycées et sur des maisons de quartier, sur une idée de l'artiste Lamyne M.

Le journal *Le Figaro Madame*, peu suspect de complaisance pour le communautarisme, explique : « Wax, bazin, broderies du Moyen-Orient, mousseline de soie, jersey sportswear, drap de laine, les matières font écho à la diversité de la population de Saint-Denis et renvoient à une histoire mondiale du textile et du vêtement. Pour moi, le tissu est d'abord social. Pour ces treize robes, j'ai rassemblé des tissus venant des pays les plus représentés parmi la population de Seine-Saint-Denis », précise le créateur dans son dossier de presse.

Mais sans doute y a-t-il, en même temps, une manière « républicaine » d'aborder ces particularismes en les reliant à l'universalisme, aux grands échanges entre les peuples, en les incluant dans un métissage fécond qui d'ailleurs relativise certaines traditions que l'on croit éternelles.

Dans un projet autour des « grandes découvertes », les élèves s'aperçoivent que des aliments locaux, enracinés dans une tradition culturelle viennent en fait d'Amérique (l'ail, les tomates...). Le costume du berger pyrénéen est récent, invention du tourisme de la fin du XIX^e siècle. Les emprunts, les transferts, sont bien souvent ce qui rend vivantes des musiques, des créations culinaires.

Voilà un exemple significatif de ce qui peut se développer, dans des projets pédagogiques : relier l'humble quotidien, enraciné dans une histoire mal connue la plupart du temps de ceux mêmes qui en sont issus, et les formes artistiques « nobles », dans un message alors vraiment universel.

Il ne s'agit nullement, répétons-le, d'enfermer les élèves dans une origine ou un horizon étroit, mais en partant de la fierté de cette origine, de rejoindre l'Autre, les autres. On a pu se gausser des projets « couscous » où on a pu, dans certains cas bien plus minoritaires qu'on ne le dit, mettre un accent excessif sur des origines, en simplifiant d'ailleurs celles-ci (un Berbère n'est pas un Arabe, un Vietnamien n'est pas un « Asiatique » comme un Chinois) lors par exemple d'activités à l'occasion de fêtes de fin d'année, d'étude de contes, etc. Tout change dès lors qu'on est dans le partage. Lorsque, dans des activités périscolaires dans les Landes, les enfants découvrent les techniques des échasses, ils se réapproprient une tradition ancestrale, mais peuvent la partager avec des enfants qui ne sont pas « landais » d'origine.

La danse est également un puissant moyen de mêler des cultures particulières, et de nombreux professeurs d'éducation physique travaillent, à partir du hip hop par exemple, avec des élèves de tous milieux et lors de projets interdisciplinaires en faisant intervenir d'autres facettes de la danse ou de la musique. Des artistes contemporains savent casser les barrières, le Paris Mozart Orchestra de Claire Gibault confie au rappeur Rost le

13. Identités au pluriel

soin de présenter sa prestation auprès de collégiens et Lil Buck mêle hip hop, classique et danse avec Yo-YoMa. Les brassages inattendus, les alliances improbables, tout cela peut permettre à chacun d'accepter le « goût des autres », voire de le faire leur...

Finalement, lorsqu'on récupère des formes traditionnelles dans un brassage nouveau, est-on si loin de la récupération de figures antiques par les révolutionnaires de 1789, dans un anachronisme pourtant évident (les austères et redoutables Spartiates comme figure égalitariste, il y a mieux !), ou de la construction du mythe gaulois sous la III^e République ?

Probablement le plus important est-il de promouvoir l'idée d'« identités multiples ». On peut à la fois vibrer pour les « Bleus » et l'équipe de France et se réjouir de la victoire de l'Algérie ou de la Turquie, aimer à la fois le raï et le rock, se sentir fier de la victoire d'un Noir aux élections présidentielles américaines, s'identifier au combat de Rosa Parks ou de Mandela et être un parfait patriote, citoyen français et citoyen du monde...

Jusqu'où aller ?

Bien entendu, les « accommodements raisonnables » ont leurs limites. Il y a des justes équilibres à trouver sans pour autant reprendre la conception typique d'une pensée réactionnaire de la « pente fatale » selon laquelle si on tolère un peu, on va être débordé et on ne contrôlera plus rien. On n'est pas obligé de choisir entre accepter n'importe quelle tenue vestimentaire et imposer le port d'un uniforme. Reste sur cette question d'ailleurs qu'il est bien difficile de savoir ce que serait une « tenue décente » dans l'absolu, et donc qu'il faut définir des normes, celles-ci devant s'appliquer d'abord aux enseignants. Ajoutons que si le port d'une tenue commune peut être bénéfique, c'est seulement si cela s'inscrit dans le cadre de la constitution d'une véritable communauté éducative, comme c'est davantage le cas

de pays anglo-saxons où l'uniforme est vécu autrement que comme un « retour à l'ordre », d'ailleurs illusoire.

Concernant la question si polémique de la nourriture dans les cantines, on peut quand même distinguer la possibilité de choix permettant la substitution du porc par une autre viande pour musulmans et juifs pratiquant les règles religieuses et celle de proposer une nourriture hallal pour certains, que l'on peut à bon droit juger excessive. Mais, sur ce point comme sur d'autres, un effort d'explication est nécessaire de la part de l'institution scolaire.

Nous reviendrons dans le dernier chapitre sur ce que cela implique comme réflexion et travail en formation du personnel des établissements scolaires. Mais disons notre opposition aux formulations absolues : « il faut des règles claires », « on ne doit pas transiger », etc. Dans le cadre d'une laïcité ouverte aux différences dans l'esprit de ses pères fondateurs et non pas renvoyant à des interdictions et à une répression des différences, la République bien comprise peut admettre l'exercice de différences si elle ne touche pas à l'essentiel. D'autant que notre école doit davantage introduire justement la différenciation pédagogique, contre l'idée de « tout le monde fait la même chose, en même temps ».

Après tout, en intégrant des élèves souffrant de handicaps, on les autorise à avoir des « compensations » si l'on peut dire en matière d'aides supplémentaires. Les dyslexiques ont à disposition un ordinateur et davantage de temps dans les examens. L'école doit s'adapter aux élèves tels qu'ils sont, sans pour autant déroger à certains principes. Il est inacceptable que des élèves refusent certains enseignements contraires aux convictions familiales. Mais on peut mener un travail pédagogique avec les familles pour convaincre qu'il s'agit là de revendications illégitimes.

13. Identités au pluriel

Mais ce qui reste essentiel si l'on prône l'universalité au-delà des différences, si on veut combattre l'enfermement communautaire, c'est de lutter contre les inégalités, contre ces différences qui deviennent inégalités, c'est de créer un vrai « commun », ce qui renvoie à ce que nous avons écrit plus haut sur les vertus de la coopération, mais aussi de se battre pour que tous les élèves puissent avoir accès aux codes culturels communs.



Comment travailler sur la citoyenneté avec « ces élèves venus d'ailleurs » ?

Catherine Mendonça-Dias enseigne en classe d'allophones et est formatrice. Elle fait part de son expérience sur le sujet :

« Comment les enfants des Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) peuvent-ils percevoir les “valeurs de la République” ? : il est bien difficile de répondre à la question. Au vu de leur diversité, de leur maturité, de leur trajectoire migratoire et des charges émotionnelles récentes, leur réception des “valeurs de la République” doit certainement être plus ou moins consciente, mais certainement pas univoque dans ce changement d'horizon civique.

Toutefois, je peux remarquer que c'est parfois l'absence de ces valeurs qui a motivé la trajectoire migratoire : Charles, “enfant-soldat” congolais qui fut enrôlé de force dans une milice, garde sur ses bras les cicatrices de la privation de liberté, d'égalité et de fraternité.

D'autres portent peut-être un regard inchangé, comme Yussein, enfant bulgare turcophone qui va de squat démantelé en squat d'infortune, et pour lequel la ségrégation vécue dans le pays d'origine pourrait se poursuivre à l'école française paradoxalement, non plus au seul motif d'une appartenance communautaire, mais au nom de l'écart de compétences scolaires et du rapport culturel à la sphère scolaire.

Comment travailler la citoyenneté ? En n'ignorant pas la culture d'origine et le plurilinguisme, sans quoi cela peut être perçu comme une violence symbolique supplémentaire. L'approche interculturelle constitue un levier pour l'échange et l'intercompréhension...

Je peux évoquer un projet de « Permis citoyen » qui a été expérimenté simultanément dans quatre UPE2A à Bordeaux.



Le projet a été impulsé par une association locale, ALIFS, qui apporte son soutien pour l'accès au droit des migrants et mène diverses actions selon une approche interculturelle. L'objectif était la création d'un quiz citoyen, produit par les élèves. Pour ce faire, une juriste circulait à la rencontre des collégiens afin d'aborder les thématiques retenues (la nationalité, l'égalité, la lutte contre les discriminations...), échanges susceptibles de se poursuivre avec le professeur d'éducation civique. Puis, les jeunes écrivaient dix QCM : "Un chauffeur de taxi refuse qu'une personne noire monte dans son taxi. Est-ce qu'il a le droit ?", "Est-ce qu'une femme peut être pilote d'avion ?"... Et des réponses d'être proposées.

Chaque QCM a été illustrée par une photographie où les collégiens se mettaient en scène, avec l'aide du photographe professionnel Vincent Bengold. Les productions ont été réunies et mises en valeur dans un bel objet livre tandis que l'association délivrait un permis citoyen aux participants qui, à leur tour, ont soumis leurs questions à des camarades de l'établissement. Les trois strates de travail, à savoir l'apport théorique avec la juriste, le travail de groupe pour la production et enfin la transmission à travers le quiz soumis à d'autres élèves, ont favorisé une construction collective dans les représentations citoyennes en même temps qu'une meilleure connaissance législative de la France.

Ces objectifs demeurent très présents dans ces UPE2A mais auraient été mieux atteints si cette réflexion avait été co-construite entre les élèves allophones arrivants des UPE2A et ceux des classes de rattachement ; on voit désormais davantage de projets réalisés en partenariat entre une UPE2A et une classe type.

Identité « française » ?

Se pose ici la question des rapports que doit avoir notre école et une prétendue « identité nationale », déjà abordée dans le chapitre 8. L'école doit-elle contribuer à la forger, à la renforcer ou sort-elle de son rôle si elle le fait ? Cette question est revenue souvent sous diverses formes dans ce livre. Mais peut-être convient-il d'interroger cette notion d'identité, qui aurait dû faire l'objet d'un débat voici quelques années, débat assez vite

13. Identités au pluriel

avorté à juste titre dans la mesure où il était hypothéqué et biaisé par des arrière-pensées politiciennes.

Ne faut-il pas plutôt accompagner le déploiement de ces identités multiples que nous avons évoquées, en écartant celles qui enferment dans un territoire ou dans des origines ? Étudier l'histoire des immigrations qui ont fait la France, rappeler le rôle de « ces étrangers, et nos frères pourtant » que célèbre Aragon dans *L’Affiche rouge* en hommage aux résistants arméniens et autres, évoquer à la fois les crimes coloniaux, mais aussi les combats pour la liberté d'intellectuels, d'artistes, de savants français, montrer l'apport des autres civilisations à la nôtre, faire émerger la diversité à l'intérieur même de notre identité « ancestrale » : des racines chrétiennes, peut-être, mais aussi païennes, grecques et romaines, des influences du judaïsme et même de l'islam dans le Sud de la France, autant de moyens de ne pas s'enfermer dans un sentiment d'appartenance à une nation et à un destin communs dans une forteresse.

Prenons le cas symptomatique de notre hymne national. Dans une étude récente³, François Durpaire montre que *La Marseillaise* est assez peu apprise en classe, elle l'est davantage à travers le sport ou dans la famille. Savoir les paroles (en fait du premier couplet) est plus ou moins fréquent selon les milieux. Certains enseignants, malgré l'obligation légale, refusent de faire chanter un chant guerrier, tandis que d'autres l'intègrent à leur programme, en faisant aussi étudier le contexte dans lequel ce chant a été composé. En réalité, l'appropriation par les élèves de France de l'hymne national fait sans doute partie des facteurs d'intégration et de rassemblement. Mais il est des moyens de désamorcer ce que cela pourrait avoir de nationaliste (le nationalisme n'étant pas le patriotisme), en montrant

3. « École, citoyenneté, ethnicité », *Recherches en éducation*, n° 26, juin 2016.

en particulier combien ce chant a symbolisé la liberté dans bien des pays, pour quoi il était interdit sous l'Occupation.

Un film comme *La Marseillaise* de Jean Renoir peut être un point d'appui. Bien sûr, certaines paroles peuvent choquer (l'appel aux armes, le sang qui abreuve nos sillons...), mais le rôle des enseignants est de toujours remettre dans une perspective historique. On n'est pas assuré de l'authenticité de l'anecdote selon laquelle Rouget de Lisle, devenu royaliste, a tremblé en entendant ce chant durant la révolution de 1830, mais elle renvoie à des batailles concernant l'appropriation du chant national, d'autant que la multiplicité des arrangements musicaux et des activités possibles (invention d'autres couplets, par exemple, non pour les substituer aux existants, mais pour développer la créativité des élèves) peuvent être des occasions d'un travail riche sur le plan pédagogique.

Encore une fois, le regard historique, l'absence d'hystérisation autour de questions de symboles, l'acceptation que certains points de vue s'expriment, sont autant d'occasions pédagogiques de créer du commun et de rassembler.

☛ Regard d'un chercheur

Denis Meuret, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, pose la question brûlante : « L'école contre le djihad : sur quoi s'appuyer ? » Sûrement « à coup de mentons », mais en faisant vivre la fraternité. Il rejoint tout ce que nous prônons tout le long de ce livre. Il faut davantage de pédagogie qui implique les élèves et oppose un contresens aux tentations sectaires, voire terroristes.

« Malgré la révérence que j'ai pour les valeurs de la République, je ne suis pas persuadé qu'elles soient les mieux à même d'inspirer une stratégie visant à donner aux élèves l'envie de vivre avec leurs concitoyens et à les éloigner de toute

13. Identités au pluriel

complaisance envers des idéologies qui professent qu'il est plus noble de les tuer que de vivre avec eux. Je ferais plus confiance à cet égard aux valeurs de la démocratie, y compris parce que les terroristes haïssent les vertus démocratiques davantage encore que les vertus républicaines. Plus précisément, je ferais davantage confiance à ce qu'il y a fort longtemps John Dewey a défini comme une école démocratique.

Les quelques auteurs (psychologues ou sociologues) qui ont essayé d'élucider ce qui peut conduire des individus au terrorisme politique ou religieux ont mis en évidence des facteurs qui ne sont pas vraiment susceptibles d'être entamés par le respect dû à la loi ou aux institutions. Ces facteurs relèvent du rapport à soi (disqualification de l'expérience réelle des jeunes, rejet du présent au profit d'un futur et d'un passé radieux, sentiment d'être, plutôt que l'auteur de sa vie, l'innocente victime de forces puissantes), du rapport au monde (accès à la vérité par la révélation et non par l'observation) et du rapport aux autres (morale valable seulement pour le petit groupe des proches ; dépersonnalisation des victimes potentielles).

Cela devrait sûrement être débattu, mais il me semble qu'une école qui voudrait s'attaquer à ces facteurs proposerait un enseignement appuyé sur l'expérience des élèves, leur apprendrait la persévérance et la responsabilité (rapport à soi), leur ferait apprécier la complexité et la diversité du monde, présenterait la vérité comme le résultat toujours provisoire d'une expérimentation (rapport au monde), développerait chez eux l'empathie et plus généralement ce qu'on a appelé les « émotions démocratiques », montrerait qu'elle traite les élèves à égalité, qu'elle se soucie de tous également (rapport aux autres).

Dans le questionnaire de PISA 2012, il apparaît que les élèves de l'école française, aux questions qui approchent, de plus ou moins près, ces diverses caractéristiques, répondent

« systématiquement moins positivement que les élèves des États-Unis ou du Canada, deux pays où l'école est davantage inspirée par le modèle démocratique. »

☛ Un autre type d'identité

Aujourd'hui et surtout dans les temps à venir, se pose de plus en plus une question qui vient perturber les réflexions traditionnelles autour de « l'identité » : qu'en est-il de l'identité numérique, celle qui peut se cacher derrière des avatars et pseudos, mais aussi qui peut être traquée, dans une société flirtant parfois avec le « Big Brother watching you ». Problèmes redoutables pour la liberté de chacun et sur quoi il faut faire travailler les élèves, comme en témoigne l'expérience relatée par Cécile Rasczynski, documentaliste à l'académie de Créteil.

« Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, je mène systématiquement deux séances sur l'identité et la présence numériques devant toutes les classes de seconde du lycée par demi-groupe classe. Je m'appuie sur une séquence de Gaëlle Sogliuzzo de mars 2013 prélevée dans le wikinotions de l'APDEN⁴ (ex FADBEN).

Lors de la première séance, je fais compléter individuellement par les élèves un questionnaire de trois pages sur leurs usages du numérique. Puis je relève ces questionnaires et les synthétise rubrique par rubrique en les commentant pour en resituer les résultats. Ensuite, je distribue cinq vignettes de bandes dessinées avec les mêmes deux questions : « Décrivez la situation représentée : qui fait quoi, où sont les personnages ? » et « Quel est le message de ce dessin ? ». Ces vignettes montrent l'une un candidat à l'embauche rattrapé par une photographie indiscreète

4. Consultable en ligne à l'adresse suivante : <http://apden.org/wikinotions/index.php?title=Accueil>

13. Identités au pluriel

sur Facebook, l'autre un acte de voyeurisme à l'aide d'un smartphone, la troisième, les questions que soulève la publication d'un blog personnel, la quatrième, une rumeur propagée sur le web, la cinquième et dernière, des pédophiles en chasse sur un réseau social. Je repartis les élèves en cinq groupes, leur propose de répondre aux deux questions pour chacune des vignettes que je repartis et de choisir un rapporteur. Après un temps de réflexion puis de mise en commun, je demande aux élèves de trouver un mot-clé pour caractériser chacune des cinq situations, tel que l'hypermnésie du web, et le leur fais noter.

La seconde séance est consacrée à un jeu éducatif. Avant de distribuer une feuille de route « Un mercredi sur le net », je fais télécharger par chaque élève le module Lightbeam (additionnel à Firefox) qui permet de visualiser les traces laissées sur le web lors de la consultation de tel ou tel site. Les élèves complètent la feuille de route distribuée et sont ainsi conduits à naviguer sur huit sites que la grande majorité de ces élèves consultent habituellement. Une fois ce jeu achevé, je leur demande de visualiser le graphe obtenu sur Lightbeam et de l'interpréter. Nous abordons alors la notion de redocumentarisation des individus par ces traces numériques. Les élèves sont ensuite conduits à consulter le site de la CNIL pour prélever des informations sur les cookies. Nous achevons cette seconde séance par la lecture commentée d'une infographie publiée par le journal Le Monde le 10 avril 2006 et intitulée « Une journée de traces numériques dans la vie d'un citoyen ordinaire ». J'ouvre alors un débat entre les élèves sur les enjeux et les dangers suscités par l'existence de ces traces numériques. Je clos enfin la séquence par des apports théoriques sur les traces numériques intentionnelles et non intentionnelles.

Les élèves de seconde qui ont participé à cette séquence ont un usage de l'internet très varié quant au nombre d'heures quotidiennes consacrées à cette pratique et quant aux outils mobilisés.

Ils se sont tous montrés participants pour commenter chacune des cinq vignettes, dont plus d'une les a fait réagir vivement, mais ils se sont montrés moins spontanément concernés par les enjeux des traces numériques intentionnelles et non intentionnelles dans leur vie quotidienne. Le graphe de Lightbeam et les débats menés en fin de séquence leur ont donc permis de prendre conscience de ces enjeux et, au-delà, de réfléchir à un usage davantage raisonné de l'internet. »

Cécile Raszynski

Ont contribué au chapitre 13

- **Catherine Mendonça-Dias** : texte inédit.
- **Denis Meuret** : texte inédit.
- **Cécile Raszynski** : texte inédit.

14. Les réponses de l'institution

L' *institution au sens large – c'est-à-dire le ministère, mais aussi le Gouvernement dans son ensemble et le Parlement – s'est emparée de la question des valeurs de la République depuis janvier 2015. Il n'est pas certain que les propositions avancées et les pistes d'action soient toujours cohérentes les unes par rapport aux autres. De sérieuses divergences existent entre ceux qui prônent avant tout un « rétablissement de l'autorité » et l'affirmation des « devoirs », la « tolérance zéro » pour toutes les entorses au respect supposé de ces valeurs, et d'autres qui insistent plutôt sur le dialogue, l'amélioration nécessaire d'un climat scolaire bienveillant qui n'exclut nullement l'exigence et la fermeté quand c'est nécessaire.*

Tolérance zéro ou dialogue ?

☛ Refus de l'incantation

Philippe Watrelot, alors président du CRAP-Cahiers pédagogiques, a été auditionné au Sénat en avril 2015 par la commission d'enquête sur « le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession ». Après avoir proposé une reformulation, bien plus pertinente, de la problématique de la manière suivante : « Comment peut-on répondre dans les établissements scolaires aux nouveaux défis pour l'école de la République ? Comment peut-on surmonter les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, en s'appuyant

14. Les réponses de l'institution

sur ce qui marche ? », il a bien montré ce qui peut opposer deux conceptions de la promotion des valeurs républicaines.

« Loin de l'incantation, si l'on veut faire adhérer aux valeurs qui sont celles de la démocratie, c'est-à-dire la citoyenneté critique, la libre adhésion, la liberté de penser, la coopération et la solidarité, le débat argumenté sur des idées, il faut les faire vivre au quotidien dans ses pratiques, dans sa classe, dans son établissement [...] Car c'est la condition pour que ces savoirs n'apparaissent pas comme "descendants" et déconnectés et donc peu recevables. Il ne s'agit donc pas uniquement de "transmettre" et de faire comprendre les différentes dimensions de la laïcité et de la connaissance des religions, mais il faut aussi, me semble-t-il, que cela passe par des dispositifs adaptés. La nécessité de faire émerger les représentations, le débat permettant la confrontation et la co-construction des savoirs, les méthodes actives sont des éléments tout aussi importants que les savoirs eux-mêmes. La laïcité, les valeurs de la République c'est aussi une question de pédagogie [...] Promouvoir le "vivre ensemble" mais aussi favoriser le "faire ensemble". »

Malmené durant l'audition par des sénateurs s'opposant à son point de vue positif et constructif, il a exprimé sur son blog sa consternation devant la conception fermée de la république qu'il a perçue chez le rapporteur notamment qui semblait davantage considérer que les valeurs devaient être inculquées ou assénées comme un catéchisme à des jeunes *a priori* suspects. Voilà sans doute un contre-exemple de réaction d'une institution dont il faut se garder.

Une action plurielle et multiforme

Le ministère de l'Éducation nationale a réagi, de son côté, de manière plus intéressante et malgré quelques discours inutilement grandiloquents, a mis en place de nombreux outils

et dispositifs. Donnons la parole à Benoît Falaize, chercheur et formateur en histoire, qui, après Abdennour Bidar, s'est vu confier une mission « Laïcité » par la ministre.

« L'actualité de janvier 2015 a constitué un électrochoc pour l'ensemble de l'institution scolaire. Le ministère s'est engagé dans un plan déclinant les onze mesures de la mobilisation pour les valeurs de la République. Les grandes lignes reposaient sur des actions, pour certaines, déjà existantes. D'autres sont venues s'ajouter afin de prévoir un plan global destiné à travailler avec les personnels de l'Éducation nationale, avec les élèves comme avec leurs parents, afin que soient transmises et partagées largement les valeurs essentielles de la République et ses principes fondamentaux comme la laïcité.

Mais sans doute n'est-il pas inutile de rappeler le contenu de ses onze mesures : d'abord mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école, en renforçant la transmission des valeurs, en rétablissant l'autorité des maîtres et des rites républicains et en créant un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen.

De plus, il s'est agi de développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'école, en associant pleinement les parents d'élèves et en développant les temps d'échange avec eux, en mobilisant toutes les ressources des territoires pour combattre avec efficacité les inégalités sociales et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République, ceci en renforçant les actions contre les déterminismes sociaux et territoriaux, comme y incite le rapport de Jean-Paul Delahaye sur : Grande pauvreté et réussite scolaire¹.

1. Remis à la ministre le 12 mai 2015.

14. Les réponses de l'institution

L'égalité sociale fait partie du combat républicain. Le ministère le rappelle régulièrement et s'y engage. La maîtrise du français, la mise en œuvre du plan de lutte contre le décrochage, l'action en faveur des publics les plus fragiles ont fait partie des chantiers ouverts au printemps 2015. Enfin, la mobilisation de l'Enseignement supérieur et la Recherche pour éclairer la société dans son ensemble sur les fractures qui la traversent et sur les facteurs de radicalisation s'est traduite par la volonté de faire en sorte de renforcer la responsabilité sociale des établissements d'Enseignement supérieur.

Le ministère a, par ailleurs, renforcé son engagement dans l'accompagnement pédagogique. La mise en ligne de ressources d'accompagnement de la Charte de la laïcité à l'école et d'outils de formation, théoriques et pratiques, sur le principe de laïcité, notamment un parcours de formations en ligne, sur la plateforme M@gistère, permettait déjà aux enseignants de pouvoir mieux se former.

Ce parcours "laïcité" aborde notamment la posture laïque de l'enseignant et la question de la déontologie de la neutralité, les réponses à apporter aux contestations d'enseignements, qui sont liés directement ou indirectement aux faits religieux, les réponses à apporter sur les questions de sorties scolaires. Ce parcours s'est accompagné d'un nouveau parcours M@gistère consacré à l'enseignement laïque des faits religieux. Au-delà de la charte et des ressources qui ont accompagné sa publication (<http://eduscol.fr/laicite>), à compter de la rentrée 2015, un portail « Valeurs de la République »² accompagne désormais l'ensemble du dispositif pédagogique. »

Benoît Falaize conclut ainsi cette synthèse que nous lui avons demandée pour cet ouvrage :

2. Voir plus loin la présentation de ce portail.

« On le mesure aisément, la réflexion et l'implication des personnels, à chaque niveau de l'institution, a été massive depuis janvier 2015. Elles ne doivent pas masquer le fait que c'est dans les pratiques les plus quotidiennes que se transmettra l'idéal républicain. L'article 111-1 de la loi de Refondation était accompagné d'une phrase : "Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves." C'est le maître qui est au cœur du dispositif de transmission. C'est par son exemple et sa "vertu", comme le disaient déjà les membres du Comité de l'instruction publique créé le 14 octobre 1791, où siégeaient Lacépède, Carnot ou Condorcet, que les élèves pourront comprendre, ressentir, expérimenter, vivre en un mot ce que la république offre comme garantie et comme cadre neutre pour exercer une citoyenneté pleine et vivante, pour vivre ensemble, alors que nous n'avons pas nécessairement les mêmes convictions ou les mêmes croyances. La vertu de l'éthique professionnelle. Celle qui fait enseigner avec engagement.

L'enjeu est de taille. Il sollicite l'ensemble des agents publics de l'Éducation nationale. Il suppose non seulement l'investissement et la conscience professionnelle, de tous les enseignants, mais également la certitude que leur action est fondamentale. Certes, les enseignants défendent "l'égalité de droits", mais ils connaissent aussi et vivent les "inégalités de fait". Et c'est leur capacité à travailler sur les secondes qui contribue à rendre actuelle et vivante la question de l'égalité. Ils travaillent au quotidien avec les élèves, mais en sachant les difficultés de toutes celles et ceux qui leur sont confiés pour que chacune et chacun parvienne à se hausser au-dessus de sa condition initiale. Ce travail, il est fait au nom de la culture.

Par la réflexion critique, la découverte de savoirs ignorés, par le gain d'une autonomie intellectuelle, et la capacité de se forger une opinion et un regard sur le monde. Cette culture

14. Les réponses de l'institution

offerte permet un dépassement de son horizon social et moral, comme le disait la pédagogue Maria Montessori : "Se mettre à la portée des élèves, mais pas à leur niveau. Les prendre comme ils sont, mais surtout pas pour les laisser là où ils sont !" C'est tout l'enjeu aujourd'hui de la république scolaire : revenir aux propos de Buisson pour qui il était nécessaire de prendre les enfants d'où qu'ils viennent, et de les amener à une émancipation intellectuelle, morale et culturelle. Ce combat fondamental de l'école serait dépassé ? En aucun cas. Et sans doute pouvons-nous, au quotidien, en dire la force et l'utilité sociale. Et faire en sorte que ce mot de république soit détaché de l'antienne, de l'incantatoire, pour retrouver sa force vécue et opératoire. »



Deux exemples d'intervention

Benoît Falaize, dans le cadre de sa mission de « référent laïcité » au ministère, se rend dans divers établissements.

En terminale STMG, banlieue parisienne.

Alors que le lycée était soumis au blocus lié aux protestations contre la loi El Khomri sur la modification du Code du travail, venir parler de laïcité aux élèves de cette classe de terminale STMG pouvait s'apparenter à un défi. Pendant deux heures, dans une grande attention et une grande écoute les uns par rapport aux autres, nous avons parlé des sujets qui animent les élèves. Car d'une discussion qui portait du thème de la laïcité, les élèves sont très vite venus à la question de la reconnaissance, de leur place dans la société, de leur religion, des juifs, et du sentiment de discrimination qu'ils vivent au quotidien.

La laïcité n'est pas comprise, dans un premier temps. Elle est vécue largement comme liberticide. En expliquant l'histoire de ce principe, les élèves perçoivent mieux la garantie qu'elle représente, mais du coup, ont le sentiment que certains hommes politiques l'instrumentalisent à satiété, et essentiellement sur leur dos.

Le fait d'être victimes de contrôles de police répétés, de ne pas se sentir appartenant à égalité à la nation française, le fait de vivre la relégation sociale et le racisme, contribuent à faire de ses élèves, des déçus du modèle.



Une classe de CE1 au pied des tours de la Défense

Les élèves veulent savoir pourquoi la maîtresse et l'ensemble des maîtres en sont venus, après Noël, à tous engager un travail sur la fraternité dans leur école. Et du reste, qu'appelle-t-on « fraternité » ? L'amour ? Le partage ? L'amitié ? La solidarité ? Le fait de gagner ensemble un match de foot ? La particularité, c'est que si les élèves peinent à trouver une définition, l'équipe éducative a décidé de se mettre au travail, à la suite des attentats du 13 novembre exactement pour cette raison. Parler de liberté, d'égalité ou de la laïcité, les maîtres savent le faire.

Mais de fraternité... Est-on obligé de s'aimer pour vivre en fraternité ? Quelle réalité cela recoupe ? Et comment transmettre et faire vivre ce concept ? Plus que jamais, la polyvalence des maîtres a permis ce travail, par l'art, la littérature de jeunesse, le sport, l'oral et aussi l'EMC. Mais c'est surtout au jour le jour, dans les gestes les plus quotidiens que s'enracine la notion, dans l'entraide et la coopération au travail. Entre élèves, mais aussi entre collègues, dans une école où tous les maîtres ont engagé le même travail. À l'âge où se construisent les élèves, où leur maturité s'épanouit, le travail sur la solidarité qui existe au sein d'une collectivité humaine est fondamental. Il est premier, nécessaire, à condition que l'investissement des adultes se ressente et s'éprouve chaque jour, à chaque moment de classe.

☞ La « réserve citoyenne »

Fabienne Bontempi, enseignante chargée de mission au pôle civique de l'académie de Toulouse, est référente académique pour la réserve citoyenne. Elle explique sa mission et ce qui peut être fait à partir d'un dispositif né aux lendemains des attentats de 2015.

« Pour piloter et accompagner les actions en faveur de l'éducation à la citoyenneté, l'académie de Toulouse s'est dotée d'un pôle civique. L'objectif de cette structure transversale est d'impulser, coordonner et fédérer les initiatives de terrain menées dans le champ de la citoyenneté. Mon travail est passionnant,

14. Les réponses de l'institution

car il implique de relier tous les acteurs de l'école et de l'académie. En lien avec des chefs d'établissements, CPE, documentalistes, conseillers du premier degré, j'ai eu pour tâche de proposer accompagnement et conseils autour de l'élaboration de projets mais aussi d'échanger sur les initiatives qui fonctionnent et représentent des exemples pour les diffuser.

Plus précisément, le dispositif "Réserve citoyenne" constitue un vivier de bénévoles prêts à venir témoigner dans les classes, auprès des enseignants, autour des valeurs républicaines. Sa force, c'est sa capacité à faire du lien entre les élèves et la société civile, à partir de témoignages, d'une présence incarnée de ce que veulent dire des valeurs parfois abstraites pour les jeunes.

Comment les candidats sont-ils choisis, après leur inscription sur la plateforme ? Les inscriptions sont étudiées par une commission de validation qui vérifie l'adéquation du projet d'intervention avec le projet de la réserve citoyenne : ses membres sont les conseillers techniques de la rectrice, spécialistes des champs de compétences des réservistes, Art et culture, Numérique, Environnement et développement durable, Histoire et mémoire... Les inscrits s'engagent à respecter une charte du réserviste et ont à fournir un extrait du casier judiciaire B3. Nous échangeons par courriel lorsque le réserviste souhaite compléter sa fiche, ajouter un CV, préciser son projet : en effet, il importe de soigner cette présentation, à l'intention du chef d'établissement ou du professeur qui recherche un intervenant.

Comment organiser la rencontre avec les élèves pour des valeurs républicaines en actes ? La rectrice de l'académie de Toulouse a présenté la réserve citoyenne aux chefs d'établissement en réunion de pré-rentrée et accueilli les réservistes citoyens lors du lancement officiel du dispositif, fin septembre. Nous leur avons alors présenté les modalités d'intervention. Des exemples et réflexions à partir de projets pour illustrer les valeurs républicaines en actes à l'école, dans le 1^{er} et le 2nd degrés, ont

lancé des pistes pour les actions de la réserve citoyenne, et initié les premiers éléments d'une culture commune, pour la mise en relation des acteurs. »

☛ Variété et richesse des profils et des compétences

« L'une des caractéristiques de la réserve citoyenne est sa diversité : tous les champs de la société sont présents, du monde juridique à celui de l'entreprise, des associations éducatives au monde de la santé, des journalistes aux consultants. Donner une perception commune du système scolaire et des enjeux de l'éducation à la citoyenneté est essentiel. La question souvent posée est d'ailleurs : comment s'adresser aux jeunes élèves pour parler des valeurs de la République ? En effet, 70 % des réservistes citoyens ont coché ce champ de compétence, qui répond à l'objectif initial de la réserve citoyenne. Mais ils ont pu également se proposer pour témoigner dans le domaine "Actualité, médias, réseaux sociaux", fortement porteur pour la formation de l'esprit critique vis-à-vis de l'information et des médias ; ou dans celui du "Droit" par exemple, essentiel pour comprendre "La règle et le droit", un des domaines de l'enseignement moral et civique. »

☛ La réserve citoyenne alliée de l'inventivité pédagogique

« La grande richesse des champs de compétences des réservistes va de pair avec des actions pédagogiques dont l'inventivité est surprenante. À un an d'existence, et parmi les 80 premières actions recensées cette année du primaire au BTS, on trouve des dispositifs variés, de l'atelier-débat en petits groupes dans la classe d'histoire-géographie à la conférence sur la laïcité pour des lycéens, de la mobilisation de réservistes pour construire un

14. Les réponses de l'institution

parcours citoyen dans la ville pour des cycles 3 au témoignage sur le rapprochement avec le monde professionnel en BTS, de la programmation d'un cycle de cinéma-débats intitulé "Sport, cinéma, citoyenneté" dans un lycée général pour tous les niveaux d'élèves, au forum lycéen sur une journée de la citoyenneté.

Concrètement, les réservistes contribuent à la construction du jugement et de l'esprit critique par les témoignages qu'ils proposent aux côtés des enseignants : expériences des pratiques numériques et lecture de l'actualité, compréhension des théories du complot, de la laïcité à l'école, rôle de la mémoire pour préparer le Concours national de la résistance et de la déportation, autant de sujets face auxquels la parole de l'élève est convoquée, écoutée, accompagnée pour exercer son jugement et son esprit critique dans l'échange. »

Mobiliser tous les acteurs

« De fait, la réserve citoyenne agit sur l'ouverture de l'école et sur la mobilisation de tous les acteurs. Citons le projet "Faites de la citoyenneté" au lycée Berthelot de Toulouse. Les élèves de la maison des lycéens et du conseil de la vie lycéenne avaient initié des débats au lendemain des attentats de 2015. Restés sur leur faim, ils avaient pour projet cette année de généraliser cette pratique en proposant une journée de la citoyenneté.

En effet, la demande de temps et d'espace de parole, d'éclairages précis sur des questions de société se fait entendre dans les établissements. Ces élèves ont donc porté ce projet avec le soutien de l'équipe de direction et l'appui d'un volontaire en service civique. Un comité de pilotage a été installé, alliant représentants des élèves, un professeur, les membres de l'équipe de direction et le jeune volontaire. Quel a été le montage de ce projet ? Recueillir les attentes des élèves et décider d'un programme thématique de débats, contacter des intervenants extérieurs,

et lors de la deuxième rencontre académique de la réserve citoyenne, présenter leur projet aux réservistes. L'adhésion des réservistes citoyens a été immédiate, et quinze d'entre eux se sont proposés pour intervenir.

Cette belle initiative s'est déroulée le 16 février 2016 : une demi-journée entièrement dédiée à la citoyenneté, avec l'organisation de 50 ateliers-débats, classés par grands thèmes (écologie, liberté d'informer, solidarité, justice, valeurs républicaines, engagement politique, sciences). Tous les élèves de la seconde au BTS ont choisi deux ateliers. Des exemples : "Comment être individuellement et collectivement éco-responsable ?" ; "Liberté des ondes aujourd'hui : atelier radio" ; "Est-ce que les personnes en situation de handicap peuvent exercer pleinement leur citoyenneté ?"

La fierté des élèves organisateurs, les échanges mis à l'honneur avec la présence bénévole de professionnels, avocats, journalistes, professeurs, associations, représentants institutionnels comme la maire de quartier, l'ancien directeur départemental de la police nationale, un conservateur de musée, des réservistes citoyens et, dans cette diversité, la volonté d'un projet commun qui associe les acteurs locaux autour de la demande des élèves représentent la citoyenneté comme élément de cohésion, de savoir partagé, de modalité d'être ensemble. Par cette initiative exemplaire, le lycée Berthelot montre que la transmission des valeurs républicaines fait société dans le lycée.

En cette fin d'année, les projets s'élaborent : la réserve citoyenne est à présent connue dans les écoles et les établissements. Des projets de café-philo au collège, d'atelier web-radio, de forum des métiers, et d'EPI sont en préparation. L'évolution qui s'annonce est l'inscription dans la durée des projets avec les réservistes, qui deviennent de véritables partenaires de l'école, en particulier dans le cadre du parcours citoyen, des enseignements pratiques interdisciplinaires, de l'enseignement moral

14. Les réponses de l'institution

et civique, de l'éducation aux médias et à l'information. Par son inscription locale et la valeur d'engagement que représente la réserve citoyenne, il se pourrait qu'elle participe à l'évolution des fonctionnements collectifs dans les établissements. Elle représente une ressource transversale au service de l'éducation à la citoyenneté où le dialogue est essentiel pour transmettre les valeurs, où la mise en projet, plus encore, les fait vivre. »

Ressources : <http://www.lareservecitoyenne.fr/> et <http://www.ac-toulouse.fr/pid33298/la-reserve-citoyenne.html>

Dans d'autres pays

Roger-François Gauthier, expert international et inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale, nous propose, à partir de son expérience d'expert international, mais aussi de membre du Conseil supérieur des programmes, un aperçu de ce qui se fait « ailleurs » en matière d'enseignement et de transmission des valeurs, à partir de trois domaines particuliers.

« La question de savoir comment les différents univers scolaires, dans différents pays, considèrent l'enseignement de "valeurs" est aussi paradoxale qu'intéressante : paradoxale puisqu'il ne s'agit jamais en ce domaine, tellement lié aux traditions culturelles locales, de chercher à importer un quelconque modèle, alors même que les directives européennes, qu'il s'agisse de la stratégie de Lisbonne de 2000 ou des compétences-clés de 2006 s'intéressent fortement de manière "internationale" à la question des valeurs développées par l'école, intéressante au même motif que regarder comment on conçoit ces questions ailleurs interroge précisément les acteurs de chaque univers là où la force des traditions empêche souvent d'imaginer le possible.

Nous nous proposons ici modestement de dégager quelques points de vue³ sur trois grands thèmes : comment cet enseignement des valeurs est-il intégré au parcours scolaire des élèves ? Comment se situe-t-il par rapport aux religions ? Comment s'articule-t-il avec le pouvoir donné aux élèves dans les établissements ? »

☛ **L'ambition française est-elle réaliste ?**

« Le paysage français, récemment modifié, avec un “enseignement moral et civique” regroupant des entrées aussi diverses que l'éducation de la sensibilité, l'apprentissage de la règle de droit, la formation du jugement et l'attention portée à l'engagement des élèves est très spécifique. Non seulement par l'association du “moral” et du “civique”, mais aussi par la vision d'ensemble du projet. Son avantage est évident : celui de la cohérence d'une visée. La question posée à son endroit est tout aussi claire : comment savoir si la réalité des enseignements va bien répondre à l'ambition du propos ?

Le choix de beaucoup de pays, comme par exemple celui de l'Italie dans le cadre d'indications nationales qui sont ce que seraient les programmes français s'ils se limitaient au socle commun, le reste étant renvoyé à la créativité des établissements, a été plutôt d'intégrer les finalités équivalentes de celles de l'EMC dans les enseignements spécifiques. La solution française est ambitieuse, elle devra sans doute être régulée par une évaluation de la prise en compte effective de toutes les prescriptions de l'EMC par la diversité des acteurs. »

3. En nous appuyant sur une étude réalisée au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes en novembre 2015 par Luisa Lombardi : *L'Éducation au « vivre ensemble » dans les curriculums européens.*

☛ Valeurs morales confessionnelles et personnelles : autres constructions...

« La question du rapport entre les valeurs que l'école enseigne et celles prônées par les religions est souvent l'objet d'un travail spécifique attentif. Plusieurs configurations existent. En bien des cas (Belgique francophone, Finlande, Portugal), on a une mise en concurrence entre une éducation morale non confessionnelle et un enseignement relatif aux religions, ce qui veut dire qu'il y a bien deux systèmes de valeurs présentés (au moins dans les prescriptions curriculaires) sur un plan d'égalité, et ne se réclamant pas universels.

Plus intéressant est le cas de systèmes qui proposent une intégration d'un enseignement de religion et d'un enseignement moral non confessionnel, comme le montre l'Écosse. Le programme est appelé : « Religious and Moral Education », il s'agit de l'un des huit domaines fondamentaux d'enseignement qui composent le Curriculum for excellence et il est obligatoire. Mais le plus intéressant est la volonté d'intégration de points de vue religieux (obligatoirement empruntés à plusieurs religions, dont le christianisme) et de points de vue liés au jugement critique et moral que peuvent développer les élèves à propos de "visions de la vie qui sont indépendantes de toute religion".

Quelques attendus de cet enseignement de Religious and Moral Education feront comprendre l'intention : "Reconnaître la religion en tant qu'une expérience humaine ; – Apprendre les croyances, les valeurs, les pratiques et les traditions de la christianité, des autres religions du monde sélectionnées [par l'établissement scolaire] pour cette formation, ainsi que les points de vue indépendants des croyances religieuses ; – Rechercher [to investigate] et comprendre les réponses que les visions aussi bien religieuses que non religieuses peuvent offrir aux questions relatives à la nature et au sens de la vie ; – Explorer

et reconnaître des valeurs comme la justice, la compassion, l'intégrité, et entamer une réflexion sur ses propres valeurs morales ; – Développer des capacités de réflexion, pensée critique, et savoir décider comment agir lorsqu'il faut prendre une décision de type morale."

Certains pays, comme le Royaume-Uni, vont jusqu'à inscrire la réflexion d'ordre spirituel dans la démarche scolaire.

Là encore les questions qui seraient à formuler seraient celles de savoir dans quels cas les valeurs morales de liberté, de paix, de fraternité, de tolérance sont les mieux atteintes, entre la séparation nette des savoirs scolaires et du domaine spirituel ou leur relative intégration. »

☛ Agir dans l'école : pouvoirs des élèves

« Le troisième point que nous retenons est celui de la vie des valeurs dans l'école. En France l'enseignement des valeurs se situe, comme nous l'avons rappelé, dans un cadre original et ambitieux, mais qui risque de rester souvent un cadre théorique, alors que les valeurs n'ont de sens que si elles entraînent des évolutions des comportements et des choix. À cet égard on peut évoquer trois fonctionnements qu'il n'est pas rare d'observer dans divers pays, et qui sont en France plus rares ou absents :

- ✕ La parole des élèves et leur réflexion engagée sur le fonctionnement de l'établissement sont plus valorisées en Espagne ou au Royaume-Uni où les élèves participent à l'évaluation de leur établissement, sont consultés sur des politiques sensibles comme les politiques d'admission des élèves ou même sur la désignation du chef d'établissement ;*
- ✕ Il n'est pas rare que des solutions aient été trouvées pour que les éléments liés aux services rendus par les élèves dans diverses communautés ou au sein de l'établissement soient pris en compte pour l'évaluation certificative (l'équivalent du baccalauréat), selon diverses procédures, aux Pays-Bas ou en Italie ;*

14. Les réponses de l'institution

- ✕ *Il est remarquable que dans certains pays comme le Portugal ou le Royaume-Uni (mais loin de l'Europe on pourrait citer la République démocratique du Congo) il existe de véritables "shadow/équipes de direction" avec une répartition entre les élèves de divers portefeuilles de la direction de l'établissement. Au Royaume-Uni, l'objectif de responsabilisation des élèves s'est institutionnalisé par la mise en place de véritables "postes de responsabilité" au sein des établissements, "répondant à des besoins précis exprimés par la direction, par les équipes pédagogiques et par les élèves". Les postes sont publiés et suivent une procédure encadrée de recrutement, avec un entretien de motivation.*
- ✕ *À la British School of Paris, par exemple, les Tutors s'occupent de l'accompagnement des élèves nouvellement arrivés dans l'établissement, le Prefect de l'école (School Prefect) veille au bon déroulement de la journée scolaire, le Prefect de la bibliothèque reste à disposition des élèves plus jeunes pendant les pauses et les récrés, pour les aider à consulter des livres dans la bibliothèque, le Prefect du bus veille à la sécurité des élèves pendant le voyage scolaire en bus, et aux moments de rentrée et de sortie de l'établissement, le Prefect Académique (Academic Prefect) est chargé d'aider des élèves plus jeunes dans la révision des cours.*
- ✕ *Les Young Managers assistent les élèves handicapés scolarisés dans l'établissement pendant les pauses et les récrés ; ils sont responsables des "objets perdus" dans l'établissement ; ils veillent au bon déroulement des réunions entre professeurs et enseignants (organisation des locaux, rangement...). Les universités prennent en compte et valorisent, dans leurs procédures d'admission, ce type d'expériences extracurriculaires. »*

Les réponses de l'Institution sont sans doute hétérogènes et inégales. Nous avons choisi de citer ici ce qui allait dans le bon sens. La mobilisation « pour les valeurs de la République » n'est

pas toujours à la hauteur, elle peut être formelle et superficielle. Mais qu'on nous permette de considérer plutôt les promesses, les pratiques intéressantes, en espérant qu'elles s'étendront à tout le champ éducatif.

Ont contribué au chapitre 14

- **Fabienne Bontempi** : texte inédit.
- **Benoît Falaize** : texte inédit.
- **Roger-François Gauthier** : texte inédit.
- **Philippe Watrelot** : « Audition au Sénat sur la perte des “repères républicains” », blog *Chronique éducation*, 2015.

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?

On ne peut espérer transmettre des valeurs républicaines et démocratiques que si soi-même on montre l'exemple, bien entendu. Contrairement à la stupide opposition dressée par certains, un pédagogue digne de ce nom ne peut être que « républicain » au sens où nous l'entendons dans ce livre. Cela implique une formation et une réflexion continues sur le métier et les manières de l'exercer.

Un pédagogue ne peut être que républicain

☛ Le dire et le faire

Entre le dire et le faire, il peut y avoir un fossé, c'est peu de dire qu'il s'agit-là d'un des axes essentiels de ce livre. Qu'en est-il en effet du respect des valeurs républicaines :

- ✗ ...quand on pratique l'humiliation d'élèves à travers une évaluation/sanction, ou lorsqu'on se permet des remarques peu respectueuses des individus, ce qui est, hélas, moins marginal qu'on le dit, comme le montre l'accumulation d'exemples recueillis par Pierre Merle dans son ouvrage *L'Élève humilié*¹ ?
- ✗ ...quand on refuse de fait la transparence vis-à-vis de ses élèves comme des familles, avec des règles floues et changeantes

1. Pierre Merle, *L'Élève humilié*, PUF, 2012.

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?

selon l'humeur du jour, quand on se croit dispensé d'expliquer ce que l'on fait, sous prétexte que ce serait la chasse gardée du professeur qui n'a pas « à rendre des comptes » ?

- ✕ ...quand on use de procédés comme la punition collective, qui bafoue complètement les règles de la justice et est absolument inacceptable en démocratie ?
- ✕ ...quand on pratique son métier de façon solitaire, sans concertation, sans vraiment suivre une ligne commune de l'établissement scolaire, au nom d'une « liberté pédagogique » mal comprise ?

Dans ces cas, on donne une mauvaise image non seulement de soi-même, mais de l'ensemble du corps professoral. Un exemple personnel : une élève que j'avais l'année précédente, et avec qui je m'entendais plutôt bien, me déclare : « *Monsieur, vous me disiez l'an passé que je n'arriverai à rien et là j'ai de bons résultats* ». Je lui fais part de ma surprise : « *Je t'ai dit ça, vraiment ? Ce n'est pas dans mes habitudes de dire des choses pareilles !* ». Et elle, à la manière du loup de La Fontaine et de son « Si ce n'est toi, c'est donc ton frère », de rétorquer : « *Pas vous, d'accord, mais un autre professeur me l'a dit.* » Comme quoi, la responsabilité collective du corps professoral est engagée par quelques-uns de ses membres qui ne se comportent pas de manière convenable.

Le professeur, d'ailleurs, qui entend des récriminations d'élèves sur untel qui a proféré des injures (du « ferme ta g... » au « tu es mal élevé » qui est très mal perçu, à juste titre), est souvent embarrassé, notamment quand il est professeur principal de la classe. Il peut en parler au collègue, mais sait que cela peut être contre-productif. Il y a certainement des façons de se désolidariser : « Si quelqu'un vous a dit ça – mais je n'ai pas les éléments suffisants pour savoir si c'est vrai –, je le condamne », de rappeler qu'effectivement le règlement proscribit les punitions

collectives et que le respect doit être réciproque. D'ailleurs, un professeur qui manque de respect à un élève est sans doute plus en faute que l'inverse, car il n'a pas l'excuse de l'âge.

☛ Non à l'arbitraire !

Les règles de l'établissement, de la classe, doivent être bien identifiées comme des règles qui s'imposent à tous. Le professeur doit remplacer le plus possible le « je vous interdis de faire ça » par « le règlement interdit que... ». Bien sûr, le professeur a ses faiblesses, et il ne s'agit pas d'accorder foi à tous les dires d'élèves et à sanctifier la parole de ceux-ci. Mais un mot lâché trop vite peut être compensé par une brève excuse : celle-ci ne diminue pas l'autorité, mais la renforce, surtout quand, par ailleurs, dans sa pédagogie, on valorise l'erreur quand celle-ci est le point de départ d'un apprentissage. Ici, un incident peut être l'occasion d'une discussion et d'une avancée pour tout le monde.

Le divorce entre les paroles et les actes est une menace constante contre la démocratie. À l'heure où la parole institutionnelle est largement contestée, invalidée, il est essentiel de « faire ce qu'on dit » et de « dire ce qu'on fait ». Pas d'exigence pour les élèves sans exigence pour soi-même, ce qui implique de n'avoir le droit de reprocher des retards aux élèves que si on les prend à l'heure à la sonnerie, de demander de rendre le travail quand c'est prévu et d'y passer du temps si soi-même on ne tarde pas à rendre les corrigés et si ceux-ci constituent vraiment une aide avec conseils pour remédiations éventuelles. Il ne s'agit pas d'ériger en absolu des préceptes pas toujours faciles à tenir, mais de s'engager dans une démarche globale d'où l'on exclut l'arbitraire. Quelle crédibilité peut avoir un enseignant qui déclare qu'aujourd'hui, parce qu'il n'est pas « de bonne humeur », il faut « se tenir à carreau », qui emploie un langage relâché (ce qui ne veut pas dire une langue simple, à vertu pédagogique, il s'agit bien d'autre chose) ?

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?



Chacun son avis ?

« J'ai un fils qui me parle un peu de ses journées au collège. Un jour, il arrive et me dit : "Dans ma classe, [il est en quatrième] des élèves disent ne pas croire aux hommes préhistoriques." Il avait essayé d'argumenter avec ses camarades qui n'en démordaient pas : Adam et Ève, oui ; les hommes préhistoriques, non...

Cette anecdote m'embarrassait beaucoup, je savais déjà que des jeunes pensaient cela, mais le fait de savoir qu'il y en avait dans la classe de mon fils m'obligeait à chercher quelle attitude pourrait permettre de revoir ce positionnement. J'en étais là, lorsqu'il revint avec une autre annonce : "Le prof a dit que la réforme était nulle." Là aussi, il avait essayé d'argumenter (on en parle à la maison) sans faire changer d'avis le prof.

Imaginons qu'il soit possible de parler de la réforme du collège en classe, j'aurais aimé que le collègue énonce des faits aux élèves, par exemple "avec la réforme, la DP3 disparaît", pour leur demander ensuite quels arguments on peut trouver pour dire que cette mesure est positive ou au contraire qu'elle est négative. J'aurais aimé qu'il offre à chacun la possibilité de se faire son opinion plutôt qu'il leur énonce la sienne.

Et j'ai mis ces deux anecdotes en relation.

En s'autorisant à donner son opinion plutôt qu'en apprenant aux élèves à s'en faire une, ce collègue n'autorise-t-il pas en toute logique à ce que chaque élève donne son opinion personnelle, sans argumenter lui non plus, sans étayer son avis ? »

Monique Ferrerons,
enseignante et parent d'élève à Lyon

Se former aux valeurs républicaines

Aux lendemains des attentats de 2015, des enseignants ont avoué se sentir démunis : comment discuter avec les élèves ? Comment faire respecter la minute de silence ? Comment répondre aux objections et surtout aux provocations ? Certains professeurs, dans des disciplines comme les mathématiques, ont

déclaré que c'était l'affaire de leur collègue d'éducation civique et que, eux, *avaient le programme à accomplir* (sic). Certains chefs d'établissement se sont contentés d'un service minimum. Mais beaucoup, au contraire, se sont mobilisés, ont échangé entre eux, ont cherché des ressources, ont mutualisé leur créativité. Le site des *Cahiers pédagogiques*, qui, le week-end suivant les attentats de novembre, a mis en ligne de très nombreuses ressources et des idées de dispositifs pour le lendemain, a battu tous les records de fréquentation. Sont donc apparus à la fois les potentialités du corps enseignant et du personnel que les médias mettent peu en lumière et le besoin de formation et d'échanges collectifs.

On a vu dans le chapitre précédent que l'institution hésite entre une formation descendante, plutôt basée sur l'information (conférences, en live ou en vidéo) ou sur l'étude de textes, et une formation plus horizontale, où les participants examinent ensemble des situations, proposent des solutions, se demandent comment, dans leur pratique, il est possible de contribuer davantage à la formation des citoyens, même si bien sûr l'appui sur des recherches et sur des ouvrages ou articles de fond sur ces questions reste indispensable, mais plutôt dans un second temps. De même, on peut se demander ce qui est le plus pertinent :

- ✕ des formations explicitement intitulées : comment faire partager les valeurs de la République (ou un équivalent), dans lesquelles on essaie d'examiner les conséquences en matière de pédagogie, où on s'interroge sur les moyens d'être efficace, sans s'en tenir à de beaux discours ;
- ✕ des formations sur de grandes thématiques pédagogiques qui incluent la question de la citoyenneté et des valeurs républicaines qui doivent être présentes lorsqu'on évoque l'évaluation, les compétences (comment prendre en compte les compétences civiques ?) ou l'accompagnement des élèves.

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?

Il ne s'agit pas de trancher, mais de travailler sur l'interaction de ces deux dimensions : valeurs républicaines et pédagogie.



On ne manque pas de ressources !

Dans le cadre officiel de la grande mobilisation pour les valeurs de la République, le réseau Canopé (ex-SCEREN-CNDP) a publié, dès 2015, un portail de ressources original et très varié.

Conçu comme un outil permettant aux enseignants, et à la communauté éducative dans son ensemble, de créer des parcours d'apprentissage, il propose plusieurs entrées dont :

- *Les valeurs et notions* (de la liberté à la laïcité, en passant par la nation...). Leur présentation s'ouvre sur une ou deux définitions, complétées par des textes de référence. Deux ou trois entretiens vidéo de deux à quatre minutes constituent pour chacun des éléments de réponse à des questions auxquelles les enseignants peuvent être confrontés : « D'où sortent ces valeurs ? On ne m'a pas demandé mon avis ! », « On a le droit de tout dire ou faire, on est en république ! » Chacune de ces entrées fait ensuite l'objet de deux types de mise en perspective : philosophique (Michel Delattre) et historique (Olivier Loubès).
- *Les ressources* (accès à des dossiers ou à des sites complets). Ainsi, le commentaire en vidéo des quinze articles de la charte de la laïcité à l'école par Abdennour Bidar peut servir directement de support de cours.

Faire comprendre les valeurs de la République aux élèves consiste à les interpeller sur « la valeur de ces valeurs ». À l'attention des équipes éducatives, cette transmission doit se traduire par un engagement à les faire vivre au quotidien. Des clés sont également proposées aux enseignants du primaire visant à mettre en œuvre le nouveau programme d'enseignement moral et civique. L'éducation aux médias fait l'objet d'une rubrique spécifique qui regroupe de nombreux exemples d'actions menées avec les élèves du second degré dont la webradio avec l'appui du CLEMI.

Contribution d'Anahide Franchi
coordinatrice à la délégation Éducation et société de Canopé
avec une reprise partielle du texte de Philippe Satgé
paru dans *Pastel*.

Ce qui est certain, c'est que la formation doit comporter à un moment donné un échange autour de cas pour savoir comment chacun procéderait pour faire respecter, par exemple, un principe de laïcité bien compris. Ainsi, un formateur de l'académie de Poitiers, Cyril Naudin, part-il de situations vécues pour anticiper des réponses possibles, en se demandant par exemple si on doit ou non tenir compte de la situation difficile sur le plan physique de jeunes pendant le ramadan (par exemple, le professeur d'éducation physique doit-il le prendre en compte dans les activités qu'il propose ? Le cross du collège prévu doit-il être décalé ?). Il pose la question lors de formations : « *Face à ces situations, la "bonne" attitude à adopter ne se décrète pas. Elle doit se construire en équipe à partir des textes réglementaires mais surtout être portée par chacun des membres de l'établissement.* »

On peut aussi travailler sur la hiérarchie des niveaux de règles en veillant à ce que les règles spécifiques à tel professeur ne prennent pas le dessus sur le règlement du collège, et bien sûr que celui-ci ne soit pas en contradiction avec la loi et encore moins avec les droits de l'homme (mais en principe, les règlements sont validés par le rectorat qui veille à ce qu'ils soient conformes à ces textes supérieurs).

La charte de la laïcité est un bon outil pour échanger. Une activité intéressante est d'essayer soit de la « traduire » en langage simple en direction des élèves, voire de parents peu avertis, soit de trouver des cas illustrant tel ou tel article dans un sens positif ou négatif.

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?



Un quizz pour connaître la loi et savoir comment agir

Dans ses formations, Cyril Naudin propose ce quizz aux participants, en demandant si c'est vrai ou faux :

1. Un individu peut manifester sa foi dans la rue (vrai).
2. Un enseignant a le droit de porter un signe religieux discret (faux).
3. Une mère d'élève ne peut pas siéger au conseil d'école/au CA avec un voile (faux).
4. Un intervenant extérieur peut venir à l'école en arborant un signe religieux discret (vrai).
5. Un père portant un signe religieux peut participer en tant qu'accompagnateur à une sortie scolaire (vrai).
6. Un élève a le droit de porter une kippa à l'école (faux).
7. Un élève peut effectuer ses prières quotidiennes lors d'un voyage scolaire (vrai).

Le formateur commente les réactions :

« Le point 6 reste ambigu, les prises de position officielles ayant été divergentes (circulaire Châtel puis avis du Conseil d'État repris par la ministre Vallaud-Belkacem, en attendant peut-être d'autres évolutions). Mais paradoxalement, la ligne arrêtée par les équipes est restée constante : les mamans voilées étant avant tout vues comme des mamans, venant chercher leur enfant à la sortie de l'école, rencontrant les enseignants dans l'établissement et participant aux sorties scolaires.

Lorsque j'étais directeur d'école à côté de Royan, j'ai eu une fois une remarque d'un collègue à propos de la présence d'une maman voilée lors d'une sortie (nous étions en plein débat sur l'identité nationale) : la réaction du reste de l'équipe a été unanime pour considérer que cette maman (la seule maman voilée de l'école), comme tous les parents, avait tout à fait le droit d'accompagner cette sortie.

Par contre, la question 3 (siéger avec un signe religieux au CA ou au conseil d'école) a semblé plus surprendre en formation, la fonction de représentation conférée au délégué parent étant associée, dans l'esprit de beaucoup, à une obligation de neutralité. »

On peut aussi confronter des points de vue divergents sur les valeurs, par exemple entre défenseurs d'une laïcité que certains considèrent comme fermée, « intégriste », et d'autres partisans d'une laïcité ouverte (trop pour les premiers...). On peut utiliser le superbe outil de travail qu'est le livre de poche qui reprend tous les grands textes fondateurs ou plus récents et des extraits de grandes personnalités ayant parlé de l'école (Hugo, Jaurès, Gambetta, Ferry, Buisson...): *La République, ses valeurs, son école*².

☛ **Combattre les pratiques anti-républicaines : l'exemple du harcèlement**

La formation peut aussi porter sur des aspects davantage liés à la vie de l'établissement. S'il y a une pratique qui heurte de plein fouet nos valeurs d'égalité et de fraternité, c'est bien le harcèlement, physique et moral.

Gwenaël Le Guevel, enseignant en Segpa, expose le projet d'une équipe qui naît d'abord d'une réflexion collective :

« Sur une idée de mon principal adjoint qui avait déjà mis un tel dispositif en place dans son collège précédent³, nous avons décidé de nous lancer dans l'expérimentation des Sentinelles contre le harcèlement au collège Chantenay de Nantes. Nous avons commencé par une sensibilisation des délégués de classe par niveau et par quelques interventions lors de "gestions de crise" en heure de vie de classe. Puis l'infirmière, le CPE et le principal adjoint ont sélectionné un groupe d'élèves des classes de sixième, cinquième et quatrième du collège et de la Segpa pour leur proposer d'entrer dans l'aventure et de constituer une équipe capable de repérer les situations et d'agir en conséquence.

2. Collectif, *La République, ses valeurs, son école*, Folio, 2015.

3. Un point d'appui intéressant : les travaux d'Éric Verdier et la Ligue de santé mentale : <http://www.lfsm.org/discriminations/>

15. Des enseignants « républicains », c'est-à-dire ?

Le critère principal étant que ces élèves aient une personnalité assez forte pour s'extraire des phénomènes de groupe inévitables et les mettre à distance. Nous les avons donc invités à suivre une formation de deux jours. Tous nos regroupements commençaient par un pow wow, un rappel du cadre non négociable qui permet de sécuriser les interventions de chacun(e) : la confidentialité, le tutoiement, le non-jugement et la liberté de participation. Le deal de départ était simple : deux jours de formation et chacun(e) se prononce à l'issue sur sa volonté de poursuivre ou non. Le contenu de la formation se répartit principalement en deux étapes : 1) Découvrir et apprendre à repérer les mécanismes du harcèlement ; 2) Comment intervenir ?

Pour la première partie, notre objectif était principalement de faire prendre conscience aux élèves du rôle crucial des spectateurs passifs dans les situations de boucs émissaires. Pour cela nous avons commencé en partant de courtes vidéos sur le sujet. Une discussion s'est ensuivie en partant de la question : qui sont les protagonistes ? Nous sommes ainsi arrivés au schéma des rôles interchangeables que tout le monde peut prendre dans les situations de harcèlement et/ou d'ostracisme. Nous sommes ensuite passés au jeu du loup-garou. Un jeu qui permet de montrer la force qu'un groupe peut exercer sur l'individu.

On vit pendant ce jeu différents phénomènes comme la désignation d'un bouc émissaire, le changement complet de l'avis du groupe en suivant l'avis d'un leader, le sentiment d'impuissance face à l'injustice et le poids du groupe, etc. Cela nous a permis de mettre en lumière le poids des spectateurs passifs, encore appelés normopathes (le poids de la norme parle beaucoup aux adolescents). Après avoir protégé la victime, ce sera donc d'abord à eux que nous devons nous adresser en cas d'intervention dans une heure de vie de classe ou autre, évitant ainsi le risque d'être désignés comme "les balances" de l'établissement. »

À RETENIR

Plus que jamais, l'enseignant doit considérer son métier dans ses dimensions multiples :

- Il apporte des connaissances, mais davantage conçues comme des ressources pour développer des compétences.
- Il anime un travail actif, des projets, aide à planifier dans le temps, est à l'écoute.
- Il participe à l'éducation sociale et civique des élèves, tâche qui n'est pas la moindre et que certains refusent encore.
- S'appuyer peut-être sur un futur code déontologique, participer à des formations et à des échanges collectifs, autant de clés pour redonner pleinement à l'école sa fonction de formation du citoyen.

Ont contribué au chapitre 15

- **Monique Ferrerons** : texte inédit.
- **Anahide Franchi** : texte inédit.
- **Gwenaël Le Guevel** : texte inédit.
- **Cyril Naudin** : texte inédit.

Conclusion

Demain la république, demain la pédagogie...

On peut ressentir un agacement devant l'abondance de discours autour de « la République » dont il faudrait affirmer les valeurs, qu'il faudrait défendre contre les menaces, qui serait l'alpha et l'oméga comme réponse à tous les problèmes de notre temps. Car il peut y avoir derrière ces discours la tentation de figer cette république, d'en faire un absolu, parfois même en l'opposant à la « démocratie » qui n'aurait pas le même caractère « viril » et établi quasiment pour l'éternité.

Pour nous, tout au contraire, la république, indissociable de la démocratie et de la citoyenneté, est toujours à améliorer, toujours à construire finalement. D'ailleurs, comme le fait remarquer Pierre Kahn¹, celle-ci en est à sa version 5 et, dans les précédentes, son incomplétude était flagrante si on prend simplement les limites du suffrage dit universel qui excluait les femmes. Les valeurs associées à cette république démocratique ne peuvent être que dynamiques, ouvertes aux changements et aux mutations du monde. La devise *Liberté, égalité, fraternité* continuera à être forte si elle s'incarne dans des réalités et ne se limite pas à des discours d'inauguration ou de monument aux morts. Et bien évidemment, l'école doit y contribuer, loin des oppositions absurdes entre instruire et éduquer, ou entre compétences disciplinaires et compétences civiques.

1. « Former les futurs citoyens », *Cahiers pédagogiques*, n° 530, juin 2016.

Aux lendemains des terribles attentats de 2015, l'école a été fortement interpellée : on lui demande peut-être trop parfois, mais c'est aussi parce qu'existe un consensus pour la constituer comme étant un des piliers de la République. Elle doit bien faire réfléchir à ce qu'est la liberté, pratiquer vraiment l'égalité, qui passe par l'équité et un accent fort mis sur les plus fragiles et les plus éloignés d'elle, et faire vivre la fraternité à travers la coopération et l'entraide.

Il reste un long chemin à parcourir. Et pour qu'on n'en reste pas aux mots, Dame Pédagogie est indispensable. Sans des dispositifs ingénieux et rigoureux, sans le développement de compétences professionnelles des acteurs, sans une organisation d'équipe cohérente, sans l'invitation à la créativité, comment, dans une société où règnent la défiance et parfois une certaine violence dans les rapports entre les personnes, amener le débat, faire triompher la raison, s'attaquer aux préjugés et idées reçues, développer la « ferveur démocratique » ? Les pédagogues ne sont pas de doux utopistes, ils proposent des pistes d'action dans le monde réel, tout en prenant au sérieux les « grands mots » de la République : c'est pourquoi ils peuvent déranger et troubler la routine des discours en termes de « y a qu'à ».

Mais, comme la République, la pédagogie est aussi en mouvement. À l'heure du numérique et des réseaux sociaux, il faut trouver de nouvelles réponses, comme le proposent par exemple ceux qui cherchent des pistes du côté de la « classe inversée ». Il faut surtout parvenir à trouver la juste mesure entre le doute systématique, l'exacerbation de l'esprit critique qui peut tourner au scepticisme désabusé ou à l'ironie cynique qui tourne tout en dérision, et l'adhésion forcée à des valeurs érigées en dogmes, avec levers de drapeaux obligatoires et interdiction de toute parole jugée non conforme. Les acteurs de l'éducation, enseignants, chefs d'établissement, et autres membres du personnel, ont bien sûr une tâche difficile, mais ce défi est aussi passionnant et stimulant.

Bibliographie

BEAUDET Thierry (dir.), *Les Mots (et les actes) pour vivre ensemble*, Le Cherche Midi, 2016.

Un ouvrage collectif, magnifiquement illustré, avec des contributions très diverses autour de mots-clés (laïcité, solidarité, droits, Marianne et les symboles de la République...) et une pluralité d'auteurs qui vont d'Henri Peña-Ruiz à François Dubet, en passant par Éric Fassin ou Christophe Alévêque. Stimulant...

BERNARD Marie-Lou et BERQUIN Henri, *100 idées pour une éducation civique*, Éditions Tom Pousse, 2010.

Des pistes de travail dès l'école maternelle. Un ouvrage très pratique.

BIDAR Abdennour, *Plaidoyer pour la fraternité*, Albin Michel, 2015.

Une leçon d'optimisme par un philosophe engagé, un éloge de cette « fraternité » si souvent oubliée et dont nous avons bien besoin.

BOUZAR Lyliya, BIANCO Jean-Louis et GRZYBOWSKI Samuel, *L'Après-Charlie, 20 questions pour en débattre sans tabou*, Éditions de l'Atelier et Canopé, 2015.

Un petit livre où trois acteurs engagés dans le combat laïque répondent à des questions de jeunes à la suite des attentats de janvier 2015. De nombreux thèmes sont traités : liberté d'expression, discriminations, théories du complot, religions et lois de la République. Des réponses à des interpellations parfois dérangeantes.

FILLION Laurent, *Éduquer à la citoyenneté, construire des compétences sociales et civiques*, Canopé et CRAP, 2015.

Un recueil d'expériences dans ce domaine, dans des collèges et lycées, et une réflexion de fond, notamment sur les difficultés à « évaluer » les compétences civiques, et sur la nécessité d'une éducation au politique. Collection pilotée par J.-M. Zakhartchouk.

LOEFFEL Laurence et MARTINETTI Françoise, *Les Valeurs de la République*, Canopé, 2015.

Cet ouvrage revient sur les aspects historiques, philosophiques et juridiques des valeurs retenues dans les programmes de l'enseignement moral et civique afin d'en comprendre les enjeux actuels. Une synthèse utile dans une collection pratique et d'accès aisé.

Revue *Éducation et Société*, « L'École et les valeurs, *Charlie* et après », n° 182, 2015.

Un dossier coordonné par Françoise Lorcerie, avec trois grandes parties : la laïcité au cœur des débats ; les valeurs : définitions et modes de transmission ; et les enjeux professionnels. Un ensemble pluriel où on notera des éclairages différents, des divergences parfois, un débat toujours riche, sans solutions simples pour une éducation sans solutions simplistes. L'éducation aux valeurs reste « une utopie politique controversée ».

Revue *Les Cahiers pédagogiques*, tout particulièrement : « Quelle éducation laïque à la morale », n° 513, mai 2014.

Un outil majeur pour enseigner l'EMC en primaire ou dans le secondaire, avec des pistes passionnantes par exemple pour traiter les dilemmes moraux.

« Former les futurs citoyens », n° 530, juin 2015.

Dans une perspective très proche de l'esprit du présent ouvrage, de nombreux témoignages sur les pratiques visant à la formation du citoyen. Un complément indispensable aux pages qui précèdent. Coordonné par des acteurs engagés.

En préparation : « L'éducation aux médias et à l'information », printemps 2017.

Les Cahiers pédagogiques et les valeurs républicaines

La revue *Les Cahiers pédagogiques*, partenaire des éditions ESF, propose chaque mois un dossier et de nombreux articles autour d'un thème pédagogique. Écrite pour l'essentiel par des praticiens, elle est publiée par le mouvement associatif CRAP (Cercle de recherches et d'action pédagogiques).

Depuis 1945, année des premiers numéros, de nombreux dossiers ont été publiés sur le thème de l'éducation à la citoyenneté et sur l'apprentissage de la socialisation. On trouvera des compléments à cet ouvrage tout particulièrement dans les dossiers ci-dessous.

✕ *Questions sensibles et sujets tabous*, n°477, décembre 2009, coordonné par Élisabeth Bussienne et Michel Tozzi

Problèmes existentiels longtemps tabous à l'école (la mort, la sexualité), contestation de certains sujets « sensibles » (l'évolution des espèces, le conflit israélo-palestinien), comportements sexistes, racistes, homophobes : comment réagir face à ces élèves qui veulent être reconnus comme des personnes et pas seulement comme des « apprenants » ? Comment pouvons-nous répondre en tant que professionnels qui faisons la part de ce qui nous touche personnellement ? Ce dossier s'appuie sur de nombreux témoignages ; il s'intéresse à la façon dont on peut analyser et anticiper les difficultés.

✕ *Quelle éducation laïque à la morale*, n°513, mai 2014

Un outil majeur pour enseigner l'EMC en primaire ou dans le secondaire, avec des pistes passionnantes par exemple

pour traiter les dilemmes moraux. Où il est beaucoup question des « valeurs ».

✕ *Former les futurs citoyens*, n° 530, juin 2015

Dans une perspective très proche de l'esprit du présent ouvrage, de nombreux témoignages sur les pratiques visant à la formation du citoyen. Un complément indispensable aux pages qui précèdent. Coordonné par des acteurs engagés.

À paraître :

L'Éducation aux médias et à l'information, printemps 2017

Hors-série numérique :

✕ Numéro 30 : *Faire vivre une morale laïque*

✕ Numéro 45 : *Rencontrer le fait religieux à l'école*



Consulter le site Internet

www.cahiers-pedagogiques.com

Dans la même série

L'autorité à l'école, mode d'emploi

Martine Boncourt

L'autorité au collège, mode d'emploi

Guillaume Caillaud

Élèves difficiles ? Osez les ruses de l'intelligence

Yves Guégan

Enseigner en classes hétérogènes

Jean-Michel Zakhartchouk

Enseigner selon les types de personnalité

Marion Tamano, Dorothee Fox, Franck Jullien

Former l'esprit critique, 1. Pour une pensée libre

Gérard De Vecchi

Former l'esprit critique, 2. À travers les disciplines

Gérard De Vecchi

Les méthodes qui font réussir les élèves

Danielle Alexandre

Parents d'élèves, mode d'emploi

Guillaume Caillaud

Réussir sa première classe

Ostiane Mathon

Réussir ses premiers cours

Jean-Michel Zakhartchouk

Les TICE en classe, mode d'emploi

Ghislain Dominé