

SOMMAIRE

	Pages
1 - INTERVENTION DE MONSIEUR LE DOYEN BORNE Transcription de son allocution	2
2 - INTERVENTION DE PIERRE STATIUS Transcription de son allocution	8
3 - INTERVENTION DE MARIA PAGONI Les conseils de classe à l'école primaire	11
4 - INTERVENTION DE MAGUY CHAILLEY Médias, école, citoyenneté	21
5 - INTERVENTION DE LAURENCE LOEFFEL Transcription de son allocution	33
6 - INTERVENTION DE FRANCOISE LORCERIE Auteur de « L'Ecole et le défi ethnique » (éd. ESF & INRP, 2003)	35
7 - INTERVENTION DE JEAN-PAUL PAYET Transcription de son allocution	38
8 - INTERVENTION DE J. MARIO HORENSTEIN L'approche en santé mentale de l'antisémitisme en milieu scolaire	40
9 - INTERVENTION DE FRANÇOISE CARRAUD Former les enseignants aux questions d'identités	41

INTERVENTION DE MONSIEUR LE DOYEN BORNE

Transcription de son allocution

Parler d'éducation civique me renvoie tout d'abord à mon passé d'enseignant, lorsque j'enseignais l'éducation civique, il y a très longtemps. Plus tard, j'ai contribué à fabriquer des programmes d'éducation civique, et maintenant je n'appartiens plus au groupe histoire et géographie de l'IGEN, je suis ailleurs et je regarde les choses différemment.

Sur ces sujets, aujourd'hui, j'ai plus de perplexité que de certitudes. Je ne suis pas certain de répondre à la lettre du titre que Benoît Falaize m'avait proposé. En fait, quand on parle d'éducation civique il y a une sorte de vulgate : on commence par parler de l'école Jules Ferry, puis de sa dégradation, certains dénoncent ensuite « mai 68 école d'individualisme ». Et c'est vrai que dans les années 70, dans les programmes, l'initiation à l'économie apparaît plus importante dans les programmes que l'éducation civique : c'est une notation intéressante. N'est-ce pas un effet surprenant du tiers-mondisme de 1968 ?

Et puis, je déroule toujours la vulgate, il y a les efforts de courageux républicains, en commençant par Louis François, parce que Louis François a été dans ce domaine un pionnier au lendemain de la guerre. J'ai eu la chance de croiser un peu à la fin de sa vie Louis François ; c'était quelqu'un d'exceptionnel. Et puis, dans les années 80, il y eut Chevènement, et puis au milieu des années 95 de nouveaux programmes et enfin l'ECJS.

Avec l'ECJS c'est donc une restauration de l'éducation civique à tous les niveaux, y compris dans les programmes du primaire, avec les nouveaux programmes dits « Joutard » qui s'inscrivent dans cet effort de restaurer l'éducation civique. On appartient toujours à sa génération, je le dis en historien, et si j'ai évolué sur ce sujet, je me méfie toujours, peut-être à tort, de ce qui pourrait ressembler à un enseignement à dimension morale. Et là aussi je suis de la génération qui a vécu pleinement 68, puisque vivre pleinement 68 c'était quand même se méfier de ce qui pouvait ressembler à une normalisation. On croyait, et certains s'en souviennent, que les élèves devaient trouver leur voie seuls, on craignait de leur imposer trop de choses et surtout dans le domaine de la morale. On séparait très rigoureusement la morale du reste, en croyant sans doute, j'y reviendrai, que le savoir à lui seul peut libérer, que le savoir à lui seul peut émanciper.

Plus tard, j'ai aidé à fabriquer des programmes d'éducation civique. Toute vie est forcément contradictoire dans ses différents moments : c'est naturel. Quand je regarde le moment où nous sommes et l'évolution de l'éducation civique, quand je cherche à analyser une évolution, il me semble que l'on peut l'expliquer par cinq grandes transformations depuis un siècle et demi, deux siècles.

Première évolution : il y a un temps où il y avait continuité, absence de rupture, entre les valeurs privées, disons la morale, je ne veux pas ici entrer dans les débats qui me paraissent vains sur les définitions, morale/éthique... Il y avait continuité entre les valeurs privées, disons la morale, et les valeurs collectives, disons les valeurs citoyennes. L'instruction selon Jules Ferry, c'est à la fois l'instruction morale et la l'instruction civique. Ainsi passe-t-on naturellement, dans l'acte éducatif, du comportement individuel de l'élève, de l'enfant, à son comportement collectif.

Une anecdote dans un manuel de lecture de la fin du 19^{ème} siècle illustre bien cette continuité. C'est l'histoire d'une famille de paysans, dont l'un des fils est soldat dans la guerre de 1870. La famille de paysans épargne très soigneusement et réussit à envoyer un Napoléon d'or au soldat. Il met soigneusement le Napoléon contre son cœur dans sa

vareuse et, au cours d'un assaut, le Napoléon arrête une balle prussienne. Là, se rejoignent les valeurs domestiques : la piété filiale, l'épargne, la paysannerie, et puis l'héroïsme. Tout ceci marche ensemble tout à fait harmonieusement : on est bon fils et bon soldat simultanément.

Allons plus loin, c'est ma deuxième remarque, il y avait également parfaite continuité entre la morale religieuse et la morale laïque. Je pèse mes mots en disant cela, l'église diffusait la même morale individuelle et familiale, la même morale sociale que l'école : il fallait aimer ses parents, il fallait épargner, il fallait bien travailler, etc. D'ailleurs, c'est une parenthèse et j'y reviendrai peut-être, si en France aujourd'hui on veille à séparer morale laïque et morale religieuse, en Europe on se sert du religieux pour enseigner la morale. Partout en Europe, le religieux sert officiellement dans les écoles publiques. En France, ce n'est pas possible. Pour conclure : nous sortons donc d'une période marquée par une continuité entre la morale publique, la morale privée, et la morale religieuse.

Troisième évolution : en entrant à l'école, certainement jusqu'aux années 30 et moins sans doute dans les années qui ont suivi, l'école donnait la possibilité de devenir un *Monsieur*, peut-être pas tout de suite, mais souvent au bout de deux ou trois générations. On pouvait changer d'enracinement social et c'est l'école qui le permettait. Là, il y avait directement un effet de l'école qui était visible, même si bien sûr, chacun le sait, le phénomène était rare. Le phénomène du boursier qui s'affranchit de son milieu modeste pour gravir les échelons qui mènent au sommet de la hiérarchie sociale etc. C'était le rôle de l'inspection générale de le permettre. C'est un inspecteur général qui a remarqué le petit Jaurès, qui aurait été postier sans doute si l'inspecteur général ne l'avait pas remarqué, et qui l'a envoyé à la rue d'Ulm, à Paris. Même histoire pour Herriot. Bien sûr, ce n'était pas le prolétariat dans le cas de Jaurès et d'Herriot ; c'était la petite bourgeoisie (même si c'est plus compliqué pour Jaurès, parce que la famille est très mêlée). Il aurait eu un destin plus provincial sans doute. C'est vrai que l'école permettait la réussite. Qu'est-ce que ça devient quand tout le monde va dans la même école ? C'est un problème très compliqué. L'éducation et, au premier chef l'éducation civique, a-t-elle le même sens au temps de la massification de l'école ? Quel est le sens de l'expression "égalité des chances" à l'époque où nous sommes ?

Quatrième évolution, quatrième période : le 20^{ème} siècle, et l'évolution n'est pas bouleversée au 21^{ème}, devient le siècle de l'enfant, jusqu'à l'aboutissement que l'on connaît : "l'élève au centre du système éducatif" de la loi de 1989. Alors dans l'école comme dans la société, le rapport à l'autorité change. S'il on prend un exemple hors de l'école, il y a les médecins et leurs patients, comme il y a les professeurs et leurs élèves, et longtemps les médecins et les professeurs ont vécu comme ayant des droits, mais leurs patients, comme les élèves, n'ont que le droit d'obéir. Le patient obéit aux médecins, l'élève obéit aux professeurs. On a une relation d'autorité et non pas une relation symétrique. Or, qu'est-ce qu'on voit arriver ? On voit arriver ce que Marcel Gauchet appelle « l'enfant citoyen ». Et là, c'est une évolution majeure qui bouleverse les rapports en usage à l'école. Vous imaginez bien que, pour faire de l'éducation civique, ce rapport-là est fondamental. Tout se passe comme si l'école était une sorte de préparation à une vie démocratique idéalisée. Le règlement intérieur, c'est la constitution ; et on débat du règlement intérieur, on l'élabore avec les élèves, il y a les droits et les devoirs de chacun. On prépare ainsi les élèves à des formes de démocratie directe qui en réalité n'existent nulle part. Là, le mythe est complet. On mime la démocratie à l'école, or l'école n'est pas une démocratie parce que les enfants ne sont pas des citoyens. Mais on continue à mimer, on continue à parler de contrats. Comment voulez-vous, ainsi, préparer à la vie citoyenne telle qu'elle est dans le réel ?

Quand on sort de l'école et qu'on devient citoyen, on ne discute plus avec personne, personne ne vous demande plus votre avis ! On vote de temps en temps, on oublie qui est son député... Il y a un décalage formidable entre l'image qu'on croit donner en toute bonne

volonté, tout ce travail fait pour préparer le futur citoyen, et le réel que les élèves trouvent en sortant de l'école. Et les programmes d'éducation civique (les programmes actuels du collège par exemple, mais c'est vrai aussi pour le primaire), sont construits sur ce schéma là : la volonté de construire l'autonomie du sujet citoyen et la prise de responsabilité du sujet citoyen. Comment faire autrement, me dira-t-on ? Et il est vrai qu'à ce stade, je n'ai pas de solution. Je tente simplement d'établir un constat.

Pour construire l'autonomie du sujet, on a élaboré le modèle ECJS (Education Civique Juridique et Sociale créée pour les lycées au cours des années 97/98). C'est très fascinant l'ECJS, avec l'argumentation, car chaque cours d'ECJS est un débat, et c'est construit très précisément comme la mise en œuvre du débat argumenté. Dans quelles situations le citoyen, dans la vie réelle, se trouve-t-il invité à participer à un débat argumenté ? La vie politique fonctionne-t-elle ainsi ? Ces possibilités ne sont vivantes que pour les militants ou les acteurs du milieu associatif, mais vous savez quand même que le nombre des militants politiques par rapport à la population est très réduit. Tout se passe comme si on mimait à l'école une société politique idéale qui n'existe pas. Je caricature on le voit bien, mais la fiction que je dénonce est bien réelle.

Cinquième évolution : il me semble enfin, et là je fais appel véritablement à ce que j'ai dû ressentir comme professeur, que l'éducation civique, portée par le monde enseignant, était globalement soutenue par une croyance dans le progrès. Ce n'était pas seulement l'éducation civique, c'était l'ensemble de l'enseignement qui était soutenu par une espérance. Dans un article qui m'a beaucoup marqué naguère, c'est ce que François Furet a appelé le « catéchisme révolutionnaire ». Je crois que c'est dans un article de 1971 dans les *Annales E. S. C.*¹, qu'il démontrait comment dans les mentalités, même parmi ceux qui n'étaient pas des militants politiques, le passé et l'histoire des révolutions était vus de manière mythique : Tout commence en 1789, les Révolutions successives complètent la Révolution originelle, ainsi 1793 puis 1830, 1848, et la Commune de 1871. Lénine qui n'est plus guère lu, emboîtait directement 1905 et 1917 à la suite de cette histoire française ; dans le « catéchisme révolutionnaire » les révolutions russes achevaient l'histoire française. C'était la même histoire. Cette espérance d'un accomplissement de l'histoire était très répandue, même parmi ceux qui n'étaient pas militants communistes, même parmi ceux qui ne votaient pas communiste. Intégrée chez les enseignants il y avait cette espérance et le sens du progrès.

J'ai été très frappé de voir comment la chute du mur de Berlin a provoqué un traumatisme dans les mentalités enseignantes. C'est à ce moment là que les prises de conscience se font jour sur la question de l'avenir. Après le mur de Berlin, une forme de désenchantement s'installe, et l'éducation civique pâtit de ce désenchantement, très directement. Si l'on ne croit pas qu'on peut arriver à un monde meilleur, à quoi sert l'éducation civique ? A quoi ça sert ? On les forme pour quoi ? Est-ce que c'est normal de les former à un monde heureux, démocratique ? Il me semble que là, dans cette cinquième évolution, il y a un autre regard. On ne sait plus bien si on enseigne pour que le monde soit meilleur. C'est le moment où, comme l'avenir ne chante plus, on se met à célébrer le passé et les victimes du passé. On s'appuie, dorénavant, pour enseigner la morale et le civisme, sur les malheurs passés pour qu'ils ne reviennent pas, et on ne s'appuie plus sur l'avenir. Benoît Falaize a travaillé sur ces sujets pour monter comment, dans les cours d'histoire, l'enseignement de l'extermination des juifs sert de leçon majeure de morale² : on se retourne vers le passé et on se sert des victimes, alors que pendant très longtemps on s'est servi des héros. Le premier texte qui crée la première instruction primaire obligatoire, sous la Révolution française, dit que l'éducation pour les enfants doit s'appuyer sur les héros et sur

¹ François Furet, a. 26, 1971,2, *le catéchisme révolutionnaire*, p.255

² Laurence Corbel, Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport INRP, 2003

les droits de l'homme : ce sont les deux bases. Mais aujourd'hui, il ne s'agit plus des héros, il s'agit des victimes. Il s'agit du passé tragique et des victimes. On passe son temps à déplorer le passé, et on ne dessine pas beaucoup l'avenir.

A partir de là, et ça va être mon dernier point, quelques questions pour provoquer le débat. Que peut-on faire ? Est-ce qu'il faut continuer, premier point, à mimer la citoyenneté ? Là, il y a vraiment un parti à prendre. Est-ce qu'il faut continuer avec ce type de programmes d'éducation civique avec un horaire particulier primaire, collège, ECJS au lycée où véritablement on mime la citoyenneté ? Peut-être en modifiant ces pratiques ? Est-ce qu'il faut continuer ainsi ? Est-ce qu'il faut revenir à des valeurs différentes, à des valeurs qui idéalisent le savoir à une pensée « républicaine », selon laquelle seul le savoir libère et pas le discours moralisateur, et qu'il faut restaurer les vraies valeurs, le travail, le savoir, l'obéissance, et remettre chacun à sa place, l'élève à la place de l'élève, le professeur à la place du professeur ? Vous savez bien qu'en permanence le discours sur le retour de l'autorité est sous-jacent, dans tous les discours, y compris ceux de notre actuel ministre. Est-ce que c'est cela la solution ? Dans un retour de l'autorité ? Sans donner nécessairement au mot « autorité » un sens répressif ?

Troisième possibilité, une possibilité qu'on voit aussi se dessiner et qui s'organise autour des problèmes qui sont à la fois ceux de l'individu et ceux du monde. Je m'explique : est-ce que l'éducation civique, morale et comportementale, c'est l'éducation à la santé, comme l'indique une circulaire récente du ministère ? Est-ce que c'est l'éducation à la citoyenneté routière ? Et est-ce que c'est pour le collectif, comme avec l'éducation au développement durable ? (Circulaire récente encore). Et puis on pourrait ajouter l'écologie, le débat sur les OGM et puis tous les débats entre l'individu et le collectif sur la biologie. Famille/biologie... je vais très vite, vous me pardonnerez, mais tout le débat famille/biologie sur la procréation : est-ce que c'est cela l'éducation civique ? Est-ce que c'est pour préparer l'individu à être bien dans son corps ? Les campagnes contre l'obésité dans les écoles, cela existe aussi.

Plus troublant encore : peut-on enseigner partout la même éducation civique ? On ne peut pas enseigner de la même manière l'éducation civique dans des écoles, collèges ou lycées, où il n'y a aucune égalité des chances, où on vit dans un ghetto et où toutes les valeurs de la République sont bafouées. Je ne comprends pas comment on peut faire. On a un vrai problème là, majeur, réel. Quand vous avez dans tel ou tel lieu, ils ne sont pas majoritaires, mais dans tel ou tel lieu 90% de Maliens par exemple et qu'on vous dit qu'il faut lutter contre le communautarisme à l'école... Comment on fait s'il y a 90% de Maliens pour lutter contre le communautarisme dans le collège ? Si on a 90% de Maliens on a une communauté de Maliens. Ils habitent tous la même barre d'immeuble à côté, c'est comme cela, et on n'y peut rien. Et l'école le renforce encore puisqu'on a mis un collège là où il n'y a pas de mixité sociale. Alors comment on fait ? Moi je n'ai pas de solution. Et je crois qu'il serait fallacieux d'imaginer de lutter contre les inégalités sociales dans ce contexte-là, même si, on le sait, on travaille toujours : il y a des professeurs, des collègues qui, avec un très grand courage, arrivent à des résultats tangibles dans ces lieux-là. Mais on bricole toujours, est-il normal qu'en France il existe des lieux de mission ?

J'ai été tout à fait heureux du rapport de l'Inspection générale sur l'Académie de Paris³ qu'on trouve sur notre site. Il n'est pas féroce, il est juste. Il dit des choses, constatées, vérifiées et que personne n'a réellement contestées. Il dit les problèmes sans mettre directement en cause les personnes. Il met en évidence un système qui engendre des problèmes. A Paris l'école primaire dispose de professeurs de la ville de Paris et donc en principe de personnels supplémentaires qui permettent d'offrir aux petits Parisiens des

³ *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris* – Rapport IGEN septembre 2004 - 121 pages
www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm

activités multiples de musique, de dessin, de langues vivantes rares, d'éducation physique.... Mais ce qui devrait être un avantage défavorise, en réalité, les plus défavorisés qui ont moins de temps pour la lecture et l'écriture, et l'ensemble des apprentissages fondamentaux. On montre très bien, dans ce rapport, que l'horaire consacré à lecture et l'écriture est moins important que dans beaucoup d'autres académies. Or, dans les familles où l'on fait apprendre à lire le soir à la maison, cela ne pose aucun problème. On a un système qui pénalise les plus défavorisés, avec les meilleures intentions du monde bien sûr. Les problèmes du secondaire sont différents : le système d'affectation permet aux « grands » lycées parisiens de choisir leurs élèves. Donc, quand on est le dernier lycée choisi on est la poubelle, publiquement, avec tout ce qui s'attache en termes d'image. Tant que l'on tolérera de tels états de fait, c'est vrai qu'il sera difficile d'enseigner l'éducation civique.

Ensuite, je crois de plus en plus qu'il faudrait enseigner le droit. Parce qu'un des problèmes de l'éducation civique, c'est qu'elle n'est pas rattachée à un champ disciplinaire clairement identifié. C'est vrai aussi de la technologie au collège qui connaît également des problèmes d'identification disciplinaire. On a un problème chaque fois qu'il n'y a pas de savoir de référence universitaire. C'est le cas de l'éducation civique qui est quand même un peu un méli-mélo de beaucoup de choses. Il manque aux enseignants, à nous tous, une formation juridique plus solide. On ne peut pas enseigner ces domaines si on ne sait pas un peu de droit. Il faudrait enseigner ce qu'est la loi. Non pas décrire les institutions, comme un temps on l'a fait et on rasait les élèves, ou le conseil général, ou comment les élus travaillent, ... Tout le monde s'en fiche de cela bien sûr, ce n'est pas le problème, tout le monde l'oublie. Mais la loi, oui. C'est très frappant de voir les méconnaissances par rapport à tout cela.

Je crois ensuite que la tension qu'il faut arriver à faire passer, peut-être dans un enseignement juridique, c'est la tension qui est consubstantielle à l'école entre égalité et liberté. Pour moi, c'est la tension fondamentale de l'école. L'égalité, dans l'école modèle, c'est l'égalité citoyenne. On forme les citoyens qui abstraitement sont tous des citoyens égaux devant la loi. Sauf que, vous le savez bien, les hommes sont tous libres et égaux en droit ; ils ne sont pas seulement égaux en droit, ils sont aussi libres. Et la liberté d'expression, la liberté dans son ensemble, suppose des différences et comment faire pour faire vivre ensemble les différences et l'égalité ? C'est la tension majeure qui devrait être à la base de tout programme d'éducation civique, quel qu'il soit, à quelque niveau qu'il soit. On pourrait le décliner pour le primaire comme pour les différents niveaux, mais il me semble que tant qu'on n'aura pas construit autour de cette tension des programmes, on aura beaucoup de difficultés. Si en plus vous ajoutez le fait qu'il y a un horaire d'éducation civique qui n'est pas observé par les enseignants : c'est un secret de polichinelle. Je connais moins le primaire, mais je pense que c'est vrai également à ce niveau. Et les professeurs ne sont pas responsables. Demandez à des professeurs qui ont des 5^{ème}, des 4^{ème}, des 3^{ème} avec trois heures de cours, qui ont une heure d'histoire, une heure de géographie, une heure d'éducation civique. Imposez-leur de ne pas voler à l'éducation civique du temps.

Ensuite il y a un problème de formation dans les IUFM, où tant qu'on n'identifiera pas un champ disciplinaire clair (c'est pour cela que je parle du droit), on n'y arrivera pas. Je dis ceci après avoir regardé les plans de formation des IUFM. Tant qu'on fera une espèce méli-mélo, où il y a à la fois l'enseignement du fait religieux, la déontologie du métier, l'éducation civique et tout cela brassé différemment d'un IUFM à l'autre, tant qu'on aura cette espèce de mixte de formation commune un peu indistincte, pas cadrée, on n'y arrivera pas.

Enfin, je ne suis pas certain qu'un enseignement spécifique de l'éducation civique soit indispensable. C'est tout à fait hétérodoxe de dire cela. C'est un débat, l'inspection

générale a publié une brochure intitulée « la laïcité au cœur des enseignements ⁴ ». De même que la laïcité, l'éducation civique, doit imprégner tout enseignement. Est-ce suffisant ? Encore une fois, je ne sais pas. Ce qui est certain c'est qu'il faut regarder l'ensemble du parcours civique du primaire au collège, du collège au lycée.

Voilà, je m'arrête, je ne veux pas conclure. Je ne veux pas conclure parce que je n'ai pas de conclusion sur ce sujet. Comme prévu, ce sont mes perplexités que j'ai partagées avec vous.

⁴ "La laïcité au coeur des enseignements" - rapport de l'IGEN - septembre 2004
http://eduscol.education.fr/D0157/IG_laicite.htm (sur le site Eduscol)

INTERVENTION DE PIERRE STATIUS

Transcription de son allocution

Je vais m'interroger sur l'autorité en régime démocratique. Je voudrais simplement dire qu'il semble que l'idée d'un régime démocratique de l'autorité fasse problème. En tout les cas, que ce soit un lieu très improbable, dès lors qu'on essaye de le penser. Alors pourquoi est-ce que cela pose problème ? Manifestement, parce que l'autorité s'accorde mal avec deux traits essentiels de la démocratie qui sont, d'une part, le régime anthropologique de la similitude, et, d'autre part, un processus de sécularisation. Ces deux traits majeurs des démocraties modernes rendent très improbable l'idée d'une pensée démocratique de l'autorité. Or l'autorité ne va pas sans une forme de différence et de dissymétrie. Se pose alors un problème autour de la sécularisation, dans le sens où l'autorité ne peut pas aller sans une certaine relation avec une transcendance. Pour ces deux raisons, il semble bien que le régime démocratique de l'autorité fasse problème, et ce problème alimente tous les poncifs aujourd'hui autour de l'autorité. Ce que je voudrais interroger, c'est ce fameux poncif d'un retour de l'autorité, qu'on voit tant dans le discours du ministre, que dans certaines émissions de M6 sur des pensionnats fantasmatiques ou nostalgiques.

Il me semble qu'il n'y a pas d'essence de l'autorité, mais qu'il y a des formes historiques de l'autorité, et que les raisons que je viens d'invoquer nous inviteraient plutôt au travail qu'au renoncement à l'égard d'une pensée démocratique de l'autorité. Autrement dit, je crois qu'il est possible de construire une pensée historique et démocratique de l'autorité, contre tous les retours et toutes les nostalgies.

Ma grille de lecture emprunte fortement à Alexis de Tocqueville dans « De la démocratie en Amérique ⁵ », et notamment à Tocqueville lu par un philosophe politique qui s'appelle Claude Lefort dans un livre qui s'intitule « Essai sur le politique ⁶ ». Claude Lefort fait de Tocqueville la lecture suivante : il dit, premièrement, que le régime démocratique c'est la dissolution des repères de la certitude. Les hommes font l'épreuve d'une indétermination dernière quant aux fondements de la loi et quant aux fondements du savoir. Et deuxièmement, la démocratie est un processus de désincorporation du pouvoir. La démocratie est la fin d'un dispositif théologique et politique caractérisé par l'ancien régime et qui rendait possible l'ordre politique de l'autorité. Voilà très précisément quels sont mes présupposés.

Comment peut-on maintenant procéder pour penser la question de l'autorité ? Très simplement en lisant des textes. Il y en a ce sens deux textes, un classique et l'autre récent, qui posent la question. Le texte classique est celui d'Hannah Arendt dans « La crise de la culture ⁷ » qui s'appelle « Qu'est-ce que l'autorité ? ». Et de l'autre côté, en 2004, un livre d'Alain Renaut qui s'appelle « La fin de l'autorité ⁸ », où Alain Renaut d'ailleurs reprend et commente Hannah Arendt.

Je vais signaler maintenant quelques points concernant Arendt et concernant Renaut. Arendt a beaucoup de mal à envisager l'autorité autrement que sous l'angle de la perte. C'est-à-dire que l'autorité a disparu du monde moderne. La crise de l'autorité est aussi une crise de l'éducation et, nous dit Arendt, nous ne sommes plus en mesure de savoir ce qu'est l'autorité réellement. Arendt effectue d'abord une analyse conceptuelle de l'autorité. Elle oppose l'autorité à la fois à la force et à la persuasion. Elle dit que l'autorité, ce n'est pas l'exercice

⁵ 1835 rédaction du premier tome de son célèbre ouvrage *De la démocratie en Amérique*. Il publiera le second tome en 1840

⁶ Lefort Claude, *Essais sur le politique* (XIX^e – XX^e siècles), Paris, 1986.

⁷ Arendt Hannah, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972

⁸ Renaut Alain, *La fin de l'autorité*, Flammarion 2004

d'une force, mais ce n'est pas non plus l'exercice de l'argumentation, parce qu'une autorité ça ne se justifie pas. D'autre part, elle fait une analyse historique où elle replace l'autorité dans le moment romain. Pour elle, le moment structurant de cette pensée de l'autorité, c'est la pensée de la Rome, et essentiellement de la Rome républicaine.

Qu'est-ce qui finalement est intéressant dans le texte d'Arendt ? Arendt rappelle que l'autorité est inséparable du caractère sacré d'une fondation. Il n'y a pas d'autorité si quelque chose n'a pas été fondé, et qui fait obligation pour les générations futures. Il n'y a pas d'autorité, s'il n'y a pas antériorité d'un monde qui nous précède. Et donc, ce que l'autorité argumente, c'est la fondation. Arendt explique qu'il faut relier la pensée de l'autorité aux débuts sacrés de l'histoire romaine et au poids du passé. Autrement dit : pas d'autorité sans une relation à un passé qui me précède et qui fonctionne pour moi comme un magistère. L'autorité c'est un processus de légitimation tourné vers la sanctification du passé, de sorte qu'il n'y a pas d'autorité sans répétition. La pensée de l'autorité est une pensée de la répétition. Arendt nous dit que cette autorité se pense dans un lien avec tradition et religion, et ce qui se défait dans le monde moderne c'est notamment l'autorité et de la tradition et de la religion. Par conséquent, il n'est pas d'autorité possible dans le monde moderne.

Je suis allé très vite ; simplement, ce que je veux retenir de cette chose-là, c'est qu'Hannah Arendt lie nécessairement pensée de l'autorité et philosophie politique de la fondation. Et c'est évidemment cela qui, me semble-t-il, fait problème, verrouille et rend impossible une pensée démocratique de l'autorité.

Deuxième livre que je veux signaler également, c'est le livre d'Alain Renaut "La fin de l'autorité". Alain Renaut lit Hannah Arendt. Le livre d'Alain Renaut fait suite à son livre « La libération des enfants »⁹. Il reprend et il systématise ce qu'il avait avancé dans « La libération des enfants ». Alain Renaut nous explique que le problème de l'autorité peut être formulé de la façon suivante. Il prend comme exemple la relation éducateur-éduqué, qui est le lieu par excellence d'une pensée de l'autorité. Il dit que si l'éducation suppose l'exercice d'une autorité éducative, alors cette autorité éducative suppose elle aussi une dénivellation entre éducateur et éduqué. Et cette dénivellation fait difficulté, puisque comment rendre compatible une dénivellation qui est constitutive de la relation pédagogique et la revendication d'égalité, de similitude, qui est constitutive de la conscience démocratique ? Alain Renaut nous dit que les a priori démocratiques rendent impossible une pensée de l'autorité. Alain Renaut se pose la question suivante : que serait la religion d'un peuple libre ? Il explique qu'il faut découpler autorité et exercice du pouvoir, et que la pensée démocratique de l'autorité est une pensée démocratique des pouvoirs.

Les pouvoirs démocratiques, qui sont des pouvoirs de persuasion, doivent dorénavant se passer de la pensée de l'autorité. Notre modernité démocratique, nous dit Renaut, doit faire l'économie d'une pensée de l'autorité. Pourquoi est-ce que cela me pose problème ? Parce que, dans les deux cas, on est toujours dans l'espace d'une philosophie de la fondation, et cette manière de toujours penser l'autorité par rapport à une fondation nécessaire, c'est quelque chose qui revient hanter le discours sur l'autorité, qui revient comme une rémanence et qui rend impossible un discours démocratique de l'autorité.

Et il me semble que c'est de cela qu'il faut se passer, ce que j'appellerai plutôt une catharsis de la pensée à l'égard de ce lien entre autorité et fondation. Il me semble qu'à ce moment-là, on pourrait construire une philosophie démocratique qui serait une philosophie de la contingence pure. Autrement dit, ce que je me propose ce n'est pas de dire ce qu'est l'autorité, mais de dire comment on pourrait éventuellement penser l'autorité en régime démocratique. J'opère un déplacement de l'autorité vers le mode de pensée de l'autorité, et ce mode de pensée serait une philosophie de la contingence pure. Je citerai juste, pour aller

⁹Renaut Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy. 2002

très vite, deux philosophes américains qui me semblent représenter ce moment-là : John Dewey¹⁰ et Richard Rorty¹¹. Ce sont des philosophes de la contingence pure.

Rorty explique, par exemple, qu'il faut construire une philosophie post-métaphysique, et je pense que l'une des solutions se trouve de ce côté-là. Je conclurai en disant que toutes ces questions de l'autorité renvoient, au fond, au problème du temps social dans les sociétés démocratiques. Il me semble que le problème que nous avons, c'est que les sociétés dites traditionnelles sont tournées vers le passé. Les sociétés modernes sont tournées vers l'avenir. Le centre de gravité se déplace, et par conséquent le passé, dans les sociétés qui sont les nôtres, devient un legs énigmatique que nous ne pouvons plus que commémorer. Il me semble que cette question du temps social reprend une vieille question, qui est la question des anciens et des modernes, posée dès 1687 par Charles Perrault ¹² dans la querelle du même nom.

Je terminerai par la lecture d'un passage d'un livre récent d'un dénommé Yilmaz¹³, qui est un philosophe turc, et qui écrit la chose suivante, qui fera office pour moi de conclusion :

« La querelle des anciens et des modernes par-dessus tout aura marqué, de manière décisive et irréversible, la mise à distance d'un passé qui continue à vivre dans le présent sous la forme d'une dévotion. Même si les modernes, pour les choses de l'esprit, proposaient la bonne morale et en politique le modèle absolutiste qu'ils avaient sous les yeux, l'imitation des anciens jusqu'aux plus récents était rejetée. L'histoire, c'est-à-dire un passé qui pèse et agit, un passé presque sans limite, avait cessé de dicter sa conduite à un présent qui se glorifiait de ses propres modèles. Depuis lors, la modernité n'a été que querelle. Hier, celle des anti-modernes contre le culte des progrès : souvenons-nous de Péguy tenant contre la république et la Sorbonne ; aujourd'hui, celle des modernes et des post-modernes, voire des post-postmodernes, sur l'impossibilité de fonder en stabilité les concepts de sens, de vérité, même de sujet. Cette dernière querelle a occupé depuis longtemps les esprits avant de solder les comptes avec des conclusions qui n'en étaient pas. Le grand basculement des sociétés dans le temps historique ».

¹⁰ Dewey John (1859 - 1952)

¹¹ Richard Rorty (né à New York en 1931)

¹² en 1687 Charles Perrault déclenche la « querelle des Anciens et des modernes » en prenant ouvertement parti pour les auteurs modernes

¹³ Levent Yilmaz, *Le temps moderne* (284 pages, Gallimard, 2004) - sous-titre : « Variations sur les Anciens et les contemporains »

INTERVENTION DE MARIA PAGONI

Les conseils de classe à l'école primaire

1. Qu'est-ce que le Conseil de classe ?

- Précision du vocabulaire : Les conseils de classe en primaire : réunion des enfants qui, avec la présence du maître discutent de leur vie scolaire : les règles de vie de classe, les problèmes posés, les projets à venir. D'autres noms possibles : réunions de coopérative (pédagogie Freinet), heures de vie de classe (collège). A différencier des conseils de classe du collège où les enseignants se réunissent avec des représentants des parents et d'élèves pour prendre des décisions sur les cas des élèves qui posent problème.
- Les programmes officiels

2. Constats sur lesquels je m'appuie :

- Constat théorique : les cadres pédagogiques du conseil de classe : La pédagogie Freinet, fonction politique, la pédagogie institutionnelle, fonction « d'épuration ». Absence d'un encrage épistémologique.
- Constat de recherche sur les pratiques : réticences de la part des enseignants, accentuation de la fonction d'épuration et de discipline du Conseil.

3. Questionnement sur le rôle du Droit comme cadre épistémologique du Conseil de classe.
Objectif : aider l'élève à conceptualiser son activité civique et morale. Quels sont les concepts et les compétences citoyennes qui se développent au sein du conseil de classe ? Analyse de deux exemples (classes de CM1 et CM2 dans une école qui applique la pédagogie Freinet).

Conclusion et ouverture de perspectives : nécessité d'intégrer le Conseil de classe dans un système de fonctionnement.

1. M	Xx tout haut les délégués restent pareils puisqu'il n'y a pas eu de nouveau conseil d'école depuis la fois dernière ce n'est pas moi qui vais /ranger/ vous avez devant vous votre feuille la même que tout à l'heure
2. Az	Alors parole Aziz Alexandre Vau temps délégué Aurélie matériel Alexandre xx Julien D Kévin propreté de la classe Valérian atelier science Grégory xx Julien xx atelier science Christina trésorier Olivia aide Charlotte ramassage Grégory distribution Maryline correspondance avec Gwendoline et Tristan tableau
3. M	C'est bon ?
4. Az	Gwendoline elle est deux fois à correspondance et xx correspondance il faut quelqu'un qui l'ai jamais fait
5. M	Non correspondance c'est pas tellement nécessaire c'est pour au cas où
6. Az	J'enlève
7. M	Oui
8. Az	Parole Aziz Alexandre Vau temps délégué Aurélie
9. M	Et Naïma
10. Az	Kévin propreté de la classe Valérian atelier science Grégory xx Julien xx atelier science Christina trésorier Olivia aide Charlotte ramassage Grégory distribution Maryline correspondance avec Gwendoline et Tristan tableau
11. M	C'est bon allez
12. S	Xxx
13. M	Ben non parce que c'était les vacances on verra ça après la classe de découverte bon sur les points à l'ordre du jour
14. Az	Xxx
15. M	Il y en a qui n'ont plus leur carton je vais leur en refaire en vitesse
16. S	Monsieur j'en ai deux
17. M	Ça c'est quelque chose que le responsable de la coopérative pourrait s'en occuper le responsable du petit matériel c'est qui le nouvel aide Olivia ? tu viens tu vas donner un coup de main c'est bon là alors on va prendre les points à l'ordre du jour qui sont affichés là bas et puis on va rajouter les lois pour les lois et le séjour de la semaine prochaine parce qu'il y a peut être des lois pour le voyage et d'autres pour le séjour alors on a notre feuille devant nous Tristan n'a pas encore l'habitude tu vas prendre de quoi noter si tu as une question à poser tu pourras la noter tu ne l'oublieras pas on rappelle la règle pour le nouveau responsable du temps Alexandre Vau normalement un sablier de discussion un sablier de propositions après on vote attend il y en a qui veulent d'abord parler Aziz ?
18. Az	Christina ?
19. Ch	C'est quoi le trésorier ?
20. M	C'est celui qui gère l'argent mais ça on a pas encore commencé à mettre l'argent en xxx il faut qu'on voit avec la coopérative scolaire de l'école
21. Az	Alexandre ?
22. A.2	Les xx ça monte ou ça descend ?
23. Az	Ça descend moi j'étais secrétaire en bas ça descend comme ça
24. M	Il faut faire une règle là dessus mais il ne faut pas parler en levant le doigt
25. Az	Naïma ?
26. N	Par exemple on peut prendre Aziz quand il sera en dessous celui qui est en dessous va au dessus
27. Az	Oui comme ça ? Alexandre le délégué et Aurélie va là oui c'est comme j'ai fait
28. N	C'est comme ça
29. Az	Non c'est comme ça
30. N	Non c'est pas comme ça
31. Az	Gwendoline elle était là
32. N	Non c'est pas comme ça regarde c'est comme ça par exemple Aurélie est déjà passée elle est là et après ? elle va en troisième
33. Az	Samir ?
34. S	En fait c'est comme ça qu'on a fait comme xx avait tu avais dit qu'Aziz va

	délégué et Aurélie va parole c'est comme ça que moi et xx on avait fait
35. Az	Valérian ?
36. V	Ben là il y a un truc je trouve c'est drôle parce que là vous descendez mais avant vous montez ça fait que par exemple avant Jjulien c'était les croix après c'était moi maintenant c'est re-Julien en fait c'est drôle non ? alors il faut se décider soit vous montez soit vous descendez soit xxx
37. Az	Alexandre ?
38. A.2	Xxx
39. M	La même chose que Valérian
40. N	Je préfère qu'on fait comme avant à la fin du classeur que celui qui par exemple n'a pas encore pris croix ben il va le faire parce que là on monte et on descend de toute façon si on monte et on descend ça va être la même chose
41. M	Ce que tu dis Naïma c'est à dire on demanderait celui qui ne l'a pas encore fait et puis on tirerait au sort dans celui qui ne l'a pas encore fait ça c'était bien au début parce qu'on avait pas encore fait grand chose mais maintenant non ça je l'ai déjà fait ça je l'ai déjà fait ça je l'ai déjà fait alors les tirages au sort on ne s'en sort plus tandis que la méthode qu'Aziz et Samir avaient proposés et qu'ils ont mis en place là elle est automatique donc il faudra faire une proposition claire là dessus mais si on monte tout le monde monte si on descend tout le monde descend et si on descend dans ce cas là le dernier redevient premier
42. Az	Là on va encore descendre en ce qui me concerne je vais aller en bas
43. M	Ben non pas en bas en dessous
44. Az	Ah oui ça
45. M	Ben oui c'est ça qu'il avait pas bien compris
46. Az	On fera comme ça
47. M	Non tout le monde descend d'un cran tu enlèves le dernier et tu abaisses tout le monde descend d'un cran alors là il y avait un petit problème parce que Samir se retrouverait responsable de la parole comme la dernière fois donc Samir on le mettra ailleurs
48. A.1	Je prend la parole le sablier de discussion est terminé nous passons à la proposition
49. Az	Gwendoline ?
50. M	Proposition on est dans la sablier de proposition
51. Az	Je prend la parole je propose qu'on xx les rangs
52. M	Je note la proposition autre proposition ?
53. Az	Julien ?
54. J.2	Moi je propose que si on change de sens on recommence tout xxxx
55. M	On tire au sort tu veux dire ah oui donc la proposition de Julien c'est qu'on retire tout au sort comme on a fait beaucoup de fois les responsabilités et après on redescend ça c'est une proposition claire on recommence plus on descend autre proposition ?
56. Az	Christina ?
57. Ch	Moi c'est une proposition comme Julien je propose que celui qui est tout en haut comme Aziz il descende tout en bas et celui qui est au deuxième cran il monte au premier
58. M	On monte au lieu de descendre on monte
59. Az	Gwendoline ?
60. Gw	Euh
61. M	On est dans les propositions là Gwendoline plus dans la discussion
62. Az	Il y a encore des propositions à donner ? non alors on passe au vote
63. M	Alors il y a trois propositions on descend d'un cran on recommence tout plus on descend ou on monte d'un cran alors on va voter pour chaque proposition là vous ne votez pas deux fois de la même façon c'est toujours un problème je répète proposition d'Aziz on descend celle de Julien on recommence tout au tirage au sort et on descend et proposition de Christina on monte
64. J.2	Non xxxx
65. M	Compiqué j'avais compris on recommence tout bon ok première proposition on descend d'un cran votez
66. Az	Dix verts tu as déjà voté toi ?

67. M	Baissez les verts on est toujours sur la première proposition
68. Az	Celui qui a déjà voté il baisse
69. M	Ou non tout le monde garde son carton levé et tu comptes les verts les rouges
70. Az	Dix verts sept rouges deux blancs
71. M	Ah non gardez votre carton en l'air les verts un deux trois ça c'est quoi neuf dix les rouges six les blancs deux ça fait dix-huit c'est bon alors pour la deuxième proposition on recommence plus on descend mais normalement la première va être acceptée
72. Az	Xxx
73. M	Ben oui ceux qui ont voté vert à la première ils vont voter rouge ou blanc à la deuxième quatre verts troisième proposition on monte xxx c'est juste pour vérifier donc c'est bien la première proposition qui est acceptée puisqu'il y avait dix verts sur dix-huit donc on descend tout d'un cran maintenant on va passer aux propositions là bas allez allez dépêche toi on traîne la première ?
74. Az	On m'a enlevé deux croix quand le maître est parti et je parlais à la petite voix Naïma ?
75. N	Ben on m'a enlevé deux croix et je parlais à la petite voix
76. Az	Alexandre ?
77. A.1	C'est pas vrai elle dit toujours ça dès on lui enlève une croix pour une bonne raison xxx
78. Az	Grégory ?
79. Gr	Moi aussi je t'ai entendu parler à la grosse voix
80. Az	Gwendoline ?
81. Gw	A la première je suis d'accord elle a parlé à la petite voix mais à la deuxième à la grosse voix
82. Az	Christina ?
83. Ch	En fait la première elle avait parlé à la grosse voix la deuxième elle est allée voir Alexandre xx pour ses oiseaux et après elle a parlé à la grosse voix elle a dit ah comme ils sont
84. Az	Alexandre ?
85. A.2	C'est vrai ce que Christina a dit elle est venue elle a regardé les hamsters et elle a parlé à la grosse voix
86. Az	Xxx aussi je regardais les hamsters et elle a mis une croix mais j'ai dit c'est pas grave parce que je parlais à la grosse voix Valérian ?
87. V	C'est comme moi j'avais retiré une croix à xx parce qu'elle parle à la grosse voix à Olivia donc j'ai retiré une croix aussi à Olivia parce qu'elles parlaient ensemble à la grosse voix et après elles disaient qu'elles ne parlaient pas à la grosse voix
88. Az	Julien ?
89. J.2	Moi je trouve que ceux qui mettent les croix ils font leur métier et il faut faire comme Aziz il faut pas dire non je n'ai pas parlé à la grosse voix
90. Az	Je prend la parole non mais quand vous n'êtes pas autonome vous n'allez pas rester pas autonome toute l'année c'est pour une semaine c'est tout Naïma ?
91. N	En fait la première j'étais d'accord les deux de jeudi j'étais pas d'accord et ce vendredi xxx
92. Az	Christina ?
93. Ch	Ben moi aussi j'avais parlé à la grosse voix et on m'a dit retire toi une croix et je me suis retiré une croix c'est tout
94. Az	Alexandre ?
95. A.2	Avant les vacances quand le maître était pas là xxx retiré une croix parce que je lui ai dit que j'avais dit un gros mot alors il est parti demander xxx
96. A.1	Je prend la parole le sablier de discussion est terminé
97. Az	Tu as des propositions à donner Naïma ?
98. N	Xxx c'est celui qui dit tu enlèves une croix xxx et c'est les autres qui disent que xxx
99. M	On est dans le sablier de proposition pas de discussion donc il faut faire une proposition alors toi tu en as fait une Naïma elle est en train de jouer son autonomie pour la semaine prochaine parce qu'elle n'a que trois croix elle ne peut pas en gagner une aujourd'hui elle peut en gagner une demain ce qui en

		ferait quatre il en manquerait une donc elle essaye de défendre sa position pour ne pas perdre son autonomie les lois sont faites on les a discutées et votées pour qu'on puisse vivre tranquillement dans la classe maintenant il faut savoir accepter que les responsables fassent leur métier sur l'affaire de Naïma comme elle ne vient pas en classe transplantée la semaine prochaine je pense que ce n'est pas ++ bon
100.	Az	Xxx
101.	M	Non justement je pense que ça passera inaperçu mais il faut que tu fasses attention Naïma donc moi je propose qu'elle ait son autonomie la semaine prochaine parce qu'elle ne vient pas en classe transplantée je trouve que c'est malheureux et je ne voudrais pas qu'elle perde en plus son autonomie donc moi je demande qu'on lui rétablisse une des deux croix qu'elle avait
102.	Az	Christina ?
103.	Ch	Non je mettrais le nom des enfants au tableau comme j'avais proposé la dernière fois ça c'est pas fait et qu'après quand le maître arrive on en discute et on dit on enlève deux croix à lui et pas à lui qui parce que ce n'est pas grave
104.	Az	Alexandre ?
105.	A.2	Moi je propose qu'on fasse deux remarques par exemple elle parle à la grosse voix à la première je lui enlève pas de croix à la deuxième je lui enlève une croix seulement à la deuxième remarque dans ma proposition
106.	Az	Alexandre ?
107.	A.1	Moi je propose que tout reste normal parce que je ne vois pas on a voté des lois on les respecte si on les respecte pas tant pis mais je propose que tout reste normal on les a acceptées ces lois il faut les assumer
108.	Az	Julien ?
109.	J.2	Moi je suis contre Christina parce qu'après on va en parler xx et je trouve que c'est du temps de travail perdu
110.	A.1	Je prends la parole le sablier est terminé
111.	M	Oui c'est vrai ce qu'a dit Christina mais je suis d'accord avec Julien on ne va plus parler que de ça bon alors je reste sur ces deux propositions Valérian qui dit deux remarques on enlève une croix et Alexandre qui dit on enlève tout de suite il y a des lois c'est comme ça voilà on a bien compris alors on va voter qu'une fois parce qu'il y a deux choses
112.	S	On pourrait xxx
113.	M	Alors on a deux propositions le sablier est terminé Samir
114.	Az	Christina ?
115.	Ch	Ben pour ce que j'ai dit on peut avoir une heure le matin ou l'après midi pour en parler
116.	M	Moi je crois qu'on va rester sur les deux propositions on va mettre ça pour la prochaine xx attention vous vous préparez on ne vote qu'une fois soit vert soit rouge soit blanc on vote pour on fait une remarque on enlève une croix la proposition de Valérian
117.	Az	Quatorze verts
118.	M	Les rouges quatre rouges ça fait dix-huit donc c'est un adoucissement on fait deux remarques et on enlève une croix on reste sur ces positions là ça ne sera pas trop dur pour toi mais c'est vrai que si on revient sur les lois tout le temps on ne va pas s'en sortir alors Samir tu peux écrire le responsable des croix fait une remarque et à la deuxième il enlève une croix
119.	Az	Je propose qu'on prenne tous les stylos qu'on a et qu'on les mette là bas
120.	M	Oui mais la proposition à voter c'est pas ça soit c'est celle de Julien soit c'est celle de Samir pour voter il faut donner une phrase sur laquelle on peut voter si tu propose qu'on range tout ça le responsable du matériel il va le faire suivant la proposition qu'on va voter

79. T	Bon on passe aux critiques Angélique ?
80. An	Ben moi je critique xx parce que c'est pas normal j'avais prêté mon stylo rouge à Charlotte parce qu'elle avait oublié le sien et elle l'avait mis dans son bac et elle ne le retrouve plus et moi je me suis mis en colère j'ai dit ah non c'est pas normal on ne va pas recommencer avec ça et celui qui l'a pourrait me le rendre parce qu'il coûte très cher
81. T	Charlotte ?
82. Cha	En fait xxx stylo xxx elle m'avait prêté un stylo rouge je l'avais mis dans mon bac et en revenant de la récréation je l'ai chercher partout je ne le trouvais plus
83. T	Je prends la parole et tu l'as retrouvé où ton stylo ?
84. X	Xxxx
85. T	On va changer de critique
86. X	Xxxx
87. T	Mais si elle l'a retrouvé dans son cartable ?
88. An	Mais non c'était son stylo elle n'a pas retrouvé mon stylo
89. T	Xx sur les métiers Alexandre vau ?
90. A.V	C'est parce que c'est pas moi qui veux changer de place c'est ce groupe là le groupe de Gwendoline Olivia Christina xx et Angélique parce que ça parle trop moi je suis à l'interférence ça m'embête pour travailler parce que je vois aussi Gwendoline qui parle à xx quand je lui dit de se taire elle recommence ou Angélique qui sort des posters et qui les montre à Gwendoline ou Gwendoline qui parle à Olivia des choses comme ça en pleine classe Olivia ça va elle appelle pas c'est juste quand on lui parle à elle mais moi xxx j'en peux plus Angélique elle appelle Charlotte ou Gwendoline elle va appeler Angélique moi ça commence à m'énerver tout ce groupe il faut pas qu'il soit proche comme ça sinon c'est catastrophique
91. T	Je prends la parole c'est vrai parce que moi aussi j'arrête pas de les entendre ils arrêtent pas de parler entre eux xxx Angélique elle passe prendre une fiche après dès qu'elle revient elle parle à Charlotte et après elle repart Gwendoline ?
92. Gw	Ben moi je suis d'accord avec toi Alexandre Vau déjà xxx elle a dit que je devais changer de place xxx et Angélique moi je suis bien là je voulais garder ma place et je suis d'accord quand même avec Alexandre Vau je voulais changer de place mais je suis bien là parce que je veux bien travailler et déjà Alexandre j'avais xx parce que j'ai pas le droit de lui parler alors ça m'étonnerait que je l'appelle
93. T	Monsieur ?
94. M.H	Je vais rappeler deux petites choses il y a une chose qui ne va pas être choisie puisque ça concerne une règle de classe xx Christina Angélique sont bleues en comportement je les changerai de place et donc en fonction de xxx puisqu'elles ne sont plus autonomes je leur donnerai moi même une place en ce qui concerne Gwendoline je pense que si tu change de place avec /Laetitia/ en restant à la même table xxx en changeant ça règlera un peu le problème par contre sur la question de Laura Christina Angélique elles sont bleues en comportement donc c'est moi qui vais m'en occuper je leur affecterai une place moi même au moins pendant une semaine après on verra
95. T	Une là une là une là-bas
96. M.H	JE chercherai je chercherai
97. T	Xx d'autres critiques qui a des critiques ou des propositions ? Grégory ?
98. Gr	Moi je critique Angélique parce que la dernière fois xx à la poubelle elle a jeté un mot je l'ai ramassé je l'ai scotché et je l'ai ici je l'ai dans les mains et il y a écrit méchant méchant Alexandre D ta famille avec toi et Christine il manque un a pour faire Christina je tue Alexandre D ta famille et derrière il y a écrit toi et Christine xx c'est Gwendoline Kévin tu es beau xx est pas là xx pour moi
99. T	Angélique puisque ça te concerne
100. An	Alors on nous met moi et Christina une remarque parce que c'est nous deux moi j'ai jamais dit je tue Alexandre

101.	M.H	Attends qui a écrit ce mot ?
102.	An	Moi et Christina
103.	M.H	Bien xx Angélique ou Angélique et Christina attend xx je vais pouvoir regarder quand même Christina a peut être droit à la parole parce que pour Angélique on est sûr mais Christina
104.	Chr	C'est pas moi c'est Angélique elle raconte n'importe quoi xxx mon stylo xx et ça écrit tout seul et elle dit après c'est moi
105.	An	Elle l'a écrit aussi monsieur
106.	T	Qui vote pour qu'on mette une remarque à Christina ? un deux pas de remarque qui a des critiques ou des propositions ben moi je prends la parole je critique Gwendoline parce que tout à l'heure dès qu'on a commencé elle s'est levée et elle a jeté un bonbon au caramel là dedans ça fait qu'elle a mangé en classe ben oui Alexandre Vau ?
107.	A.V	Il y a pas de règle qui a été faite là dessus alors on peut critiquer Gwendoline à moins que justement on pourrait proposer que manger à l'intérieur ça soit interdit de faire autre chose que du travail donc voilà qu'on ait pas le droit de manger à l'intérieur de la classe xxxxx en classe
108.	M.H	C'est une règle de classe on la votera quand tout le monde sera là
109.	T	Qui a des critiques ou des propositions ? Valérian ?
110.	V	Ben voilà dans la classe je critique x et aussi Julien D parce que hier au début en appel je prends mon stylo bille noir et tout c'est le même que celui qu'a Angélique en bleu après la récréation elle passe j'ai été voir dans ma trousse et il n'y a plus mon stylo bille bleu plus mon stylo bille noir plus mon stabilo vert et mon stabilo bleu alors j'ai été voir dans la boîte à objets trouvés il n'y avait pas mes trucs et après comme par hasard Julien xx et Alexandre D ils ont vu et ils ont trouvé dans la boîte mon stylo et après ce matin j'ai trouvé mon stabilo vert et mon stabilo bleu mais
111.	V	...mon stabilo vert mais j'ai toujours pas mon stylo bille noir
112.	T	Julien ?
113.	J.1	Moi aussi j'ai critiqué xx parce que à la récréation j'avais plus mon stylo bille au matin il n'y avait rien au midi j'ai regardé j'ai dit on sait jamais il y avait son stylo bille bleu xx tous ses stylos et le mien ils étaient là le matin ils étaient pas là
114.	T	Angélique comme ça te concerne ?
115.	X	Non ça la concerne pas
116.	Ang	Moi je les ai pas pris tu as bien vu les miens ils étaient tous croqués et je les ai depuis longtemps
117.	M.H	Valérian tu as critiqué Angélique ?
118.	V	Non je critique X c'est juste pour faire voir comment il est mon stylo bille noir
119.	M.H	Non tu n'es pas concernée il a mal compris
120.	T	Alexandre ?
121.	A.2	Moi je ne sais pas ce qui c'est passé mais il n'y a qu'un moyen que ça se soit passé après la récréation c'est que ceux qui sont restés ici donc xx Christina Laura moi je rangeais les xx j'ai rien vu mais j'ai entendu dire xx qu'ils allaient critiquer en réunion parce qu'ils volaient dans les troussees je ne sais pas ce qui c'est passé c'est peut être eux mais je les ai pas vu parce que j'étais occupé à ranger les /TJ/ mais Laetitia me disait ça que xx je ne sais pas lesquelles mais qu'ils avaient fouillé dans les troussees
122.	T	Xxxx
123.	M.H	Issam est absente on ne parle pas de quelque chose qui concerne quelqu'un qui n'est pas là on n'en reparlera le jour où elle sera là on ne parlera pas d'un problème concernant Gwendoline le jour où tu ne seras pas là c'est la règle du conseil alors on passe à l'ordre du jour la question du vol ou de la perte sera retravaillée ensemble Tristan tu vois les points à l'ordre du jour
124.	T	Xx la coopérative xxx ?
125.	J.1	Moi j'ai un petit problème Gwendoline elle a ramené son recueil et elle l'a pas rendu et xxx dont on va pas pouvoir parler parce que c'est Samir il l'a toujours pas rendu xxxx cent un euros virgule soixante sept

126.	M.H	Donc pour Samir on verra avec toi quand il rentrera je mettrai un mot dans son casier et soit il ramène le recueil soit il ramène les deux euros du recueil donc tu me rappelle
127.	J.1	Xxxxxxxx on achète on achète xxxxxx ça fait qu'on va vouloir acheter beaucoup de choses et puis on pourra plus
128.	M.H	Donc au prochain conseil si vous avez des idées vous les donnez au responsable de la coopérative qui a fait là demande aujourd'hui vous écoutez bien vous les mettez sur un petit papier et Julien la semaine prochaine avec le trésorier adjoint qui est Alexandre vous ferez des propositions pour les xx en coopérative scolaire c'est clair ?
129.	T	On va passer aux changements de places
130.	M.H	Alors il y en a trois qui ne se discutent pas c'est Christina Laura Angélique parce qu'en fonction du comportement c'est moi qui décide
131.	T	Aline ?
132.	Al	Ben moi je préfère aller devant parce que je suis mal placée comme c'est hier il y avait Charlotte xxxxxxxx je préfère aller devant tout près du maître je travaille mieux comme l'année dernière ou même cette année tout près du maître je travaille mieux
133.	T	Charlotte ?
134.	Cha	Ben en fait xx que je parle avec xx mais c'est pas vrai parce que xxx moi je parlais pas tu dis tatatatata xxxxx
135.	T	Je vous arrête tout de suite parce que xxxx c'est une critique on n'a pas le droit d'en parler xxx
136.	M.H	Tristan ramène à l'ordre du jour xxx demande bien un changement de place xxx tu restes là ?
137.	X	Xxxxxx
138.	T	Ce que je peux faire c'est décaler de deux rangs
139.	M.H	De toute façon je vais voir parce que des places vont se libérer là xxxxx avec les autres tu es d'accord Aline vous êtes d'accord ?
140.	T	Qui a encore un changement de place à faire ? Alexandre Vau ?
141.	A.2	Ça n'a rien à voir mais j'ai oublié de vous dire que je repassais xxx
142.	M.H	Prochain conseil mais tu le gardes prochain conseil à la rentrée on est xxx à la place de Laura je verrai et Aline devant on s'arrête à moins cinq
143.	T	Qui a encore un changement de place à faire ? Alexandre ?
144.	A.1	On voudrait se mettre comme on était avant parce que xx et Naïma elles arrêtent pas de xx nous prendre notre stylo soit qu'ils nous parlent ou quoi
145.	T	Je prend la parole c'est vrai parce que moi et Aziz on est juste là et on n'arrête pas d'entendre Audrey et tout et Julien ça se voit il veut travailler même Alexandre parce qu'ils disent taisez vous et ils arrêtent pas de parler
146.	M.H	D'accord je rappelle la règle lorsqu'il y a un changement de place il faut que tout le monde soit d'accord est ce que Julien est d'accord ? oui donc Naïma et Audrey xx de toute façon mais pas par groupe de quatre d'accord ? Audrey ? c'est réglé
147.	T	Qui a encore un changement de place à faire ? bon Christina c'est bon Gwendoline ?
148.	Gw	Ben moi je voulais xx un peu parce que même si on est là Angélique
149.	M.H	Angélique ne te dérangera je m'en porte garant plus puisque c'est mon métier maintenant de m'occuper d'Angélique est ce que ça te va ? je te coupe tout de suite parce qu'on en a parlé Angélique ne vous dérangera plus la seule personne qu'elle dérangera ce sera moi d'accord ?
150.	T	Qui a encore un changement de place à faire ? Charlotte ?
151.	Cha	En fait j'aime bien être au bout parce que je suis toute seule mais c'est parce

		que je ne vois pas c'est avec des têtes des garçons xxxx Alexandre xxxxx quand je regarde au tableau ils sont grands
152.	T	Je prends la parole tu as une hache pour nous couper nos têtes ?
153.	M.H	On va essayer de trouver une solution quand même
154.	T	Qui a déjà xx de place Maryline ?
155.	M	Xxxxxx
156.	M.H	Attends tu gênes
157.	M	Xxx je la préfères droite
158.	M.H	Ah oui je vous l'avez dit d'ailleurs
159.	T	Ça va pas bien parce que tu imagines quand elle écrit là bas elle doit se retourner comme ça
160.	M.H	Vous vous souvenez que je vous l'avez dit quand vous avez voulu vous mettre par quatre donc on change des tables droites
161.	T	Qui a encore un changement de place à faire ? Christina ?
162.	Chr	Xxxx
163.	M.H	Je te place Christina tu es bleue je te place
164.	T	Je prends la parole qui a un changement de place à faire ?
165.	M.H	Je te rappelle que c'est quand on est autonome qu'on choisit sa place pour travailler quand on est pas autonome c'est moi qui te place
166.	T	Audrey ?
167.	Au	Moi aussi j'aimerais bien changer de place parce que Naïma elle arrête pas de faire rigoler Julien Defrane et après elle me fait rigoler xxx
168.	M.H	Tu as entendu ce qu'on a dit tout à l'heure ? donc le groupe se remet comme avant
169.	T	Gwendoline ?
170.	Gw	Nous c'est pas pour changer de place mais nous on veut pas changer de place il y a quelqu'un xxxx parce que entre nous quatre ça va
171.	M.H	Là bas ça reste comme ça là ça reste comme ça bien je pense que c'est bon on a suffisamment parlé de xxx de tables donc jeudi j'attendrai que tous les enfants soient là que les enfants qui sont en arrêt pour la fête de l'Aïd soient revenus pour qu'on fasse les changements de tables avec eux donc Naïma et Audrey vous serez à deux mais à part je résume on retourne les tables Maryline peut très bien se mettre avec Julien un des deux par contre là il y aura un changement puisque

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier F. (2000), *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier F., Lagelée G. dir., (1996), *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. INRP, Didactique des disciplines.
- Baubérot J. (1997), *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris : Seuil.
- Cahiers pédagogiques (janvier 1996), n°340, *Eduquer à la citoyenneté*.
- Cahiers pédagogiques (mai 1998), n°364, *La droit à l'école*.
- Canivez P. (1995), *Eduquer le citoyen ?* Paris : Hatier.
- Bouretz P. (1991), *La force du droit*, Paris : Esprit.
- Capitanescu A., Nicolet N., (1999) *Le conseil de classe. Ses origines. Aujourd'hui quelques freins et facilitateurs de sa pratique*. Genève, Fapse, unige.
- Dubois V., Laborde A. (1999), *Initiation à la démocratie : l'exemple des conseils de classe à l'école primaire genevoise*. Genève, Fapse, unige.
- Haeberli, P. (2004) « Les conseils de classe, du symbole au droit » *Spirale*. Lille : Université de Lille, N° 34
- Imbert F. (1996) *Médiation, Institution et loi dans la classe*. Paris, ESF.
- Jacquet-Francillon F. (2003), « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale », in *Le Télémaque*, n° 23, pp.55-63.
- Laplace C. (2002) *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Genève, Université de Genève (thèse de doctorat).
- Marsollier C. (2004), « Modalités organisationnelles et relationnelles privilégiées par les maîtres de cycles 2 et 3 dans leurs pratiques du « conseil d'élèves » : le cas des écoles réunionnaises », communication au Congrès de l'AECSE qui a eu lieu au CNAM en septembre 2004.
- Pagoni, M. (1999) *Le développement socio-moral ; des théories à l'éducation civique*, Lille, Septentrion.
- Pagoni M. (2000), « L'éducation morale à la lumière de la psychologie : la question de la formation du jugement en situation » in *Carrefours de l'éducation* numéro spécial sur *Psychologie et Education*, n°9, janvier-juin, pp.76-94.
- Pagoni M. (2004), « La tâche de l'élève en éducation morale et civique », in *Spirale : Pour une approche plurielle du travail scolaire*, n° 33 coordonné par Anne Barrère, janvier, pp.11-26.
- Pagoni M. (2003), « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3-6 ans », in *Le Télémaque*, n°23, pp.99-115, dans le cadre de la coordination du dossier : *Education morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ?* avec la participation de S. Ernst, F.-J. Francillon, J.-P. Martin, M., J.-F. Rey, C. Xypas.
- Peyronie H. (2003), « En classe coopérative avec Célestin Freinet », in Xypas C., dir., *Les citoyennetés scolaires*, PUF, pp.165-187.
- Piaget J. (1997), *L'éducation morale à l'école ; de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, édition de C.Xypas, Paris : Anthropos.
- Oury F., Vasquez A. (1993) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Oury F., Pochet C. (1997), *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*, Matrice.
- Pain J. (1993) *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux : Matrice
- Robert, F. (1999) *Enseigner le droit à l'École*. Paris, ESF.

INTERVENTION DE MAGUY CHAILLEY

Médias, école, citoyenneté

Lorsque la formation à la citoyenneté, en école élémentaire, est confrontée à l'apport des médias : opposition ? complémentarité ?

D'où vient, pour les écoliers contemporains, leur formation à la citoyenneté ? Quelle influence exercent d'autres sources que l'école, en particulier les médias, sur cette formation à la citoyenneté ? La réponse à ces questions permettrait sans doute de voir si ces influences sont ou non convergentes avec le projet de l'école. Y'a-t-il opposition ou complémentarité entre ces diverses influences ?

Lorsqu'on parle de médias, et pour la tranche d'âge de l'école élémentaire, il convient de rappeler la place très importante occupée par la TV. Mais nous avons souvent inclus aussi dans nos travaux la référence à la radio, aux livres, aux journaux, au cinéma...

On peut très brièvement rappeler ce qui, dans les relations entre TV et école, pourrait jouer soit dans le sens de la complémentarité avec le projet d'éducation à la citoyenneté, soit au contraire dans le sens de l'opposition à ce projet.

Ce que la TV (et autres médias) apporte au profit d'une éducation à la citoyenneté :

- * émissions centrées sur des thèmes d'éducation civique ou incluant certains aspects y renvoyant. On trouvera bien sûr plutôt de telles émissions dans les programmes de la 5 et plus particulièrement ceux du CNDP-Scénen. Mais pas seulement : lorsqu'un épisode de "C'est pas sorcier" (F3) est centré sur "la justice" et son fonctionnement, lorsque M6 diffuse une émission sur les atteintes aux Droits de l'enfant etc., on se trouve bien dans ce cas de figure.

- * émissions ouvrant à des réflexions sur la vie sociale et sur des problèmes de société. Outre des magazines de société présents sur différentes chaînes, on entre aussi ici dans le domaine de la fiction. Qu'on pense en particulier à une série comme "L'institut" qui traite à chaque épisode un problème de société particulier, renvoyant toujours (même si l'on trouve que c'est à gros traits et de manière naïve) à une réflexion citoyenne.

- * émissions montrant des situations de débat où des points de vue différents s'expriment et s'affrontent.

Ce que la TV (et autres médias) apporte au détriment d'une éducation à la citoyenneté

- * émissions montrant (en les valorisant) des actes d'incivilité ou de délinquance (dans le J.T. et sa manière parfois racoleuse de montrer des événements particuliers, mais aussi dans certaines fictions).

- * émissions mettant en jeu des procédés de persuasion incluant de la manipulation. On songe ici particulièrement à la publicité pas seulement sous ses formes les plus apparentes (spots publicitaires) mais aussi sous ses formes plus dissimulées à l'intérieur même de certains autres programmes.

- * émissions dénaturant la notion de débat à travers des mises en scène où les échanges discursifs ne sont en fait qu'une suite de monologues centrés sur des témoignages individuels sans argumentation véritable.

- * émissions contribuant à induire des représentations de la société dominées par le souci exclusif de la consommation individuelle et de l'arrivisme personnel, au détriment de comportements solidaires et responsables. ("Le maillon faible"...).

C'est sur cet aspect des choses (la TV nuisant à la formation citoyenne) que l'on rencontre le plus de discours et d'analyses. Je me suis au contraire centrée sur le premier point de vue (la TV fournissant aux enfants des acquis favorables à une formation citoyenne) à travers une ***problématique particulière*** qui est ***celle des transferts d'apprentissage : qu'apprennent les enfants par la TV qui pourrait leur être utile à l'école? Parviennent-***

ils à s'en servir en classe ? L'ouvrage "TV et apprentissages" ¹⁴ aborde ces questions à propos de différents champs disciplinaires. Je n'évoquerai ici que ce qui concerne l'éducation civique.

Quelques acquis télévisuels des enfants dans le champ de l'éducation civique

Dans mes travaux de recherche je me suis donc intéressée à la mise en évidence chez les élèves de traces d'apports positifs de la TV sur des représentations et des connaissances concernant le champ de l'éducation civique. Ces traces pouvaient se manifester sans que soit explicite le souci de l'enseignante de se situer dans le champ de l'éducation civique, mais à partir d'une consigne très ouverte qui pouvait déclencher bien d'autres références (cf. ci-dessous le cahier bleu à Aubergenville rempli à partir de la consigne d'écriture "j'ai vu à la TV... j'ai appris..."). Elles pouvaient aussi être provoquées par un appel explicite à exprimer ce qu'on sait sur un sujet donné (cf. ci-dessous travaux sur la guerre, ce qui menace la terre, les élections présidentielles...), en faisant préciser les sources de ces représentations. Voici donc quelques exemples de situations de classe où apparaissent des apprentissages implicites, informels, apparition qui va permettre éventuellement de les transformer en apprentissages explicites et formels dans le domaine de l'éducation civique.

En CE2

La guerre.

A partir du visionnage de la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques de Lillehammer, on s'arrête sur le message de paix, dit en anglais mais dont les enfants comprennent, curieusement, qu'il fait référence à la guerre. Un travail de réflexion sur ce thème se développe dans la classe, travail qui fait apparaître l'importance de la télévision pour la constitution des représentations des enfants à ce sujet. Des affichages récapitulent toutes ces évocations qui ont été faites à l'oral.

Qu'est-ce que la guerre ?

chose terrible et imparfaite ; violence ; destruction de la vie ; dispute ; bombardements ; attaques ; épées, couteaux, armes lourdes, fusils, mitrailleuses ; au sol, en l'air ; soldats ; gens qui s'entretuent ; désaccord entre 2 présidents ; les méchants ; la menace.

Quelles images as-tu vues ?

tueries pendant la prière ; tirs sur les hommes ; tirs avec des armes ; avions ; bombes ; armes lourdes ; tanks ; maisons cassées ; rues avec déchets ; villes détruites ; morts à Sarajevo ; victimes ; hommes et femmes malheureux ; pleurs.

Où as-tu vu la guerre ?

à la télé, aux infos ; sur TF1 à 20h. (la majorité des élèves) ; dans "Le journal des enfants" ; dans le journal ; sur des photos ; à la radio ("France Infos") ; dans des dessins animés.

Où as-tu entendu parler de la guerre ?

À la télé ; à l'école ; à la radio ; par mon arrière grand-père

Pourquoi les hommes font-ils la guerre ?

je ne sais pas ; ils n'ont plus à manger ; ils veulent un bout de terre pour y habiter ; pour ne pas se faire prendre leur terre ; pour posséder un territoire ; pour attaquer les pays pauvres ; des pays ne s'aiment pas ; pour être rois ; pour un désaccord ; pour les différences de langue ; pour intimider.

Y'a-t-il une guerre en ce moment ?

à Sarajevo (tous) ; c'est une ville, en Bosnie ; en Yougoslavie (c'est un pays) ; en Palestine ; en Israël ; en Suisse.

Pourquoi ?

je ne sais pas ; les Serbes n'aiment pas les Bosniaques ; les Palestiniens n'aiment pas les Israéliens.

Connais-tu des guerres du passé ?

¹⁴ Maguy CHAILLEY, Télévision et apprentissages Volume 1 : école maternelle - Volume 2 : école élémentaire L'Harmattan 2003

Guillaume le Conquérant (tous, car cela a été vu en détail cette année, à l'occasion d'une sortie à Dive sur Mer); *la Guerre de 100 ans* ; *la guerre de Hongrie* ; *la guerre d'Israël* ; *la guerre du Golf* ; *Sarajevo* ; *guerres en Inde* ; *en Afrique* ; *la guerre d'Algérie* (4); *la guerre de mon papy* ; *la guerre mondiale* (6); *la guerre de 14-18* (la moitié de la classe); *la guerre de 39-45* (la moitié de la classe).

Ces références à la guerre , à ses motifs, à ses effets sont à la fois marquées par l'époque où ce travail a été fait, mais en même temps intemporelles si l'on songe aux événements actuels. Ces élèves sont bien conscients de l'aspect concret de ces événements qu'ils voient à travers des images et l'un d'eux conclura : *"La guerre on la voit à la télévision, mais elle est vraie dans le monde"*.

Ce qui menace la terre

Ce travail est fait dans le cadre de l'éducation civique et à partir du sujet : les populations du monde et la Terre. Une élaboration collective, en une séance, aboutit à la réalisation de panneaux récapitulant, par domaines, ce qui menace la terre. Les domaines retenus sont : la guerre, les maladies, la drogue, le temps, la pollution, les animaux, la nature, la mer, l'eau. Sur chacun de ces panneaux est listé ce qui menace la terre. Apparaissent parfois les sources d'informations des enfants sur ces thèmes (cette évocation a été sollicitée par l'enseignante). La place occupée par la TV est importante : sur 54 "dangers" évoqués, la TV est citée 33 fois comme source d'information à ce sujet, 8 fois la famille, 7 fois livres ou journaux, 5 fois l'école, 2 fois la radio. Lorsque la TV est évoquée ce peut être d'une manière très vague ("*à la télé*") ou par évocation d'une chaîne ou par citation d'un genre d'émission (documentaires, reportages, informations) ou par citation d'un titre précis d'émission d'information¹⁵ ou de fiction¹⁶.

En CM1

Le cahier bleu et ce qu'il révèle des acquis télévisuels dans le champ de l'éducation civique.

Ce cahier bleu est celui dans lequel une enseignante de C.M.1¹⁷ a collecté sur une année des textes d'élèves à partir de la consigne "*j'ai vu à la télévision... j'ai appris...*"¹⁸. L'analyse de tous ces textes fait apparaître la place très importante occupée par l'actualité et les problèmes de société, comme en témoignent les exemples ci-dessous, rassemblés à partir de l'ensemble des textes fournis tout au long de l'année.

J'ai appris que le marché aux hommes existe (Planète). J.
Il y a beaucoup d'enfants qui travaillent à partir de 5 ans. Près de 800 millions d'enfants n'ont pas de repas pour manger. En France il y en a aussi. A Orléans il y a 200 familles qui ne mangent pas suffisamment. Les enfants qui travaillent à l'âge de 5 ans travaillent dans une plage où il y a du charbon, d'autres coupent du bois ("Regarde le monde" Canal J.). E.
En France il y a 2 millions de familles qui sont mal logées, plus de 400 qui sont à la rue (TF1 Les informations). E.
Au Japon les enfants travaillent à partir de 4 ans (sur la 13).
Il y a eu une protestation à Montpellier contre la loi Falloux. Certains vont venir à Paris (M6 Infos). J.-R.
Encore un mort à Sarajevo ; depuis le début de la guerre plus de 8000 morts (TF1). E.
Il y avait un million de personnes à la manifestation le dimanche 15 Janvier (TF1 Journal). C.
Deux avions bosniaques ont été touchés par un avion serbe (radio). Cl.

¹⁵ *Les découvreurs, Envoyé spécial, Guignols de l'Info, Terre attention danger* (4), *Grandeur Nature* (2), *Animalia*, M6 Kids).

¹⁶ *Jean de Florette, Les Schtroumpfs, Alerte à Malibu.*

¹⁷ Solange Régner, école André Bernard à Aubergenville.

¹⁸ Cf. chapitre 2.

Des enfants meurent en Bosnie. 2000 civils ont été tués par des Serbes (radio). Cl.
 Il y a eu hier 6 enfants morts à Sarajevo : 3 garçons et 3 filles (F2 Journal). Je.
 En France il y a 10 à 20 % de gens qui sont illettrés. Plus on est âgé plus c'est difficile d'apprendre à lire et à écrire ("Regarde le monde" Canal J). E.
 Il y a eu 3 italiens morts en Bosnie (TF1 Informations). Ch.
 Les pêcheurs bretons sont en colère parce que le prix du poisson est trop bas (radio). Cl.
 Un bébé vivant a été trouvé dans une poubelle depuis 2 jours (TF1 Journal). C.
 A Sarajevo un marché a été détruit (F2). V.
 Les déchets nucléaires restent en France. Avant ils voulaient les envoyer dans le désert ou dans l'espace ("Regarde le monde" Canal J). R..
 A Sarajevo il n'y a pas eu de bombardement pendant une dizaine de jours. En France au mois de Janvier il y avait 3 307 000 habitants qui étaient au chômage (TF1 Informations). E.
 Au Maroc, les femmes n'ont pas le droit de tricoter. En hiver les femmes du Maroc portent 40 kilos de bois. Au Maroc les bébés naissent dans les cuisines ("Doc. en Stock" Canal J). E.
 Les déchets nucléaires : l'usine nucléaire de Tchernobyl a éclaté et il y a eu beaucoup de blessés ("Regarde le Monde" Canal J.). R.
 Les Serbes ont arrêté de bombarder les Bosniaques, mais maintenant ils bombardent les Croates(radio). Cl.
 Que se passe-t-il à Sarajevo ? En Bosnie ils se battent pour une religion. Sarajevo est le plus touché. Ils vont peut-être faire un mur de Berlin (Planète). E. V.
 Les lycéens protestent contre le C.I.P.
 Dans la ville d'Issy-les-Moulineaux, des bandes vibratoires ont été installées pour les aveugles (F3 Journal). H.
 Plus de 30 étrangers tués en Algérie. Les Français en Algérie sont invités à revenir en France.
 La police a attrapé des casseurs de Lyon lors des manif. des étudiants. Les magasins ont eu les vitres cassées.
 Les étudiants contre le CIP: contrat d'insertion professionnelle.
 Serbes et Musulmans reliés par un pont.
 Edouard Balladur est parti en Guyane, Guadeloupe et Martinique (F2 Journal). N.

13 élèves ont alimenté de leurs textes ce champ que nous qualifions d'éducation civique (mais qui ne l'est peut-être pas explicitement à leurs yeux...). La guerre en Bosnie et la condition des civils à Sarajevo est un thème dominant (8 textes). Mais divers problèmes de société plus ou moins liés à l'actualité apparaissent à 16 reprises (SDF, malnutrition, chômage, travail des enfants, CIP, déchets nucléaires...) rapportés par les élèves sous des formes plus ou moins anecdotiques ou généralisantes.

Cette collecte provoque quelques interrogations :

- dans quelle mesure l'information rapportée est-elle fidèle à ce que l'enfant a vu et entendu ?
- dans quelle mesure est-elle exacte ?
- jusqu'à quel point est-elle maîtrisée par l'enfant qui la rapporte (localisation géographique de l'événement - connaissances préalables sur le sujet - repérage et compréhension du contexte) ?
- l'élève peut-il apercevoir des liens entre ce sujet et des thèmes abordés en classe ?
- l'intérêt pour ce sujet est-il personnel ou suscité par le contexte familial ? Est-il commun à d'autres élèves (même s'ils n'ont pas écrit à ce sujet) ? Peut-il être partagé et donner lieu à des recherches complémentaires proposée au reste de la classe ¹⁹?

Les élections présidentielles, occasion de s'interroger à partir des acquis télévisuels et d'organiser la recherche, de la TV vers l'école et de l'école vers la TV

La démarche suivie par 2 enseignantes ²⁰ à l'occasion des élections présidentielles de 1995 illustre bien comment on peut amener les enfants à opérer des rapprochements entre ce

¹⁹ Cela sera fait au sujet des conditions de vie des civils à Sarajevo.

qu'on apprend à la télévision et ce qu'on apprend à l'école. Ceci en opérant un va-et-vient régulier entre des activités de prélèvement d'information à la TV à la maison entraînant des recherches documentaires à l'école, recherches qui viennent à leur tour nourrir et étoffer la quête d'information à la télévision.

La collecte de textes d'élèves en réponse à la consigne *"j'écris ce que j'ai appris, en regardant la télévision à la maison"* a besoin d'être fréquemment relancée pour produire quelques effets. Les enseignantes décident alors de concentrer cette relance et de l'intensifier sur une courte période, au cours de laquelle chaque jour il sera demandé à **tous** les élèves de répondre à cette consigne. Ainsi concentrée sur une semaine, cette incitation à écrire ce qu'on apprend par la télévision risque de fournir plus de sujets communs aux différents textes et donner ainsi l'occasion de choisir parmi ces sujets deux ou trois d'entre eux pouvant donner lieu à un travail de recherche complémentaire. Ce prolongement par des recherches documentaires est lui-même initié par une autre consigne qui se rajoute à la précédente, fournissant le cadre du tableau que remplissent les élèves chaque jour pendant la semaine du 3 au 8 Avril 95.

J'ai vu	J'ai appris	Je me demande

C'est la période de la campagne électorale pour les élections présidentielles et les enseignantes espèrent donner l'occasion de s'interroger sur la portée des sondages, les modalités de vote, les attributions du Président de la République...

A Aubergenville, sur 23 élèves 4 seulement l'évoqueront. Le petit nombre de textes sur ce sujet reflète-t-il le manque d'intérêt des enfants pour ce thème ? Ou signifie-t-il que les enfants ne le perçoivent pas comme rentrant dans la catégorie des sujets à propos desquels on "apprend" ? Ces textes sont centrés sur les candidats et la "compétition" dans laquelle ils sont engagés. Il n'est guère question des programmes de ces différents candidats

J'ai vu	J'ai appris	Je me demande
TF1	<i>qu'il y avait une seule candidate écologiste.</i>	<i>Pourquoi y a-t-il une seule candidate écologiste ?</i>
Lionel Jospin dans un musée	<i>Lionel Jospin n'est pas comme tout le monde qui se présente aux élections, il visite beaucoup de musées.</i>	<i>S'il veut vraiment se présenter.</i>
	<i>Que monsieur Balladur aurait plus de chance d'être élu président.</i>	<i>Pourquoi monsieur Balladur et pas quelqu'un d'autre ?</i>
Sur la 1 Infos	<i>44% des français ne savent pas pour qui ils vont voter.</i>	
	<i>Mr Chirac passe en tête pour les sondages.</i>	<i>Entre les 3 premiers quels sont les deux qui vont aller au 2° tour ?</i>
Infos F2	<i>Lionel Jospin est en tête pour la présidentielle.</i>	

L'enseignante décide tout de même d'utiliser ces quelques textes comme point de départ d'un questionnement de toute la classe sur les élections présidentielles.

Après avoir lu ces textes à haute voix et s'être assurée que ce sujet est bien familier à tous les élèves (bien que peu d'entre eux l'aient évoqué dans leurs textes) elle demande à chaque élève de rédiger les questions qu'il se pose au sujet du président de la République.

²⁰ Solange Régnier, école André Bernard à Aubergenville ; Françoise Maingre-Poujol, école Marie Curie aux Mureaux.

La collecte est importante : 50 questions sont formulées ²¹, dont beaucoup manifestent à la fois la fréquentation par ces enfants du journal télévisé et leur difficulté à intégrer ce qu'ils y entendent, en l'absence d'un système de références suffisant en éducation civique.

L'ensemble de ces questions aborde des sujets divers :

- * l'issue du scrutin (16 questions)
- * l'organisation de la campagne électorale et des élections (7 questions)
- * le mode de suffrage et la durée du mandat présidentiel (5 questions)
- * les fonctions et les pouvoirs du président de la république (11 questions)
- * F. Mitterrand (et sa maladie) (6 questions)
- * la constitution du gouvernement (3 questions)
- * l'Elysée (2 questions)

A partir de ces questions un travail de recherche documentaire est organisé prenant appui principalement sur un dossier de "Infos Junior", qui permettra de répondre à bon nombre des interrogations des enfants.

Impact des médias sur l'acquisition de vocabulaire et de représentations dans le domaine de l'éducation civique.

Je présenterai ici brièvement le résultat de deux études, plus systématiques, l'une un peu ancienne sur la justice (1996 ?), l'autre très récente sur l'univers du politique (2004). .

Le vocabulaire concernant la justice. Ses sources.

Un projet de travail à partir d'un épisode de l'émission *C'est pas sorcier*, sur la justice et son fonctionnement, a été initié de la façon suivante dans quatre classes de Cours Moyen ²² (2 en ZEP, 2 hors ZEP). Nous avons proposé aux élèves une liste de mots renvoyant au domaine concerné, avec quelques intrus ²³. Chaque élève devait entourer les termes qu'il reconnaissait comme renvoyant au domaine de la justice et cocher la colonne indiquant où il les avait rencontrés : livre, journal, TV, cinéma, école, maison. Pour deux d'entre eux ensuite il devait essayer d'expliquer ce qu'ils voulaient dire en donnant éventuellement des exemples. Tous ces termes étaient présents dans l'épisode de *C'est pas sorcier* que nous allions utiliser. Il s'agissait de : *reconstitution, présomption, prémonition, perquisition, délit, infraction, code pénal, mise en examen, flagrant délit, portrait-robot, ordre public, juge d'instruction, casier judiciaire, crime, avocat, tribunal*. L'objectif était d'amener ensuite les élèves à comparer le sens (ou la définition) de ce terme dans l'émission et ce que eux-même au préalable en pensaient.

Ensemble des résultats des 4 classes

Nombre de repérages		Livres	Presse	TV	Ciné	Ecole	Maison
2	Présomption			1			1
7	Reconstitution	1	2	14	1	4	
27	Code pénal	1	1	16	1	3	4
33	Perquisition	3	2	22	3	5	3
33	Infraction	6	3	22	2	3	3
34	Mise en	3	4	26	2	1	4

²¹ 5 enfants en fournissent 1 seule, 11 en fournissent 2, 4 en fournissent 3, 1 en fournit 5 et 1 en fournit 6.

²² Classe de CM1, école André Bernard à Aubergenville (enseignante : Solange Régnier) ; classe de CM1, école Marie Curie aux Mureaux (enseignante Françoise Maingre-Poujol) ; classe de CM2, école Pallu au Vésinet (enseignante Marie-Claude Charlès) ; classe de CM2, école Joliot-Curie à Sartrouville (enseignante Marie-Hélène Laglantine).

²³ Cette phase avait été elle-même précédée d'un temps de "brainstorming" à partir de la consigne suivante : "Si je te dis le mot "justice" à quoi cela te fait-il penser ? Tu peux écrire et dessiner".

	examen						
39	Ordre public		2	21	3	5	3
46	Délit	5	5	31	3	5	5
50	Portrait-robot	4	3	38	4	5	3
53	Flagrant délit	6	2	26	3	4	3
64	Juge d'instruction	3	7	38	2	4	7
66	Casier judiciaire	3	4	43	5	10	3
85	Crime	16	10	58	8	16	6
93	Avocat	9	6	70	6	16	17
94	Tribunal	7	8	73	4	19	15
Totaux		67	59	499	47	100	77

Les résultats des 4 classes (cf. tableau ci-dessus), qui concernent donc 95 élèves en tout, nous permettent de repérer les termes qui sont les plus souvent reconnus. Nous avons ainsi par ordre décroissant de nombre de repérages : tribunal (94), avocat (93), crime (85), casier judiciaire (66), juge d'instruction (64), flagrant délit (53), portrait-robot (50), délit (46), ordre public (39), mise en examen (34), infraction (33), perquisition (33), code pénal (27), reconstitution (7), présomption (2).

En ce qui concerne les sources, là où les élèves se souviennent avoir rencontré ce mot, la télévision vient en tête, vient ensuite l'école (sans doute d'ailleurs plus qu'il n'y paraît puisque les livres et les journaux cités par les enfants sont dans bien des cas ceux lus à l'école), la famille et la maison, les livres et les journaux. Même si l'on confond ces deux dernières rubriques sous la catégorie générale "écrits", c'est bien le petit écran qui reste le plus important pourvoyeur de vocabulaire dans le champ lexical de la justice.

La comparaison des résultats selon les différentes classes nous met en présence à la fois d'une culture commune, celle qui vient de la télévision (du moins pour le journal télévisé et les fictions), et de disparités criantes lorsqu'il s'agit d'autres ressources culturelles comme les livres, les journaux, le cinéma et même l'école ! Mais les termes spécifiques de l'univers de la justice sont rencontrés par tous ne serait-ce que par le petit écran. Encore faut-il savoir comment les enfants comprennent et assimilent ce vocabulaire selon qu'ils ne le rencontrent que dans le contexte télévisuel étroit ou au contraire dans des contextes plus variés y compris télévisés.

Les significations fournies par les élèves

Les élèves de ces 4 classes étaient invités à choisir, dans la liste de mots qui leur était fournie, 2 termes à expliquer ²⁴.

Avocat a été traité 38 fois. Une seule erreur manifeste ("c'est un juge") mais bien sûr beaucoup d'approximations. L'idée dominante est celle de l'aide apportée à l'accusé pour sa défense :

Tribunal a été traité 29 fois. Une seule erreur manifeste ("c'est un juge"). Les élèves évoquent soit le lieu, soit les acteurs dans ce lieu, soit la fonction de l'institution

Crime a été traité 22 fois. A 13 reprises ce terme est identifié à meurtre.

Portrait-robot a été traité 13 fois. Il y aura beaucoup d'approximations mais toujours avec présence du thème de la recherche de reconnaissance du coupable.

Casier judiciaire a été traité 9 fois avec seulement une erreur.

Infraction a été traité 8 fois. Tous les élèves ont confondu avec effraction.

Flagrant délit a été traité 7 fois. A côté de 2 erreurs manifestes on a des explications pertinentes.

Délit a été traité 5 fois. Il est confondu 1 fois avec meurtre.

Ordre public a été traité 4 fois. 2 erreurs manifestes et 2 approximations.

²⁴ "Choisis deux de ces mots. Explique ce que, pour toi, ils veulent dire. Tu peux donner des exemples".

Juge a été traité 2 fois. De manière tautologique ("*personne qui juge*") ou purement descriptive en relation avec le contexte américain ("*un monsieur qui a un marteau ; quand il y a du bruit, le juge tape avec le marteau*").

Mise en examen a été traité 2 fois dont 1 erronée. .

Perquisition a été traité 2 fois.

Les erreurs sont finalement peu nombreuses (sauf pour infraction). Les approximations le sont beaucoup plus. Elles résultent de l'assimilation du terme à des aspects particuliers de la situation dans laquelle il a été rencontré à la télévision. On ne saurait donc s'en satisfaire. Mais n'est-ce point justement le rôle de l'école que de fournir des aides dans ce domaine de la langue ? Elle le fait sur les supports écrits qu'elle propose aux enfants, elle les encourage parfois à le faire sur d'autres écrits qu'ils peuvent fréquenter par eux-mêmes. Elle devrait le faire beaucoup plus systématiquement à propos de ces programmes télévisés qu'ils fréquentent tous et dont la réception laisse des "traces" langagières dont l'intégration au niveau du sens est parfois bien chancelante.

L'univers politique et son vocabulaire.

M'inspirant largement des listes de mots utilisées par Annick Percheron ²⁵ dans ses enquêtes ²⁶, j'ai proposé la liste suivante (60 mots) dans laquelle les élèves devaient entourer les mots connus d'eux : *abstention, argent, armée, assemblée nationale, bourgeois, citoyen, civisme, classe sociale, conseiller municipal, débat, démocratie, député, désarmement, dictature, égalité, élection, élu, état, étranger, Europe, extrémiste, forces de l'ordre, fraternité, gouvernement, grève, guerre, homme politique, illégal, impôts, international, justice, laïcité, libéralisme, liberté, lois, maire, manifestation, meneur, ministre, mondialisation, nationalisme, ouvrier, pacifiste, paix, patrie, paysan, parlementaire, parti politique, police, président de la république, réforme, république, revendication, révolution, salaire, sénateur, socialisme, syndicat, terrorisme, vote.*

Cette liste de mots était mise en regard de colonnes permettant aux élèves de préciser où ils avaient rencontré ces mots. Ils étaient également invités à choisir 2 ou 3 mots dans la liste pour en donner la signification ²⁷. On a ainsi une liste de 60 mots, appartenant tous au champ du politique, et 7 sources possibles : école, livres, journaux, télévision, radio, famille, cinéma.

Cette enquête a eu lieu au début de l'année 2004 dans 7 classes de cycle 3 des Yvelines ²⁸ et 2 classes de SEGPA de Montpellier ²⁹, ce qui représente 195 élèves répartis en 9 classes : en ZEP, 91 élèves ³⁰ ; hors ZEP, 104 élèves ³¹. Il est utile de rappeler le contexte, du point de vue des événements présents à l'actualité. A l'automne 2003 a eu lieu le grand débat sur la laïcité à propos des affaires de port de voile (à l'école). Ce débat est loin d'être clos lorsque cette enquête est réalisée. D'où l'introduction du terme "laïcité" auquel on s'apercevra que les enfants ne sont pas tellement sensibilisés (ce qui aurait été sans doute différent si l'on avait parlé de "voile à l'école"). C'est également une période où l'actualité apporte son lot régulier de nouvelles d'attentats terroristes : le souvenir du 11 septembre 2001 est toujours vivace mais interviennent aussi à cette période les attentats de Madrid. D'où l'introduction du terme "terrorisme". Le débat sur la Constitution européenne commence aussi à se développer d'où l'introduction du terme "Europe". Enfin la question des échanges et relations entre pays et continents est suffisamment vive pour justifier l'introduction du terme "mondialisation".

²⁵ Annick Percheron La socialisation politique Armand Colin 1993

²⁶ En supprimant ceux qui étaient trop marqués par le contexte de l'époque de ces enquêtes et y rajoutant au contraire ceux qui correspondaient à des thématiques récentes comme : laïcité, terrorisme, Europe, mondialisation...

²⁷ "Choisis 2 ou 3 mots de la liste ; explique ce qu'ils veulent dire et comment tu les comprends"

²⁸ Elèves de 9 à 12 ans.

²⁹ Elèves de 12 à 14 ans.

³⁰ 1 CM1 aux Mureaux, 1 CM1-CM2 à Trappes, 1 CM2 aux Mureaux, 1 6° et 1 5° de Segpa à Montpellier

³¹ 2 CM1, 1 CM1-CM2, 1 CM2 à Saint-Germain-en-Laye (quartier résidentiel)

Outre ces tableaux remplis par écrit, quelques entretiens individuels ont été réalisés dans certaines de ces classes ³², permettant d'affiner les réponses apportées au tableau et de cerner l'éventuelle perception par ces élèves du rapport de certains de ces mots avec le champ du politique.

Que nous apportent les données recueillies dans les tableaux ?

De la masse d'informations recueillies à travers ces tableaux retenons surtout la prééminence de la télévision comme instance d'apport de vocabulaire rentrant dans le champ du politique, que ce soit en ZEP ou hors ZEP. Nous donnons ci-dessous en valeur absolue les chiffres indiquant le nombre de fois où chaque source est citée, en totalisant tous les mots de la liste. Si l'école vient bien en deuxième position pour la population scolaire de ZEP, c'est en fait la famille qui vient dans cette position pour la population hors ZEP. Une réserve à faire pour le score de la colonne "journaux". Les entretiens individuels ont fait apparaître que pour bon nombre d'élèves (et particulièrement en ZEP) le terme de "journal" renvoie tout autant à journal télévisé qu'à journal imprimé sur papier, ce qui revient à faire grossir encore le score de la colonne "télévision".

Toutes classes	Hors ZEP	En ZEP
Télévision : 4.305 Ecole : 3.203 Famille : 2.754 Journaux : 2.032 Radio : 1.652 Livres : 871 Cinéma : 610	Télévision : 2 406 Famille : 1.779 Ecole : 1.630 Journaux : 1.030 Radio : 1.017 Livres : 575 Cinéma : 327	Télévision : 1899 Ecole : 1.573 Journaux : 1.002 Famille : 975 Radio : 675 Livres : 296 Cinéma : 283

Pour mémoire et sans fournir la totalité des résultats, nous indiquons par ordre décroissant les mots les plus reconnus comme ayant été rencontrés à la télévision, soit à la TV, soit à l'école, soit en famille et ce pour les deux populations confondues :

Télévision	Ecole	Famille
Police (147) guerre (141) vote (140) <i>prés. de la république</i> (137) gouvernement (133) grève (126) armée (123) maire (122) <i>ministre</i> (122) justice (120) élu (118) manifestation (117) lois (115) <i>élection</i> (114) paix (104) <i>argent</i> (102) Europe (101) terrorisme (101).	Europe (168) vote (134) <i>élection</i> (128) élu (127) guerre (110) débat (107) paix (105) grève (102) égalité (102) police (100) maire (94) député (91) <i>paysan</i> (90) armée (89) lois (89) <i>liberté</i> (85) révolution (82) citoyen (81).	<i>Argent</i> (152), police (103) paix (98) Europe (95) impôts (94) étranger (90) <i>prés. de la république</i> (86) vote (84) guerre (82) <i>liberté</i> (80) salaire (78) maire (77) grève (74) lois (68) ouvrier (66) <i>paysan</i> (61) armée (61) <i>ministre</i> (59) république (59).

³² 34 entretiens, dont 19 en ZEP et 15 hors ZEP.

Certains de ces mots sont communs aux 3 sources (en gras) : vote, guerre, paix, grève, police, maire, armée, lois, Europe. D'autres ne sont présents que dans 2 d'entre elles (en italiques) : élection, élu (TV, école), liberté, paysan (école, famille), président de la république, argent, ministre (télévision, famille). D'autres enfin semblent spécifiques d'une seule source (du moins dans des occurrences élevées) : débat, égalité, député, révolution, citoyen (école), gouvernement, justice, manifestation, terrorisme (télévision), impôts, étranger, salaire, ouvrier, république (famille).

Une autre comparaison est possible avec la liste par ordre décroissant d'importance des 18 mots les plus choisis par les élèves pour en donner la signification :

Police (76), vote (57), guerre (42), argent (36), paysan (29), salaire (25), Europe (25), président de la république (23), étranger (20), grève (20), armée, (19), maire (15), élection (14), terrorisme (14), élu (13), dictature (12), révolution (11), impôts (9)

A part le mot dictature, qui n'est pas présent dans la liste des 18 mots les plus cités comme reconnus, et venant de l'une des 3 sources ci-dessus, tous les autres en font partie et sont présents soit dans les 3, soit dans 2 soit seulement dans l'une d'entre elles (salaire, impôts (famille)).

Commentaires et questions.

On voit bien ici la multiplicité des sources des représentations des élèves, multiplicité qui contribue à faire que ces mots peuvent être ressentis comme familiers par les élèves, sans que cette familiarité recouvre une connaissance assurée. N'oublions pas que nous sommes ici dans le déclaratif à son niveau le plus élémentaire : "oui j'ai déjà rencontré ce mot et je l'ai entendu (ou lu) soit à l'école, soit à la TV, soit à la radio, soit en famille, soit dans des livres ou des journaux". C'est seulement l'étude des significations proposées qui permettra de se faire une idée de ce que recouvrent réellement ces reconnaissances. Mais du fait de la multiplicité des sources il nous sera bien difficile d'attribuer rigoureusement à l'une ou à l'autre la responsabilité de ces significations.

Les représentations contenues dans les textes fournis. (par ordre décroissant de nombre de textes pour un même mot)

Police (76 textes) : 16 font référence à la loi "*pour faire respecter la loi*"... "*représente la loi*"... "*défendre la loi*"... "*faire en sorte que la loi s'applique* (2 vont jusqu'à écrire "*font la loi*"). La plupart des autres textes sont plus anecdotiques et décrivent différents aspects de la fonction : arrêter les voleurs, les criminels, "*ceux qui font des bêtises*"; conduire en prison; protéger les gens, les enfants; surveiller.

Vote (57 textes) : Sur l'objet du vote : choisir un président (22 fois), un maire (4 fois), un représentant au conseil municipal des enfants ; choisir quelqu'un ; élire un représentant ; voter pour un candidat.

Sur l'organisation matérielle du vote: "on écrit un nom sur un bout de papier"... "mais personne doit le voir"...; l'isoloir, l'urne.

Guerre (42 textes) : Constats : des pays se battent, des hommes se battent avec des armes. Les causes : désaccord entre 2 pays ; vouloir prendre un territoire ; protéger son pays ; se venger.

Conséquences et jugements de valeur : beaucoup de morts y compris chez les enfants ; ne sert à rien.

Prégnance de la référence aux conflits franco-allemands (10 fois) puisée à l'école mais aussi à la TV.

Argent (36 textes) : Mis en relation avec survie "*si on a de l'argent on peut acheter du pain*"... "*avec l'argent on peut vivre, on peut se payer à manger*"... "*ce sont des sous qui nous permettent de vivre*". Monnaie d'échange. Description de la matérialité : pièces, billets, euro, chèque, matériau des pièces. Lien avec le travail (1 fois).

Paysan (29 textes) : Celui qui vit à la campagne (paysan = rural) ; qui est pauvre ; qui travaille la terre. Influence des cours d'Histoire ("*esclave qui travaillait la terre et qui peut être vendu quand le seigneur vend sa terre; on est paysan de père en fils*"... "*un homme qui n'est pas libre*"). L'influence de la télévision peut être aussi supposée dans la mesure où celle-ci

n'évoque les paysans qu'à travers les informations sur les problèmes économiques qu'ils rencontrent, soit en France soit dans d'autres pays, particulièrement dans le Tiers Monde.

Salaire (25 textes) : affirmation du lien entre travail et argent reçu (16 fois) ; *"c'est de l'argent"* ; *"c'est là où on travaille, où on gagne de l'argent"*.

Europe (25 textes) : représentation très majoritairement géographique et non politique : un continent (19 fois) ; parfois rapporté explicitement aux apprentissages scolaires : *"je l'ai appris en géographie"* *"j'ai compris en apprenant à l'école"*.

Président de la république (23 textes):

Celui qui commande ou gouverne (11 fois), représente la France (2 fois), fait les lois (3 fois). A été élu. J. Chirac est cité 9 fois en exemple. Des erreurs : s'occupe de la ville, du département.

Etranger (20 textes) : qui vient d'un autre pays (13 fois) ; quelqu'un qu'on ne connaît pas (5 fois) ; *"quelqu'un qui vient d'une planète que nous ne connaissons pas"*.

Grève (20 textes) : l'arrêt du travail (10 fois) : *"c'est quelqu'un qui décide de ne pas travailler pendant un certain moment"* . Motifs invoqués : mal payé, épuisement, mauvaises conditions de travail (ces motifs ne sont exprimés que hors ZEP) . Jour où il n'y a pas d'école (5 fois) ; jour où il n'y a pas de train (3 fois) ; *"c'est un jour férié comme le 11 novembre"* ;

Armée (19 textes) : se battre, faire la guerre (8 fois), pour se défendre (5 fois) ; un ensemble de soldats

Maire (15 textes) : s'occupe d'une ville, représente la ville (8 fois) ; s'occupe des écoles (4 fois aux Mureaux, ce qui s'explique sans doute par l'élection au conseil municipal des enfants et à tout ce qui a pu être dit et fait à cette occasion) ; est élu.

Election (14 textes) : référence aux élections présidentielles (6 fois), législatives (3 fois), municipales (2 fois), de délégué de classe (1 fois). Mise en relation avec vote *"c'est quand tu votes pour quelqu'un"*.

Terrorisme (14 textes) : bombes ; attentats ; tuer ; faire peur ; attentat suicide ; détruire ; *"menacer de faire sauter des bombes ou de tuer des otages contre une demande de rançon"* ; renvoi à la TV et aux explications des parents à cette occasion).

Elu (13 textes) : 9 textes en ZEP et seulement 2 hors ZEP ce qui s'explique par le cas particulier des Mureaux et des élections au conseil municipal d'enfants qui a donné lieu à un gros travail d'explication et de préparation, dans une classe de CM2. *"c'est quelqu'un qui a été choisi, par exemple Aïcha a été élue conseillère"*. Modalités de la "campagne électorale" (discours-programme, vote).

Dictature (12 textes) : pas de démocratie par exemple en Irak (1 seul texte en ZEP). Quand on ne choisit pas ; pas d'élections ; prise de pouvoir par la force ; violence faite aux opposants (10 textes hors ZEP). (appris à l'école). Exemple d'Hitler et de Saddam Hussein.

Révolution (11 textes) : 2 textes en ZEP, 9 textes hors ZEP.

Se révolter (4 fois) ; manifester pour faire changer les choses ; n'être pas d'accord ; insatisfaction d'où guerre.

Impôts (9 textes) : confondu en ZEP (2 textes) avec facture d'électricité et 1 fois hors ZEP avec factures diverses (TV, électricité, loyer).

"Les impôts sont des choses à payer" ; *"c'est le gouvernement qui prend l'argent aux civils"*. L'idée de redistribution n'apparaît que 2 fois : *"argent que donnent les gens pour construire les routes"...* *"chaque français doit payer des impôts pour les gens pauvres, l'état..."*

A partir de ce parcours rapide des significations fournies par les élèves on peut penser qu'ils puisent aussi bien dans le contexte télévisuel que dans le contexte familial ou dans le contexte scolaire ce qui leur permet de comprendre et d'exprimer ce qu'ils savent. Quelques élèves seulement éprouvent le besoin de préciser plus : *"je l'ai appris à l'école"* ou *"je l'ai appris en regardant la TV"* ou *"c'est mon grand-père qui me l'a expliqué"*. On a aucun témoignage de "conflits d'interprétation". Si l'on peut supposer, en théorie, que c'est l'école qui fournit le contexte d'apprentissage le plus formel et le plus structuré, cela ne saurait nous conduire à conclure à l'absence d'apprentissages venant des médias et particulièrement de la TV. Les chiffres fournis dans le tableau ci-dessous sont bien là pour le montrer. On peut plutôt penser que à partir des apprentissages informels réalisés en grand nombre devant le

petit écran, certaines notions, certaines connaissances vont pouvoir être consolidées, explicitées, renforcées par des apprentissages scolaires. Mais on peut aussi penser que sans ces apports des médias, sans cette fréquentation quotidienne d'une actualité pleine de références au politique, les éventuels apprentissages réalisés à l'école risquent de rester purement formels, désincarnés... On peut aussi penser que les savoirs construits à l'école ne deviennent vraiment des outils conceptuels pour comprendre le monde que si l'on incite les élèves à s'en servir et à les appliquer à ce qu'ils reçoivent à l'extérieur. Mais, à l'école, encourage-t-on suffisamment les élèves à mettre en relation les acquis médiatiques et les acquis scolaires ? N'a-t-on pas plus souvent un discours systématique de dénigrement de la télévision qui peut conduire les enfants à censurer ce qui en vient, ou tout au moins à ne pas l'utiliser.

INTERVENTION DE LAURENCE LOEFFEL

Transcription de son allocution

La spécificité de la France en matière d'éducation à la citoyenneté, au regard d'autres pays européens où la religion assure l'éducation morale en milieu scolaire, est une spécificité qui renvoie à l'histoire de la fin du XIXe siècle. En introduisant l'éducation civique à l'école, nous avons fait le choix de découpler la spiritualité et la professionnalité. De ce fait, nous avons neutralisé l'espace scolaire, et c'est le découplage de la citoyenneté et de la professionnalité qui a obligé à diffuser l'enseignement d'une morale laïque faite de valeurs et de références partagées.

Le projet scolaire, pour le primaire, a été totalement englobant et visait la formation globale de l'enfant sur le plan moral et sur le plan civique : le civisme était fondé sur la morale. Cette éducation morale laïque a duré finalement assez peu de temps, quand on la compare à la longue durée de la civilité, par exemple du catéchisme. La morale laïque a été évincée des programmes en 1969. Entre 1882 et 1969 cela fait finalement assez peu de temps : le temps d'instituer la nation en amont. Mais on a ensuite évincé l'éducation morale, tout en ayant d'ailleurs déjà évincé également le religieux de l'école. Alors qu'est-ce qui reste ensuite pour combler ce vide ? Rien.

L'éducation civique elle-même s'est survécue, avec les aléas que l'on sait. À partir des années 70, la formation du citoyen n'a plus été une priorité de l'école. D'après les spécialistes, dont François Audigier, on sait que l'éducation civique est régulièrement convoquée, de manière scolaire, en période de crise, donc en cas de nécessité. Elle n'a jamais été une discipline scolaire tout à fait comme les autres. En même temps, la nécessité d'éduquer les citoyens s'inscrit, bien évidemment, dans la continuité, ce qui d'ailleurs met l'école en porte-à-faux. Le problème est alors de savoir si on met de l'éducation scolaire à partir du moment où il n'y a plus d'éducation morale.

Depuis une quinzaine d'années, on s'interroge beaucoup, et avec raison, sur la citoyenneté elle-même, sur les dépassements de la citoyenneté. En revanche, on ne s'est pas interrogé sur l'éducation. Dans « éducation à la citoyenneté », il y a deux mots : il y a « éducation » et il y a « citoyenneté ». Or, on ne s'est pas, à ma connaissance, suffisamment interrogé sur ce qui en est de l'éducation scolaire aujourd'hui à la fin du premier degré et dans le second degré. Il me semble qu'il y a eu des évolutions de fond qu'il conviendrait d'interroger précisément. En revanche, pour l'instant et d'une manière assez paradoxale par rapport à un retrait de l'éducation, de l'exigence d'éducation et de la responsabilité éducative au niveau du premier degré (retrait qui s'accompagne aussi d'un vaste retrait de la pédagogie, contrairement à ce qui est parfois dit, en particulier depuis le début des années 90 avec la création des IUFM qui ont prôné un modèle d'enseignement qui était un modèle didactique), l'avènement d'un modèle didactique a mis en retrait, à mon sens, l'exigence d'une pédagogie à proprement parler. Or, l'éducation scolaire, dans le primaire, a toujours été étroitement liée au souci pédagogique.

Situation inverse dans le second degré, depuis une dizaine d'années, où il y a eu, au contraire, une véritable offensive éducative, une volonté et une ambition d'éduquer à la citoyenneté perçues, par les enseignants, de façon assez claire dans leurs objectifs. Pour les raisons que je signalais à l'instant, et parce que cette exigence et cette ambition d'éduquer dans le second degré ont croisé, exactement au même moment, l'éruption de la violence en milieu scolaire, il y a eu un brouillage de la lisibilité des objectifs éducatifs relatifs à la citoyenneté, et d'autant plus que les programmes (et ça c'est le cas du premier et du second

degré) ne font plus la différence entre la socialisation primaire, si j'ose dire, et ce qui relève véritablement d'une ambition de formation morale et civique.

Cela me semble être un réel problème pour l'école, notamment pour des choses très simples. La situation scolaire est une situation spécifique. Il y a, à l'école, des règles qui sont des règles de fonctionnement du groupe. Tout simplement pour faire la classe, il est nécessaire d'apprendre à lever le doigt avant de parler, à respecter celui qui parle, à ne pas parler en même temps que lui, et bien d'autres choses encore. Ces règles de fonctionnement, je les appellerai de la « socialisation primaire », c'est à dire des règles de fonctionnement du groupe. Cette différence n'est plus faite, et pour des enseignants du second degré qui ont en face d'eux des groupes d'élèves qu'ils considèrent comme non socialisés, effectivement je pense que, dans ce genre de situations, les objectifs ne sont pas très clairs ni très lisibles.

INTERVENTION DE FRANCOISE LORCERIE

Auteur de « L'Ecole et le défi ethnique » (éd. ESF & INRP, 2003).

Le livre rassemble des spécialistes du monde arabe et turc et de l'islam en Europe : Fabienne Brion, François Burgat, Larbi Chouika, Franck Frégosi, Vincent Geisser, Eric Gobe, Gérard Groc, Saïd Haddad, M'hammed Idrissi Janati, Gilles Manceron, Simona Tersigni et Nicola Tietze. Françoise Lorcerie a dirigé l'ouvrage.

1 - La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe

Les filles portant le voile sont-elles des adversaires déterminées de l'école et de la République ? Sont-elles manipulées par des activistes avançant masqués ? C'est très incertain. Pourquoi et comment le voile est-il devenu *affaire* en 2003 ? Ce que voient les chercheurs réunis pour cet ouvrage, ce n'est pas « plus de problèmes » posés par les filles portant le voile, même le directeur des RG le reconnaît, mais plus de soupçons, plus de peur instillés dans une opinion publique tétanisée par une campagne médiatique et politique bien orchestrée. D'où l'intérêt de regarder de près l'orchestration elle-même. Les conclusions sont claires. Le voile a été monté en *affaire* à Paris par un tout petit nombre d'acteurs. La mise en place du Conseil français du culte musulman début avril 2003, et l'anicroche de Nicolas Sarkozy au congrès de l'UOIF quelques jours après, leur ont fourni l'occasion d'embrayer puissamment dans le monde politique et dans la sphère médiatique, en subjuguant finalement l'opinion publique. De grandes associations de défense de la laïcité, les églises, les principaux cadres de l'Education nationale, la majorité des syndicats, ainsi que les organisations islamiques ont tenté en vain de s'opposer à l'entreprise de politisation. A l'étranger – en Europe, dans le monde arabe –, les acteurs politiques et sociaux se sont saisis des échos de l'affaire française en fonction de leurs intérêts. Il serait hasardeux de superposer rejet du voile et avancée démocratique.

Retour sur douze mois d'effervescence, conclus par une loi qui limite la liberté d'expression religieuse dans les écoles publiques, et par une circulaire qui les restreint encore plus. Douze mois pendant lesquels on s'est demandé ce qui se tramait autour de la place des musulmans en France.

2 - Le sentiment de commune appartenance

(Texte de Parekh que j'ai cité dans mon exposé. Il est publié dans *Les Cahiers pédagogiques* (419), déc 2003, dossier "L'école et la pluralité ethnique")

*Qu'est-ce qui fait communauté entre les concitoyens ? Autrement dit, qu'est-ce qui fait « nation », dans un contexte où les sociétés démocratiques sont de plus en plus diverses, et pas seulement pour des raisons ethniques. La **réponse de Bikhu Parekh**, président de la Commission « sur l'avenir de la Grande-Bretagne multiethnique » (2000) permet de lire autrement le débat français sur l'intégration et le communautarisme.*

Le sentiment commun d'appartenance est la base et le trait définitoire d'une communauté nationale. Aucun groupe d'individus ne peut être dit constituer une communauté à moins que ses membres ne sentent qu'ils appartiennent à un ensemble, partagent des liens communs de loyauté et d'intérêts, et ont de l'importance les uns pour les autres. Le sentiment commun d'appartenance est un capital moral et politique vital pour une communauté. Il nourrit la confiance mutuelle, et la confiance qui s'ensuit qu'aucun membre ne sera un simple tricheur.

(...) Il faut qu'une communauté politique ait un sentiment commun d'appartenance pour tenir ensemble et soutenir un régime de droits, d'obligations et de sacrifices. Cela pose la question de savoir comment cultiver un tel sentiment d'appartenance.

Sur cette question cruciale de l'identité nationale, Parekh procède comme Renan en son temps : il élimine divers critères (ethniques, religieux, moraux), et se concentre sur ce qui fait « la vie morale » de la communauté. Quels en sont les ressorts ?

La vie morale d'une communauté politique est articulée selon au moins quatre niveaux, dont chacun a un degré différent de consensus et d'autorité morale.

1. Certaines de ses valeurs, sont universellement valides, moralement obligatoires et ne souffrent pas de compromis. Une communauté politique requiert un minimum de communauté morale, elle appelle un accord sur des valeurs à la fois procédurales et substantives telles que : la sainteté de la vie humaine, la valeur de l'homme, la tolérance, la résolution pacifique des divergences, le respect mutuel, et les libertés de base. Ces valeurs étant essentielles à une vie humaine ayant un minimum de qualité, on peut légitimement dire qu'elles sont universellement valides et attendre que toute communauté politique les intègre dans ses institutions et ses politiques.

D'autres sont sujettes à débat et ne jouissent que d'un consensus moral limité. Un sentiment commun d'appartenance requiert la reconnaissance de ces différences, exigeant l'accord quand il est justifié et tolérant ou même accueillant volontiers les différences quand il ne l'est pas.

2. Le sentiment commun d'appartenance requiert l'égalité citoyenneté. Cela veut dire que tout membre de la communauté devrait sentir qu'il en est une partie d'égale valeur et jouit des mêmes droits et opportunités que les autres, - ses intérêts devraient recevoir la même considération, ses vues devraient être écoutées et respectées, ainsi de suite. L'appartenance à une communauté d'hommes et de femmes est conditionnée par le fait d'être accepté comme l'un d'eux. L'égalité citoyenneté à la fois signifie une telle acceptation réciproque et lui donne réalité. Puisque la justice implique l'égalité citoyenneté, c'est une des conditions essentielles d'un sentiment de communauté.

3. Puisque les membres d'une communauté politique appartiennent souvent à des communautés religieuses, culturelles, ethniques et autres, différentes, qui sont partiellement constitutives de leur identité et leur importent beaucoup, la communauté politique devrait respecter leurs différences légitimes et les autoriser à exprimer leurs identités de façon appropriée.

Si l'appartenance à la communauté politique exigeait qu'ils abandonnent les autres formes d'appartenance, ils considéreraient que le prix culturel et moral à payer est trop élevé, ils en auraient du ressentiment, et se sentiraient aliénés. Le respect pour les identités non-politiques est donc essentiel pour un sentiment commun d'appartenance. Le respect a évidemment ses limites, car nulle communauté politique ne peut accueillir toutes les formes de diversité ou accepter leurs exigences déraisonnables.

Il est donc vital qu'une communauté politique fournisse des mécanismes institutionnels pour négocier leurs différences et résoudre leurs conflits dans un esprit de participation démocratique. Elle devrait aussi créer des conditions telles que ses membres puissent vivre avec leurs identités multiples et posséder la confiance pour les envisager d'un point de vue critique et modérer ses exigences à la lumière des autres. On peut être britannique en même temps que – et approfondir et enrichir son identité britannique en étant – écossais ou indien ou musulman ou hindou. L'identité politique devrait donc être définie de telle sorte que les membres de la communauté puissent tous s'identifier à elle, quoique chacun à leur façon différente.

4. L'appartenance commune a une composante émotionnelle irréductible. L'intérêt personnel, l'égalité citoyenneté, le respect pour la culture, etc., donnent de bonnes raisons de

vouloir appartenir à une communauté, mais ils ne sont pas suffisants. Il se pourrait que ces conditions soient remplies, et que pourtant on ne sente pas d'attachement particulier à la communauté. L'inverse est vrai aussi. Comment peut-on bâtir un tel attachement émotionnel, se sentir chez soi dans la communauté nationale, et souhaiter en rester partie prenante, ce n'est pas facile à cerner. La familiarité joue un rôle important. Elle résulte de la socialisation, qui explique pourquoi ceux qui sont nés et ont grandi dans une communauté ont généralement tendance à se sentir attachés à elle et pourquoi les immigrants de première génération restent relativement détachés.

La façon dont on est traité par la communauté joue aussi un rôle important. Ceux qui sont dévalorisés, moqués, pris à la légère, traités comme des *outsiders*, qui sont en butte aux attaques de plaisanteries, etc., développent du ressentiment et ne se sentent pas d'attachement à la communauté. Il est donc essentiel que l'expérience que les membres d'une communauté ont de ses grandes institutions soit faite de respect et d'équité. Les institutions éducatives, économiques, politiques et autres d'une société, qui modèlent profondément les perceptions et les réponses émotionnelles des citoyens, devraient être inclusives, hospitalières aux différences, refléter une large palette de sensibilités de sorte à ne pas être identifiées à une classe sociale particulière ou à un sexe ou une race, elles devraient donner du pouvoir à leurs membres de sorte à ce qu'ils ne se sentent pas comme les objets impuissants de la volonté d'autrui.

(...) Toute communauté politique doit trouver les moyens de renouveler et de garder vives l'allégeance et la loyauté de ceux qui risquent d'en être insatisfaits et de s'en détacher.

Bikhu Parekh, Université de Hull³³

³³ Extraits de *Cohesion, Community and Citizenship*, Proceedings of a Runnymede Trust Conference, 2002, 134 pages ; disponible auprès de: Central Books, 99 Wallis Road, Londres E9 5LN, Grande Bretagne ; email : orders@centbk.demon.co.uk, 9 GBP, ISBN: 0 9581 64 35.

INTERVENTION DE JEAN-PAUL PAYET

Transcription de son allocution

La question centrale est de savoir ce qui est spécifique de la configuration française. La première réponse que j'ai envie de faire c'est : de moins en moins de choses, dans la mesure où un certain nombre de processus sont d'ordre mondial, international, et touchent pratiquement tous les systèmes éducatifs.

Prenons l'exemple de la violence à l'école. C'est un phénomène qui est généralisé, avec des variantes liées aux missions des systèmes éducatifs, à des ressources locales, à des orientations etc. Il y a un certain nombre de tendances qui sont globales, comme la tendance à la privatisation de l'enseignement, ou en tout cas à la prééminence de l'idéologie libérale d'enseignement. Quoiqu'on en pense, on sait bien que le marché scolaire se diffuse de façon rampante et il y a un grand écart entre l'affichage et la réalité. Or, la ségrégation sociale et scolaire est un phénomène que l'on rencontre partout dans les grandes métropoles du monde ; cela est extrêmement commun. Sur cette thématique de la citoyenneté, il est clair que l'épreuve de la modernité, de la post-modernité, apparaît comme une épreuve commune. La crise de l'autorité et le conflit accru de générations sont bien des phénomènes qui touchent l'ensemble des systèmes d'éducation.

Par rapport à ces phénomènes, qui sont des phénomènes communs, quelle serait la spécificité française ? En accord avec un certain nombre de travaux, j'ai le sentiment que la perspective, par rapport à l'éducation à la citoyenneté en France, est une perspective, en comparaison avec les pays anglo-saxons (je pense en particulier à la Grande-Bretagne et au Canada), qui est davantage morale que civique. Le terme de « morale » a déjà été utilisé, mais je dirais qu'une perspective morale vise plutôt à inculquer un certain nombre de valeurs et de réflexes qui vont dans le sens de formater, de conformer des élèves à des normes établies et qui visent finalement à l'obéissance. Dans « morale » il y a « moralisation ».

En revanche, à l'opposé de la perspective civique, il y aurait une perspective dans laquelle on insisterait plutôt sur la fabrication d'un citoyen critique, c'est-à-dire capable d'arbitrer des débats, des dilemmes ou des conflits entre valeurs, capable de prendre de la distance, du recul, et donc capable d'être finalement critique par rapport aux formes traditionnelles de l'autorité. J'ai le sentiment très fort que la spécificité française est effectivement une spécificité en termes d'éducation civique qui est une spécificité très morale, peut-être elle-même liée au fait (et c'est là où la comparaison internationale peut être utile) de la forme scolaire dominante dans le système éducatif français, qui est une forme encore très structurée par un principe de domination, plutôt que par un principe de coopération.

Je vais faire une comparaison (qui m'aurait fait bondir si je l'avais entendue il y a quelques mois) qui est une comparaison conjoncturelle. Il se trouve que je viens d'achever une expertise pour l'Unicef en Tunisie sur la violence à l'école. J'ai donc mené une enquête sur une dizaine d'établissements scolaires du Grand Tunis, principalement des établissements défavorisés. Il se trouve que j'ai terminé mon rapport de mission ces jours-ci. À un moment donné, je me suis demandé si ce que j'écrivais ne serait pas aussi pertinent pour la France. Non pas l'intégralité de mon rapport, mais sur la question de la violence scolaire qui pose des dimensions que l'on pourrait mettre en évidence. Partons sur des choses un peu classiques, comme le manque de moyens concernant les personnels de surveillance et de soutien psychologique. Effectivement, lorsqu'on passe dans les établissements scolaires tunisiens, c'est criant. En France, c'est aussi un problème important. Depuis la disparition des aides éducateurs, si on pense à la dimension écoute, soutien d'ordre psychologique ou lieu de parole, effectivement c'est une carence qui est importante dans notre système.

Autre chose, l'espace scolaire comme espace régi par un principe de justice, n'est pas une réalité actuelle de la majorité des établissements tunisiens visités. En France, le principe de justice est développé à un point tel que nous ne pourrions pas dire qu'il y ait des abus de pouvoir, des exclusions non justifiées, un recours des élèves peut-être pas très bien organisé, ou de la violence morale de la part des personnels. J'arrête là la comparaison avec le système tunisien, bien qu'il y ait deux différences majeures : premièrement la corruption (là on voit bien que notre système n'est pas dans cette problématique) et deuxièmement la violence physique de l'adulte (et là on voit bien qu'il faudrait revenir 40 ans en arrière pour retrouver le même constat en France).

En revanche, je crois que, dans notre système éducatif, nous n'avons pas pris la mesure de la crise de l'autorité. Nous faisons comme s'il était possible de maintenir un système qui ne fonctionne plus. On a du mal, je crois, à passer à un système d'autorité post-conventionnel, système qui établirait au premier plan la question du sens de cette autorité, d'une négociation avec d'autres, d'une prise en compte du point de vue d'autrui et d'une construction démocratique.

Le dernier point sur lequel il me semble qu'il y a une "french touch" très marquée, et je crois que tous ceux qui voyagent le voient très fortement, c'est une forme de résistance à la reconnaissance de la diversité. Cela n'est pas exclusif de la situation française et au Japon on retrouve, par exemple, cet attachement très fort à l'idée d'un être national. Nous vivons, en France, sur l'idée d'un être français. Sur ce point je voudrais faire référence à Weber qui montre bien que l'opposition entre le civique et l'ethnique, dans le sentiment d'appartenance nationale, n'est pas aussi claire que ça. Même si on oppose toujours le système de citoyenneté allemand qui serait davantage ethnique, alors que le nôtre serait totalement civique, je crois qu'il est important de réaliser que, dans le sentiment que nous avons d'un être français, il y a une dimension tout à fait irrationnelle, affective et émotionnelle. Cela me semble effectivement ne pas permettre de prendre acte de la pluralisation du monde. Je crois qu'effectivement nous avons une éducation à la citoyenneté morale, et qui est en même temps, je crois, à tendance très ethnocentrique.

INTERVENTION DE J. MARIO HORENSTEIN

L'approche en santé mentale de l'antisémitisme en milieu scolaire

Le racisme comme problème de santé publique est dans une face d'interrogation et de controverse qui rompt toutefois avec son absence dans le discours médical. 2002 pourrait être une date charnière avec la publication de « L'agenda pour le DSM V » et le concept de « trouble relationnel interracial ».

Face à la complexité du problème, nous tenterons de clarifier l'approche en santé mentale, dans la continuation de nos travaux, dans un objectif de soutien aux professionnels de l'éducation. Pour ces derniers, nous distinguons trois situations où il sont en première ligne : la gestion de crise, quand ils doivent faire face aux conséquences des atteintes au droit et à la sûreté des biens et des personnes pour des motifs racistes, antisémites ou xénophobes ; la protection personnelle face à des agissements hostiles haineux les concernant directement ; l'enseignement des matières controversées, car la société compte avec l'école pour combattre l'antisémitisme.

La prise en compte des risques psychosociaux au travail rend nécessaire d'explicitier les « bonnes pratiques » dans la gestion des crises et des menaces. Quand faut-il considérer qu'un événement est une crise ? La variabilité dans les façons de percevoir un événement rend difficile la formulation des critères de ce qui est ou n'est pas une crise, il vaut donc mieux focaliser sur les processus pour aboutir à une décision rapidement. S'agissant des menaces, la prévention pourrait utilement remplacer la prédiction.

La prévention primaire consiste à préparer les individus à faire face à un événement avant qu'il ne se produise, en les incitant à réfléchir par anticipation à l'attitude qu'ils pourraient adopter. L'affirmation de soi et le désamorçage sont des formes de communication utiles à cette étape, quand il s'agit de faire face à des propos antisémites. Les concepts d'allodynia ethnoculturelle et d'environnement éducatif hostile sont utilisés dans les explications des stratégies thérapeutiques.

Une matière controversée et celle où la distinction institutionnelle entre espace public et sphère privée s'avère inopérante, la dynamique publique-privée devient instable. Les thématiques touchant les expériences extrêmes : les catastrophes, la violence interpersonnelle, les guerres, les atrocités politiques etc., enseignées avec le double objectif d'acquisition de connaissances et de développement de l'empathie dans une injonction sociétale de tolérance, rentrent dans ce cadre. Dans l'enseignement des thèmes à contenu traumatique il est important de reconnaître que les élèves ne vont pas juste découvrir les expériences traumatiques de l'Autre, mais confronter et formuler leurs propres expériences. Ce qui va être vécu face aux représentations du trauma dérive systématiquement de l'expérience traumatique de celui qui écoute et non pas d'une lecture littérale de l'expérience de celui qui transmet. Qui parle et à qui, dans leurs dimensions intimes, « la personnalité privée dans la classe publique », devient une donnée centrale. La libération de la parole antisémite dans les classes sur la Shoah ou la guerre Israélo-Palestinienne est là pour nous rappeler la difficulté de l'enseignement mais aussi le challenge posé par la relation complexe entre trauma et pédagogie. Pédagogie de la douleur ; pédagogie de crise ; pédagogie de l'inconfort, autant des tentatives pour relever ce défi.

INTERVENTION DE FRANÇOISE CARRAUD

Former les enseignants aux questions d'identités

Avant d'envisager plus précisément la manière dont j'ai tenté de travailler la question des identités des élèves en formation des enseignants, je voudrais un petit peu exposer la situation telle qu'elle s'est présentée à moi.

I. LA SITUATION

1/ Du côté des élèves

Une de mes premières expériences de formation a été d'intervenir lors d'un stage REP, sur la question des pratiques culturelles. Avec une de mes collègues et après avoir travaillé avec les responsables du REP et pensant avoir bien compris la demande des enseignants nous avons proposé deux journées de travail sur les pratiques culturelles à l'école, pratiques liées aux activités autour de la littérature, des arts plastiques, de la musique, du cinéma, du théâtre, etc. Nous avons donc abordé les notions de projet et la question du lien entre ces projets culturels et le quotidien des apprentissages.

Or, assez vite, les enseignants du premier comme du second degré nous ont signifié que, pour eux, le plus difficile était ce que certains ont appelé de façon un peu emphatique : « *le choc des cultures* » dans nos classes ». Nombre d'entre eux ont voulu « *aborder le problème de l'identité par rapport à la culture véhiculée par l'école* » et nous ont vivement interrogées : « *Comment faire passer une culture parfois refusée ? Comment faire avec des élèves qui, dès trois ou quatre ans disent « je suis turc » et refusent certains apprentissages ? Comment faire avec les différentes identités culturelles pour amener nos pratiques culturelles et nos apprentissages ?* ». Autant de questions très difficiles qui m'ont conduite à davantage travailler cette question des identités culturelles.

Je peux dire aussi que ces témoignages, ces interrogations m'ont renvoyée à ma propre expérience d'enseignante en REP à Chalon sur Saône. À cet élève de CE2 qui, le jour où j'ai lu un extrait du journal d'Anne Frank, s'est bouché les oreilles parce que c'était une juive, ou bien à cet élève de maternelle qui arrivait tous les matins à l'école en disant qu'il n'aimait pas les juifs et qu'il ne fallait pas aller à Mac'Do parce que c'étaient les Américains ou bien encore à cette classe qui acclamait un élève qui s'appelait Oussama le lendemain des attentats du 11 septembre. Ces propos ou attitudes que vous connaissez bien, qui sont de plus en plus fréquemment rapportés (cf. le rapport Obin) me semblent relativement récents : j'ai travaillé en REP à partir des années 86 et ceci n'est apparu, dans le quartier où je travaillais, qu'une dizaine d'années plus tard, au milieu des années 90.

Il me semble assez récent que des élèves (même très jeunes) se définissent en disant : je suis Arabe ou Turc ou Algérien, Marocain, Tunisien et, le fait d'être ceci ou cela me conduit à penser ou agir de telle ou telle manière. Ces affirmations identitaires ont, bien entendu, de multiples causes sociales, politiques, économiques, et il est important de chercher à comprendre l'origine et les raisons de ces revendications, mais je m'en tiendrai ici à examiner comment réfléchir à ces questions avec des enseignants. Avant de parler de la formation je voudrais évoquer les représentations et les attitudes qui me semblent les plus répandues.

2/ Du côté des enseignants

Face à ces élèves qui affirment fortement leurs identités culturelles, nombre d'enseignants, depuis longtemps, en sont venus à les cantonner dans ces mêmes identités. Voulant mieux comprendre leurs élèves et mieux agir avec eux, certains ont cherché à prendre en

considération leurs origines culturelles mais sans envisager les cultures comme des constructions historiques, sociologiques, politiques, etc. Avec bienveillance sans doute mais aussi une certaine naïveté ils se sont parfois contentés d'a *priori*, de clichés qui conduisent à un étiquetage très simplificateur.

Sans trop caricaturer, l'idée qu'un asiatique sera sage et travailleur alors qu'un maghrébin sera agité est monnaie courante depuis très longtemps : les maliens (quand on ne dit pas les africains de manière plus générale) sont comme ceci, les turcs comme cela, etc., sans parler des enfants Tsiganes ! On est parfois dans une sorte de réification de l'altérité, de l'étrangeté : « ils » sont différents de « nous », ont une autre manière de se comporter, une autre manière de penser, etc.

Il faudrait bien sûr s'interroger sur ces « ils » et ces « nous » car, dans cette manière de penser, est supposée une grande homogénéité à l'intérieur des groupes (« ils se ressemblent ») et une grande, voire radicale, hétérogénéité entre eux (on ne voit plus les ressemblances entre ces « ils » et ces « nous », on suppose même parfois une incompréhension quasi totale : « on ne peut pas les comprendre » et vice versa « eux non plus ne peuvent pas nous comprendre »).

Lorsqu'il s'agit d'élèves qui viennent d'arriver de l'étranger les demandes sont fortes : pour éviter de faire des erreurs parfois qualifiées de « culturelles » beaucoup d'enseignants demandent à être informés sur les cultures d'origine des élèves. Le CASNAV est fortement sollicité pour cela. Cette demande sous-entend que les cultures seraient homogènes, qu'il existerait UNE culture chinoise, arabe, malienne ou turque et que connaître cette culture dite d'origine serait utile pour enseigner, pour faire apprendre.

Je crois qu'avant de s'engager dans cette voie il est essentiel d'amener les enseignants à réfléchir et à s'interroger : qu'est-ce qu'une identité culturelle ? que signifient les mots culture(s), racines, origines, etc. ? C'est ce que j'essaye de faire en formation.

II. LA FORMATION

Pour la formation je vise trois objectifs :

- D'abord apprendre aux enseignants ou aux stagiaires à connaître les élèves dans leur complexité en envisageant les différents aspects de leurs identités (culturelles sans doute mais tout autant sociales, psychologiques, et d'autres encore) ; conduire les enseignants à mieux observer chaque élève dans sa singularité et à approfondir ses observations ; les outiller pour mieux exercer leur regard et, surtout, pouvoir mieux analyser ces observations.
- Puis, il s'agit, à partir de travaux, analyses et réflexions théoriques, d'interroger ces concepts d'identité culturelle, d'origine, d'appartenance, de chercher à en comprendre les mécanismes, les enjeux, les sens et les fonctions.
- Enfin, il importe de faire réfléchir les enseignants ou les stagiaires à la nature des relations entre ces multiples composantes et les apprentissages, de chercher à élaborer et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques pertinentes.

Pour cela j'envisage plusieurs pistes de travail :

D'abord proposer à chacun un travail sur son histoire propre : explorer pour soi-même la place et le rôle des différentes dimensions identitaires pour les mettre en lien avec son propre parcours scolaire ;

Ensuite un travail théorique, pour affiner sa compréhension des phénomènes grâce aux réflexions et outils théoriques élaborés par la philosophie, la sociologie, et la psychologie notamment ;

Puis aborder les pratiques de classe en envisageant les conséquences des précédentes réflexions tant sur la constitution et le fonctionnement du groupe-classe que sur les apprentissages et la didactique des disciplines ; toutes les disciplines sont concernées et peuvent être interrogées par ces réflexions sur les identités.

Pour résumer disons que ma démarche de formation est la suivante :

- réflexion à partir de son propre parcours et ses définitions de soi,
- informations et réflexions théoriques,
- conséquences pédagogiques et didactiques.

Sans qu'il y ait une véritable chronologie puisque ces trois dimensions entretiennent un dialogue.

Je vais développer quelques exemples :

1/ en formation continue

Lors d'une intervention dans un stage REP d'une demi-journée qui s'intitulait : *Multiples appartenances des élèves, Singularité des parcours et prise en compte pédagogique*, j'ai commencé par donner quelques extraits de textes de différentes personnes qui se présentent et se définissent, Fadela Amara, Amin Malouf mais aussi un jeune homme handicapé, une diplomate géorgienne, la chanteuse Brigitte Fontaine, etc.

À partir de la lecture de ces courts extraits je leur ai demandé de réfléchir d'abord seul puis d'en discuter par deux : et vous, comment vous définissez-vous ? Je cherche ainsi à leur faire prendre conscience des multiples facettes de leur identité. Ce jour-là un jeune enseignant de l'école élémentaire a un peu parlé de lui en expliquant que, lorsqu'il était au collège il avait travaillé la généalogie et avait fait son arbre généalogique. Ainsi il avait, avec son père, découvert qu'il avait des origines corses. Quand il l'a dit en classe ses copains lui ont dit : « mais oui bien sûr, tu es brun, tu t'énerves vite, etc. » et pendant quelque temps il s'est vraiment senti corse. Un peu plus tard son père s'est aperçu qu'il avait fait une erreur et qu'il n'avait pas du tout d'ancêtres corses. Quid de ce sentiment d'être corse ? Depuis ce jour il se demandait qui il était !

Après cette entrée en matière, ce petit travail sur soi. Je donne quelques éléments théoriques sur la question de l'identité : d'abord des éléments philosophiques qui me semblent pouvoir aider à comprendre, à problématiser cette question puis, à éclairer nos actions pédagogiques. Pour cela je m'appuie sur un texte de Pierre Génancia : « L'identité », publié dans les *Notions de philosophie, II*, (Folio Essais, 1995) dirigé par Denis Kambouchner.

Pour résumer j'explique aux stagiaires que, d'un point de vue philosophique on doit distinguer l'identité de la personne (c'est la question du moi), l'identité d'une communauté (c'est l'identité communautaire) et l'identité humaine.

La question du moi est une question difficile. Disons simplement que le moi est d'abord un ressenti : sentiment d'identité, sentiment d'être soi. Si les adultes (sauf troubles graves) ont cette conscience d'être soi, celle-ci n'apparaît que progressivement chez l'enfant. Dès sa naissance l'enfant appartient à des groupes et, en premier lieu, à sa famille. Cette communauté première façonne son être, le modèle en lui transmettant des habitudes, des coutumes, une ou des langues, etc. C'est ainsi que s'élabore une première identité. Mais ces

habitudes familiales, communautaires, comme les caractéristiques physiques de l'enfant ne peuvent suffire à le définir comme être humain (car les caractères physiques définissent aussi les choses et les habitudes peuvent être celles des animaux). Or, c'est bien l'identité humaine qui est essentielle. Qu'est-ce qui fait que chaque enfant appartient à l'universel humain ?

Pierre Génancia écrit : « La personne n'est pas tout l'homme, mais seulement ce qui peut être regardé en lui comme œuvre. L'identité du moi n'est pas son être même mais ce qu'il a cherché à être : c'est dans le temps que cette identité se constitue, dans un temps toujours nouveau par rapport à celui de l'origine, de l'appartenance, de l'ancestral. »

En ce sens, j'insiste alors sur le fait que l'identité première, l'appartenance à un groupe familial, social, géographique, etc. peut se pétrifier en destin. Elle peut aboutir à un renoncement : renoncement à la possible invention de soi, à la liberté d'être soi. Or sans cette liberté, nulle responsabilité ne saurait exister. Sans cette liberté, sans ce pouvoir d'autodétermination de soi, comment pourrait se constituer un être humain ? Un individu unique et singulier, irréductible à aucun autre.

Ce pouvoir d'autodétermination est également à l'origine de la possibilité d'apprendre car apprendre c'est toujours se transformer, devenir autre. Venir à l'école c'est quitter sa famille et ses appartenances pour tenter de devenir soi-même, c'est-à-dire un être libre de penser, de connaître, d'apprendre, de se transformer, de toujours changer. Ainsi l'identité n'est pas un concept pertinent, elle ne doit pas être arrêtée, figée, enracinée. Elle est un pouvoir, le pouvoir de modifier le monde et de se modifier soi-même, pouvoir qui est au fondement de tous les apprentissages.

Après ces quelques propos assez théoriques je propose aux stagiaires de voir ensemble ce que cela pouvait signifier d'un point de vue pédagogique et leur suggère quelques réflexions que j'ai élaborées autour de l'idée d'apprendre à devenir soi.

Je crois que, pour l'enfant devenu élève, être humain, être soi, c'est être reconnu comme tel, comme une personne libre et distincte de toute autre. Ainsi l'école doit aider chacun à découvrir qu'il est à la fois un humain semblable à tous les autres et une personne unique, singulière. Pour cela il importe de reconnaître chacun dans son unicité, dans sa spécificité et non pas de lui assigner, d'emblée et définitivement une quelconque caractérisation culturelle qui l'enfermerait dans un groupe plus ou moins mythique. Plutôt envisager avec chacun comment se reflète et se transforme en lui ses premières appartenances. Pour cela il faut également reconnaître et développer pour chacun la capacité à penser, à penser de manière autonome, à « penser par soi-même », à dépasser les préjugés, opinions, modes ou croyances.

Universalité et singularité, les deux sont liés et sont également à travailler en classe. Ainsi la reconnaissance des histoires personnelles dans leur singularité, le travail autobiographique ont bien leur place en classe (et devraient même être bien davantage explorés et travaillés), tout comme les différentes modalités de construction et d'expression de points de vue propres, de jugements, d'avis ou de pensées personnels (voir, par exemple, les différentes pratiques de débats). Ces différentes pistes pédagogiques montrent la possibilité de travailler en classe à partir des parcours singuliers de chacun.

2/ En formation initiale

En formation initiale, dans le cadre d'un dispositif un peu particulier appelé parcours (représentant une trentaine d'heures de formation mais un peu long et compliqué à vous détailler ici) avec des collègues, nous avons proposé aux stagiaires, professeurs d'école 2^{ème} année, de travailler cette question des identités des élèves. Nous l'avons envisagée à

travers plusieurs disciplines : philosophie, psychologie, sociologie et didactiques des apprentissages. Nos objectifs étaient d'amener les stagiaires à connaître les élèves de manière complexe en envisageant les différents aspects de leur personnalité (aspects psychologiques, sociaux, culturels et autres) et à réfléchir à la nature des relations entre ces identités et les apprentissages.

Comme nous avons beaucoup plus de temps, nous avons pu, après le cadrage philosophique, travailler le concept de culture d'abord au sens ethnologique du terme puis dans son aspect social. En effet, je crois tout à fait indispensable de lier les deux, il est essentiel de travailler ensemble les questions d'identités culturelles et les questions d'identités sociales pour bien voir les liens entre ces deux problématiques. À chaque fois j'ai proposé à la fois des activités sur leurs histoires et parcours personnels pour les mettre en position réflexive et des activités plus théoriques à partir d'extraits de textes.

1/ Sur le concept de culture au sens ethnologique

Je leur ai proposé, à partir de cartes géographiques de faire leur géographie personnelle en mettant des repères et des commentaires sur ces cartes :

lieux où l'on a vécu (quand comment, quelles circonstances...)
où l'on est allé en vacances (qu'on a aimés, pas aimés...)
où on voudrait aller...
lieux où ont vécu, nos parents, grand-parents, autres...
lieux qu'on connaît par ce qu'on nous en a dit (qui ? dans quelles circonstances ? pour en dire quoi ?)...
lieux qu'on a découverts par des livres, des histoires, des films...
lieux où l'on ne voudrait surtout pas aller...
lieux qui nous semblent interdits...

Puis de discuter à partir de ces réflexions.

Je leur ai également proposé de faire la liste de leurs caractéristiques : homme, femme, jeune, vieux, adolescent, goûts musicaux, sportifs, « culturels », statut professionnel, parcours scolaire, diplômes, nationalité, place dans la fratrie, pays d'origine, engagements politiques, associatifs, syndicaux... en leur demandant en quoi cela les faisait appartenir à une culture ? Culture jeune, rap, bobolili, écolo, prolo, française, corse, lyonnaise, auvergnate, télé, ciné, pub, BD, SF, beur, afro, foot, rugby, techno...

Après ces réflexions et débats à partir de leurs histoires personnelles, je leur ai également proposé des textes :

Σ un très beau texte de Borges extrait de son livre *Chroniques de Bustos Domecq* (Le livre de poche, biblio, 1967, 1970) où un de ses personnages, le professeur Baralt expose la théorie de l'association qu'il aurait inventée :

(...) le genre humain comporte, malgré les différences de climats et de politiques un nombre infini de sociétés secrètes dont les membres s'ignorent et dont les statuts changent à chaque instant. Certaines durent plus que d'autres ; par exemple la société des individus qui portent un nom catalan ou qui commence par un G. D'autres ne durent qu'un temps, par exemple celle de tous les gens qui en cet instant, au Brésil ou en Afrique, respirent l'odeur du jasmin ou qui lisent, plus sagement un bulletin d'informations devant un micro.

(...) La théorie de l'association n'est pas une théorie figée, elle circule comme une sève riche, vivifiante ; moi-même qui lutte pour conserver toujours une rigoureuse indépendance, j'ai appartenu cet après-midi à la confrérie de ceux qui montent en ascenseur puis, quelques

minutes plus tard, à celle de ceux qui descendent au sous-sol et demeurent coincés, en proie à un sentiment de claustrophobie, entre la bonneterie et les articles ménagers. Un geste anodin, celui de gratter une allumette ou de l'éteindre, nous exclut d'une catégorie pour nous faire entrer dans une autre. Une telle mobilité exige un caractère bien discipliné : celui qui brandit sa cuiller s'oppose à celui qui manie sa fourchette, mais bientôt l'un et l'autre se rejoignent dans l'emploi simultané de la serviette, pour se diversifier l'instant d'après, suivant qu'ils prennent du poivre ou de la muscade. (...)

Or, La télévision diffuse que – manque de chance ! – la nouvelle est fausse, que Baralt n'a rien inventé, étant donné qu'il y a depuis toujours la CGT, les asiles d'aliénés, les sociétés de secours mutuel, les clubs d'échecs, les collectionneurs de timbres, le Cimetière de l'Ouest, la Mafia, la Main Noire, les Congrès, les expositions agricoles, les Jardins botaniques, le Pen club, les orphéons, les maisons d'articles de pêche, les boy-scouts, les loteries et autres groupements qui, pour être connus, n'en sont pas moins utiles, et qui sont du domaine public.

Σ Dans un genre différent nous avons travaillé un texte de Philippe Lecarme extrait de *Pédagogue et républicain : l'impossible synthèse* (ESF éditeur, 2002). Trois pages intitulées « Culture d'origine » qui traitent, à travers des exemples et des références théoriques de la question de la valorisation des cultures d'origines des élèves.

Philippe Lecarme cite entre autres, Abdelmalek Sayad, Bernard Charlot ou Dominique Schnapper pour nous proposer *in fine* : « *Encore un effort pour découvrir les individus au-delà du repérage bienveillant mais sommaire du groupe d'appartenance* »

Et nous avons cherché avec les stagiaires en formation si, en tant qu'élève, ils avaient déjà eu le sentiment que leur culture d'origine avait été valorisée ? Dévalorisée ? Comment ils définissaient cette culture ? comment cela s'était-il passé ? à quelle occasion ? Mêmes questions concernant des élèves qu'ils avaient eus en classe (pour ceux qui avaient une expérience d'enseignant) ou des élèves qu'ils avaient vus lors de leurs différents stages.

Σ J'utilise aussi des extraits du livre de Gaston Kelman, *Je suis noir et je n'aime pas le manioc* (Max Milo éditions, 2003), qui sont également très intéressants pour discuter. Par exemple les passages où il dit : « *Je suis bourguignon parce que je ne vais pas laisser une couleur de peau, que je n'ai même pas choisie, me bousiller la vie, me déterminer mes origines, ma destinée terrestre, puis mon profil professionnel, puis mon lieu de vie ;* »

Et aussi : celui où il soumet « *ce petit problème de racines vraiment carré et assez tordu, j'en conviens, à la sagacité des enracineurs patentés qui déterminent celles des enfants d'origine africaine : « quelles seraient les origines, où seraient les racines de cet enfant né en France dont l'arrière grand-père, venu du Burkina, a épousé une Guinéenne d'origine libérienne dont les parents sont venus des États-Unis, s'est installé en Côte d'Ivoire où son grand-père est né, avant d'aller vivre au Sénégal et y engendrer son père d'une union avec une Capverdienne, ce père voulant s'installer en France et y fonder une famille en épousant une jeune Camerounaise dont le grand-père est venu du Nigeria, dont le père a émigré au Congo et dont la mère... ?* »

Ou enfin ces quelques lignes où il parle de l'école : « *Le discours des enseignants sur les cultures d'origine des enfants scolarisés est totalement déplacé au sein de l'école républicaine et crée un profond malaise. Je m'oppose à ce que l'Éducation nationale tienne compte des cultures d'origine des élèves, parce que cette prise en compte est impossible, mais aussi parce qu'elle n'a pas lieu d'être pour quatre raisons. Elle est ségrégative et infériorisante puisqu'elle ne concerne que les immigrés jugés subalternes ; ce n'est pas le rôle de l'Éducation nationale ; aucun enseignant n'est censé connaître les dizaines de cultures composant ses classes ; il appartient aux parents de parler de leurs origines à leurs enfants s'ils le veulent et d'autres espaces sociaux – les associations spécialisées – peuvent*

y suppléer en cas d'incapacité des parents, mais jamais l'école républicaine, lieu d'apprentissage et d'ancrage de l'égalité et de la fraternité, de l'uniformisation. »

2/ Sur le concept de culture au sens social

Cet aspect ethnologique doit être complété par l'aspect social et cela a été l'occasion d'autres séances de formation que j'avais intitulée de manière un peu réductrice : culture bourgeoise, culture populaire. Là encore je pars de représentations et réflexions personnelles afin de les amener à les interroger progressivement. Ainsi je leur avais demandé : Comment ils imaginaient le mode de vie, les pratiques sociales et culturelles de leurs élèves ? Et à quelles causes ils imputaient les différences qu'ils pressentaient, imaginaient ou constataient ?

S'ils pensaient que ces différents modes de vie, ces différentes pratiques sociales et culturelles avaient une influence sur le rapport à l'école de leurs élèves, sur leurs apprentissages, sur leurs échecs ou réussites ? Et je leur ai proposé différentes pistes :

Σ Les loisirs, sports et culture :

Regardent-ils la télévision ? quel type de programmes, selon quelle fréquence, quelle est la place des parents dans leurs choix...

Lisent-ils ? quels types de livres, selon quelle fréquence, possèdent-ils de livres en propre, ont-ils des livres à leur disposition, vont-ils à la bibliothèque, dans des librairies, quel est le rapport de leurs parents à la lecture ?

Vont-ils au cinéma ? au théâtre ? au concert ?

Vont-ils au musée ?

Pratiquent-ils un sport ? lequel ?

Quels jeux, jouets ont-ils ?

Que font-ils le mercredi ? le week-end ?

Où vont-ils en vacances ? que font-ils ? avec qui ?

Etc.

Σ Le rapport au corps :

Comment mangent-ils ? heures des repas, équilibres alimentaires (bonbons, sucreries, fast-food), etc.

Quelles sont leurs pratiques d'hygiène ? toilette, douche... et médicales ? accidents, maladies, etc.

Comment sont-ils installés pour dormir ? pour travailler ? ont-ils leur chambre, leur bureau, etc.

Σ Le rapport au langage :

Comment leur parle-t-on à la maison ? comment parlent-ils avec leur famille : parents, la fratrie, les grands-parents, la famille élargie

Quels échanges langagiers sont pratiqués dans la famille ?

Tous ces échanges, débats et réflexions sont bien entendu complétés par des lectures et commentaires de textes sociologiques : extraits de Bourdieu sur les pratiques culturelles, Bernstein sur le langage, Lahire sur la culture écrite, Charlot sur le rapport au savoir, etc.

Pour, finalement, se demander quelles conclusions on pouvait en tirer ? Ce que l'on pouvait faire à l'école ? En quoi cela pouvait-il influencer notre pédagogie ?

Il faudrait bien entendu davantage travailler la question de la culture au sens « cultivé » du terme, le dernier ouvrage de Lahire est passionnant pour cela. Je n'ai pas encore eu l'occasion de le faire tant en formation initiale que continue.

Les conséquences pédagogiques

Comme je l'ai déjà dit, tout ce travail vise d'abord à former, à professionnaliser le regard des enseignants sur leurs élèves, et ce quelles que soient leurs origines géographiques ou sociales. C'est essentiel parce qu'un élève d'origine immigrée ou venant d'arriver de l'étranger ne doit pas être catalogué seulement, ou même principalement, comme le membre d'un autre pays parlant une autre langue ayant d'autres habitudes ou préférences culturelles, même si cette donnée doit être prise en compte. Cette identification qui a tendance d'emblée à le classer dans une catégorie : celle de « celui qui ne parle pas français », ou de « la petite fille qui vient du fin fond de la Turquie ou de l'Afrique » ou « du garçon asiatique si souriant » ou du « garçon Rom roumain macho et débrouillard... » autant de classifications qui ont tendance à éluder la rencontre dans ce qu'elle a, à chaque fois d'unique.

En effet, chaque élève est d'abord et avant tout une personne unique ayant un parcours tout aussi unique. Son histoire personnelle est faite d'innombrables éléments qu'il importe de ne pas réduire à quelques-uns : une langue différente ou des habitudes autres. Il a aussi des goûts, des habitudes ou des choix personnels qui n'engagent pas tout son groupe ou son pays : il aime rire et/ou s'isoler, préfère rêver et/ou regarder les mouches, écouter la musique et/ou jouer avec d'autres... Son identité, c'est lui-même. D'un individu à l'autre elle est à la fois semblable et différente : multifactorielle, elle est toujours différente, ni plus ni moins que celle d'un élève vivant et ayant vécu en France. Sans oublier que les histoires des pays d'origine, pour peu qu'on les étudie, s'avèrent toujours beaucoup plus complexes, mêlées qu'on ne le sait *a priori*. Il me semble essentiel que les enseignants prennent véritablement conscience de cela.

Ce qui est essentiel pour les élèves, quels qu'ils soient, c'est la reconnaissance et l'estime que l'on peut leur accorder. Tout individu aspire à cette reconnaissance, à cette estime de l'autre. Et je cite toujours ici la pensée de Paul Ricœur telle qu'il l'a écrite dans *Soi-même comme un autre*, (Points Essais, 1990) : « *Je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui comme moi-même. Comme moi-même signifie : toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même. (...) Deviennent ainsi fondamentalement équivalentes l'estime de l'autre comme un soi-même et l'estime de soi-même comme un autre.* » Chaque élève est autrui pour l'enseignant mais il l'est également pour les autres élèves et c'est pourquoi il me semble que viser à transformer le regard de l'enseignant sur ses élèves ne suffit pas, il importe aussi d'en déduire quelques principes d'action, quelques conséquences pédagogiques.

Alors, comment faut-il s'intéresser aux origines, aux cultures de nos élèves ?

En dehors des risques de clichés ou d'assignations identitaires (la culture française est-elle celle de la baguette, du camembert et du béret ?), je crois que les références aux cultures d'origine, qui renvoient chacun à une appartenance figée, risquent fort d'empêcher toute possibilité de changement donc d'apprentissage. Comme l'écrit très justement François Laplantine dans *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances* (éditions Le Pommier 1999) :

« En renvoyant chaque individu ou chaque culture à une appartenance, l'identité leur désigne une origine. Elle attire l'attention sur ce qu'il y a de plus stable et de plus permanent dans un être humain ou dans un groupe social, appréhendés à partir de ce qu'ils étaient autrefois, et non de ce qu'ils sont en train de devenir. L'identité conduit à s'identifier à, au point de coïncider avec un état révolu du sujet ou du social. Dans ces pensées en marche

arrière, on avance pour ainsi dire « à rebours » du temps. En valorisant ce qui est atavique, on revient abruti de racines. Ce qui est recherché dans l'identité, qui a presque toujours un caractère grégaire, c'est l'hérédité, la race, le sang, le sol, l'enracinement dans la nation, la famille, la naissance, le déterminisme de l'ascendance voire de la couleur de la peau. ».

Ce que l'on a été est toujours transformé par ce que l'on devient, ce que l'on va devenir. Peut-être est-ce ainsi que le passé de nos élèves devrait être envisagé à l'école : des histoires, des parcours de vie à revisiter sans cesse. Des mémoires, des souvenirs à dire, à écrire, à raconter, à reprendre, à réinventer toujours, sans les figer ni les enraciner jamais. Dans notre école et selon nos modèles d'apprentissage qui se distinguent de l'endoctrinement ou du dressage, un élève ne peut apprendre que s'il a la possibilité de changer, de devenir autre. Il est essentiel pour lui de grandir et d'apprendre à grandir, à devenir lui-même cet être singulier et autonome qui fait de lui un humain. À l'école nous avons beaucoup à faire pour accompagner nos élèves sur cette voie. Nous avons aussi à leur faire comprendre que ce qui est à apprendre à l'école est ce qui concerne tous les hommes quels que soient leurs histoires et leurs parcours, que cela les touche et les concerne à la fois comme personne unique et comme humain égal à tout être humain.

De plus, ce quelqu'un qui est reconnu comme unique est quelqu'un qui a des idées, des goûts, des sentiments, des préférences... quelqu'un qui a un corps, des sensations, des émotions, quelqu'un qui a une histoire... Cette conscience de soi, éminemment sociale, parce qu'en partie construite par l'environnement social et familial auquel appartient la personne, est largement développée dans les milieux favorisés, elle l'est moins dans les milieux défavorisés. Notre rôle est de la développer à l'école par des activités spécifiques car cette conscience de soi est importante pour les apprentissages et également pour acquérir un rapport au monde qui permette de le comprendre, d'apprendre et d'agir.

Ainsi, si l'identité peut avoir une place ou un sens pour les apprentissages, ce n'est pas dans un sens culturel ou social, ni même dans une optique psychologique ou psychanalytique. Il s'agit de travailler le soi dans sa dimension humaine, le soi pour penser, le soi pour agir, pour agir de manière éthique. Ricœur définit l'éthique comme l'échange mutuel des estimes de soi, car « *si mon identité perdait toute importance à tous égards, celle d'autrui ne deviendrait-elle pas, elle aussi, sans importance ?* »

Apprendre à devenir soi

Alors bien sûr, comment travailler le soi à l'école ?

Je n'ai pas beaucoup de temps pour développer cela et ce n'est pas vraiment le sujet de mon propos, juste quelques pistes.

D'abord, que veut dire devenir soi ?

Devenir soi cela veut dire accepter la séparation.

Devenir soi cela veut dire pouvoir dire je, savoir dire je et savoir dire tu.

Devenir soi cela veut dire pouvoir se mettre en scène, se raconter, devenir un personnage de sa vie (notion d'identité narrative de Ricœur).

Devenir soi cela veut dire s'inscrire dans le temps, dans un devenir, cela implique la possibilité de changer donc d'apprendre.

Devenir soi cela amène à rencontrer l'autre, à le reconnaître et à le respecter comme un autre soi-même.

a/ Devenir soi cela veut dire accepter la séparation

Il s'agit d'abord de la séparation d'avec la famille, et l'école a un rôle important et difficile car séparation ne veut pas dire rejet mais distinction. De plus, ce travail de séparation n'est pas réservé à l'école maternelle comme on pourrait le croire, la séparation d'avec la famille se joue et se rejoue à tous les niveaux de l'école et on l'oublie trop souvent.

De plus, la séparation n'est pas seulement celle d'avec la famille, elle est aussi coupure avec les autres appartenances du quartier, des bandes de copains, etc. L'école doit aussi apprendre à être soi devant les copains, à oser s'affirmer comme un individu qui pense librement, qui a des avis propres, personnels, et ce n'est pas simple !

b/ Devenir soi cela veut dire apprendre à dire « je » (et apprendre à dire « tu »)

Dire « je » c'est à la fois dire : « je pense » et dire : « je suis ».

Le « je pense » est très peu travaillé explicitement à l'école et l'on sait bien, différentes enquêtes l'ont montré, que les élèves de milieu populaire ont l'idée que, pour apprendre à l'école, il suffit d'être sage, de ne pas trop bouger et de bien écouter le maître ou la maîtresse. Il est donc du rôle de l'école de faire découvrir et reconnaître l'importance de l'activité intellectuelle personnelle, de l'engagement de soi pour apprendre. Engagement de soi qui suppose donc la construction de soi.

De plus, se construire et se reconnaître comme un « soi » permet de reconnaître l'autre comme un autre « soi ». Très long et délicat travail, d'autant plus que, me semble-t-il, cette reconnaissance de « soi » comme individu libre est très liée aux expériences de socialisation primaire (cf. les travaux de Bernstein)

Dire « je » est inséparable de dire « tu », tout comme se reconnaître soi-même comme un interlocuteur valable est inséparable d'être reconnu comme tel par l'autre donc de reconnaître l'autre comme un interlocuteur. C'est bien ce que dit Ricœur : *« L'échange des pronoms personnels est à cet égard exemplaire ; quand je dis « tu » à un autre, il comprend « je » pour lui-même. Quand il s'adresse à moi à la seconde personne, je me sens concerné à la première personne ; la réversibilité porte simultanément sur les rôles d'allocuteur et d'allocutaire, et sur une capacité de se désigner soi-même présumée égale chez le destinataire du discours et son destinataire »*. Cette capacité de se désigner comme celle de désigner l'autre s'apprennent, sont à apprendre en classe et sont bien des apprentissages essentiels.

Dire « je » n'est pas seulement dire « je pense », c'est aussi dire « je suis, je sens, je fais, je me souviens... ». Ce qui me conduit à mon dernier point.

c/ Devenir soi cela veut dire pouvoir se raconter, se construire comme personnage

Cette dimension peut être travaillée lors d'ateliers d'écriture. Ici, il ne s'agit pas directement d'apprendre à écrire mais d'écrire des textes, de devenir quelque peu écrivain, disons plutôt auteur. Et c'est bien une manière de se construire. Car finalement, devenir soi, c'est être toujours en devenir, c'est permettre qu'il y ait toujours du possible, toujours du changement, des transformations, et cela l'exploration de l'écriture personnelle le fait vivre...

Le monde de la parole, du symbole, de la culture, parce qu'il permet davantage de se saisir de sa vie, de soi, parce qu'il permet un autre rapport au monde, offre plus de pouvoir et de liberté. Il appartient bien à l'école, avec les élèves de milieux populaires ou d'origine étrangère, de leur donner accès à ce monde, accès peut-être plus difficile pour eux que pour les autres mais tout aussi important.

En somme et pour conclure, je crois qu'il faut éviter deux écueils, deux risques :

© *Le premier risque est de s'attarder sur les différences, de les réifier, de les chosifier, de réduire les élèves à une seule identité et de les enfermer :*

- On pourra alors dire/penser qu'ils sont trop différents, qu'on ne peut pas les comprendre, qu'ils ne peuvent pas apprendre dans notre système (c'est peut-être plus fort avec des

élèves d'origines plus « exotiques » Afrique sub-saharienne, ou n'ayant pas d'expérience scolaire à la française, ou ayant un rapport très différent à l'école, élèves Rom de Roumanie par exemple, etc.)

- On peut aussi juger ces différences comme des insuffisances (on hiérarchise) et on pense/dit que de toute façon avec une telle histoire, un tel passé, de telles origines l'élève ne pourra pas apprendre...

- On peut aussi dire/penser que leurs différences sont essentielles et qu'il faut les respecter, il ne faut pas perturber les élèves, ils sont dans leur monde. On considère que leur culture (au sens ethnologique) a une grande valeur, que leur imposer la culture (au sens de culture cultivée) de l'école serait une grande violence, les amènerait à rejeter leur propre environnement. Cette conception soulève bien sûr toutes les questions de définition, de conceptualisation de ce mot culture qui a tant de sens différents, cela montre aussi, comme le dit Todorov, « une grande indifférence à ce qui leur arrive ».

- *On peut aussi dire/penser qu'ils sont trop malheureux et que l'école doit les rendre plus heureux, les protéger, leur permettre de s'épanouir et seulement cela : qu'ils soient bien sans trop se soucier des apprentissages tellement « difficiles » ou « secondaires » par rapport à leurs problèmes immédiats.*

Ces quatre attitudes sont fondées sur des conceptions qui me semblent radicalement inégalitaires.

© Mais prendre le contre-pied de ces choix c'est aller vers un second risque, à mon sens tout aussi dangereux, qui est de nier les différences, de faire comme si elles n'existaient pas et de renvoyer les difficultés d'apprentissage, les échecs aux seules insuffisances des élèves. Et l'on dira qu'il n'est pas doué (on voit réapparaître l'idéologie du don dont on ne parle plus beaucoup mais qui, me semble-t-il est bien encore présente) ou alors qu'il n'est pas courageux, ne fait pas d'effort. C'est le risque de considérer les élèves d'une manière identique, le refus de s'intéresser à leurs histoires et parcours individuels pour ne les considérer qu'en fonction de leurs acquisitions scolaires.

Si l'on regarde de plus près on peut voir beaucoup de points communs entre les deux types de risques que j'évoque, ils entraînent dans les pratiques des comportements assez semblables.

L'essentiel de l'école c'est le savoir ce sont les apprentissages, et en particulier à l'école élémentaire (primaire et maternelle) c'est « parler lire écrire », mais pas comme une mécanique pas comme des outils que l'on utilisera plus tard dans d'autres situations mais bien comme des moyens immédiatement utiles, des moyens de comprendre et d'agir dans le monde. Il s'agit vraiment d'une émancipation par le savoir. Et, effectivement le savoir n'a pas la même place dans les histoires de nos élèves, dans leur passé familial et surtout social. Le rapport au savoir n'est pas le même. Je pense à la très belle histoire de Begag dans *La force du berger* où le savoir appris à l'école et raconté à la maison contrarie très fortement, déstabilise complètement celui du père (qui ne peut admettre la terre tourne autour du soleil). Ainsi il me semble qu'il faut absolument être vigilant par rapport à ces approches différentes du savoir et de l'apprentissage, être vigilant cela veut dire les travailler dans nos pratiques d'enseignement.

Juste pour finir quelques mots de François Laplantine :

« La spécificité d'une culture ou d'un individu vient des combinaisons infinies qui peuvent être produites, des agencements de termes hétérogènes, dissemblables, différents, bref de la reformulation de plusieurs héritages. On trouve toujours le couple de l'universalisme et des particularismes et ces derniers ne sont jamais des essences, mais des processus

d'acquisition, d'élaboration, d'interprétation, qui se constituent en permanence dans un mouvement d'interaction ininterrompue. On appelle identité culturelle ce qui est l'aboutissement de mélanges et de croisements qui sont faits de mémoires, mais surtout d'oublis. Aussi, à la notion de pureté originelle, nous opposerons la notion freudienne de « pervers polymorphe » appliquée à la culture. Ce qui signifie que l'identité culturelle, de la manière dont elle a souvent été appréhendée, n'existe pas. »