

Éducation et citoyenneté

coordonné par
Bernard Bier
Joce Le Breton

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

PRATIQUES/ANALYSES	RAPPORT À LA CULTURE, À L'HISTOIRE .....	.83
	n Le débat littéraire : une mise à distance de son expérience (Véronique Vinas) .....	.84
	n Enseignement de l'histoire et questions de citoyenneté (Benoît Falaize) .....	.88
	n L'enseignement de la décolonisation (Sophie Martin) .....	.91
	n Reconnaissance et ouverture : 93	
	la continuité d'une démarche en lycée professionnel (Sabine Contrefois) .....	.93
	n Les pratiques artistiques issues de l'immigration :	
	une mémoire en mouvement (Mokhtar Benaouda) .....	.96
	n « Mes racines sont ailleurs, mais ma vie est ici », rêves de ville (Olivier Legroux) ..	.102
		RAPPORT AU CORPS .....	.105
	n L'EPS, support de la formation du citoyen (Pierre Broz) .....	.106
	n « J'aime mon sport, je m'engage » (Olivier Middleton) .....	.109
PISTES	n Questions de citoyenneté (Bernard Bier, Joce Le Breton) .....	.113
RESSOURCES	n Ouvrages .....	.119
	n Sites .....	.119

Créer de la rencontre, engager du débat

Bernard Bier, Joce Le Breton

Citoyenneté, éducation à la citoyenneté : le thème peut paraître ressassé. Dans le même temps, la récurrence de ce thème depuis quelques années dans les discours (politiques, professionnels, médiatiques...), les débats, les appels à projets, les programmes..., à l'École, dans les associations, dans les villes, ne laisse pas d'interroger. De quoi parle-t-on en évoquant la citoyenneté ? À qui s'adresse cette injonction ? Quel serait le destinataire de cette éducation ? Sous quelle forme et pour quelle finalité ?

Le consensus apparent sur le sujet peut paraître une manière d'esquiver ces questions et ces enjeux.

D'où le projet de ce volume. À l'origine : une réflexion sur la question de l'éducation à la citoyenneté à l'École et en ZEP¹. Très vite, il nous est apparu qu'il aurait été réducteur – voire contre-productif – de limiter cette question au seul champ scolaire (et *a fortiori* aux « quartiers sensibles » et à une sommation à la lutte contre les incivilités) et à une éducation formelle à la citoyenneté. Nous l'avons donc élargie aux champs du périscolaire et des loisirs. La diversité des inscriptions, professionnelles ou bénévoles, des contributeurs à cette publication participe d'une polyphonie intentionnelle.

Plus qu'un lieu commun, la citoyenneté est à penser comme un enjeu fondateur. Il est alors nécessaire de réinterroger la notion dans sa dimension polémique (au sens étymologique, de confrontation), d'ouvrir une réflexion sur le rôle qu'on entend lui faire jouer – et donc, à partir de là, de questionner les discours et pratiques des acteurs institutionnels, associatifs, professionnels et bénévoles. L'éducation est reconnue aujourd'hui comme « une mission partagée ». Nous observons une multiplication des espaces/temps et des acteurs éducatifs, chacun avec sa légitimité, son champ d'intervention et sa culture. L'objectif de cet ouvrage est aussi de faire se rencontrer ces acteurs, ces champs, qui souvent sont dans une méconnaissance réciproque, mais dont les actions peuvent s'inscrire dans une complémentarité éducative. L'appartenance institutionnelle des deux coordonnateurs de la publication témoigne de ce pari : le centre Alain-Savary de l'INRP, centre de ressources sur l'éducation prioritaire d'une part ; l'INJEP, travaillant sur les politiques de jeunesse, l'éducation non formelle et le temps libre, d'autre part.

Ce volume ne prétend ni à l'exhaustivité ni à être porteur d'un dogme sur le sujet. Chaque texte engage la vision de son auteur, et l'intérêt de l'ensemble, pour nous, résulte de la confrontation des points de vue et du débat qu'ils engagent avec le lecteur.

Nos remerciements à Raymond Ouzoulias, ancien responsable du Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP), Michèle Théodor, du centre Alain-Savary de l'INRP, et Jean-Claude Richez, responsable de l'Unité de la recherche, des études et de la formation (UREF) de l'INJEP, pour leur relecture attentive et leurs remarques.

Quelle éducation ? Pour quelle citoyenneté ?

L'École de la République au fondement d'un exercice éclairé de la citoyenneté

*Entretien avec Henri Pena-Ruiz**

Pouvez-vous nous rappeler sur quels principes l'École française s'est constituée ?

Il faut remonter à la Révolution française, à ce moment de la Révolution où le peuple de France conquiert ses droits politiques. Le régime monarchique alors en place fonctionnait sur le principe de la verticalité de la hiérarchie politique, le roi gouvernait et n'avait pas à rendre compte de sa politique à ses sujets même s'il existait bien quelques conseillers et des usages régulateurs comme les États généraux. Le modèle de la domination politique était cette verticalité du commandement.

Les travaux de Jean-Jacques Rousseau, en particulier sa réflexion sur le contrat social, font émerger un nouveau modèle, qui est celui de l'horizontalité du contrat. Dans ce modèle, les hommes du peuple contractent les uns avec les autres afin de s'accorder sur les principes du vivre ensemble. Ce contrat social permet la mise en place d'une souveraineté populaire car le peuple n'est plus alors soumis à un souverain qui règne sur lui, mais il se dote d'un gouvernement pour réguler la vie politique selon des lois, ou des principes fondamentaux, consignés dans une constitution. C'est au travers de la mise en œuvre de ces principes que le peuple se donne à lui-même sa propre loi et trouve ainsi sa liberté et son autonomie. Cette autonomie du peuple se décline juridiquement et politiquement dans une souveraineté populaire. Ce moment de la Révolution française où le peuple conquiert ses droits politiques par l'avènement de sa propre souveraineté constitue une rupture fondamentale.

Mais pour Condorcet, cette conquête des droits politiques ne suffit pas. Il va défendre l'idée que le peuple doit conquérir également son autonomie de jugement par l'instruction et la culture. Le terme d'instruction a été bien souvent perçu de façon réductrice, caricaturale alors que pour Condorcet l'instruction est à entendre en tant que formation de l'esprit humain par la réappropriation du legs de la culture universelle. Une telle instruction est la condition de possibilité d'un exercice éclairé de la citoyenneté.

L'accès à l'instruction, telle que vous venez de la définir, constitue donc une condition essentielle pour l'exercice de la citoyenneté ?

En effet, la conquête politique de la citoyenneté ne suffit pas à permettre l'exercice actif de la souveraineté. Pour être citoyen, autrement dit pour être membre actif de la cité, il faut disposer d'une culture intellectuelle minimale. Cette culture intellectuelle renvoie tout d'abord à la maîtrise du lire, écrire, compter, le lire

* Professeur de philosophie, maître de conférence à l'IEP (Institut d'études politiques).

bien évidemment parce qu'il donne la possibilité de se réapproprier les grands œuvres de l'humanité. La culture est à comprendre ici au sens fort et dynamique du terme, se cultiver c'est, en effet, pouvoir se forger soi-même une liberté de jugement qui soit étayée sur de la lucidité. Souvenons-nous que la racine de lucidité, *lux* signifie lumière, et la philosophie des Lumières est bien cet idéal d'une citoyenneté éclairée. D'ailleurs Condorcet dans sa conclusion de *Mémoire sur l'instruction publique*, qui est un très beau texte, met en garde sur les limites de la seule conquête des libertés politiques. Sans instruction, le peuple peut être abusé du fait de son ignorance et laisser ainsi place à des régimes despotiques ou démagogiques.

La puissance publique ne peut donc abandonner les possibilités d'instruction au hasard des conditions de fortune ou plus exactement aux disparités de fortune. L'instruction est un bien trop précieux pour la laisser dépendre de ces aléas, pour l'abandonner aux inégalités des conditions de fortune et de culture des familles. C'est cette idée, toute simple, qui est à l'origine de l'École en tant qu'institution publique. La République se fait donc un devoir d'assurer l'existence de cette instruction afin que nul enfant ne soit victime de ses origines, pour que celles-ci ne se transforment pas en destin. Condorcet a puisé cette idée géniale dans le rationalisme des Lumières et sans doute aussi dans la philosophie de Socrate pour qui tout homme possède une puissance de pensée qu'il s'agit de faire advenir par la culture.

L'invention de l'École au sens moderne du terme est donc l'invention d'une institution publique qui met en place les conditions réelles d'un exercice éclairé de la citoyenneté.

Pour vous, cette conception de l'École est-elle toujours d'actualité ?

Non seulement cette idée-là de l'École est loin d'être obsolète mais il me semble qu'elle est rendue encore plus nécessaire aujourd'hui. L'École, au sens d'une institution d'instruction publique, est une idée quasiment consubstantielle à la République. Condorcet, dans sa typologie des régimes, distinguait la République, la monarchie et le despotisme. Dans un régime despotique, les gens sont gouvernés par la peur, le régime monarchique est fondé sur l'honneur et le respect fidèle des hiérarchies alors que le principe du régime républicain est la vertu, qui n'est pas seulement une qualité morale mais l'amour des lois et de l'égalité.

Chez Condorcet, la vertu est civique et, pour aimer les lois et l'égalité, il est nécessaire que leurs fondements et leurs finalités soient compris de tous. C'est sur la base de cette compréhension que chacun pourra défendre la République qui représente la condition de possibilité de liberté de chaque citoyen. Pour Condorcet ou Montesquieu, le civisme ne résulte pas tant d'un catéchisme républicain que de la juste compréhension par chacun des citoyens de ce qui fonde la République, en laquelle il est libre et accompli.

Dès lors l'enjeu de l'École qui instruit n'est pas seulement l'accès à la liberté et à l'autonomie de jugement, c'est également l'éducation au civisme qui constitue la solidité de la République. Celle-ci, ne jouant pas sur des mécanismes de domination mais sur la liberté et l'égalité des citoyens, tire sa force de leur volonté à la défendre car il existe une forme de réciprocité entre l'épanouissement de chaque citoyen et l'existence de la République. Une telle résolution ne peut être inspirée que par le pari de la liberté et de la culture qui implique lui-même le pari d'un civisme fondé sur l'exercice d'une citoyenneté éclairée.

Pour la première fois, un régime politique se fonde non pas sur des mécanismes de domination mais sur une formation juridico-politique des individus. L'École est donc cet espace d'instruction et de culture mais également d'éducation à la citoyenneté et au civisme.

L'École de la République doit tenir à l'écart d'elle-même toute entreprise d'embrigadement idéologique qu'il soit religieux, athée ou agnostique, pour faire le pari de la seule culture, de la seule autonomie de jugement. L'École est, par principe, libératrice de toute forme de conditionnement, et il me semble que cette dimension est particulièrement essentielle aujourd'hui face à la puissance des médias qui ont acquis une efficacité redoutable.

Voilà ce qui est, selon moi, l'essence philosophique, politique et éthique de l'École de la République en tant que lieu privilégié, peut-être unique, de lieu de formation à la citoyenneté.

Cette éducation à la citoyenneté a-t-elle à revêtir des formes spécifiques dans des établissements réputés « difficile » ?

Tout d'abord, je pense qu'il est essentiel de garder cette spécificité de l'École républicaine mais cet idéal, que je viens de rappeler, peut sans doute se trouver battu en brèche par des conditions sociales particulièrement difficiles. Ce discours sur l'idéal risque d'apparaître comme faux, non crédible, du fait de réalités sociales qui sont parfois dramatiques. Il existe alors un déphasage important entre ce que requièrent l'École pour s'accomplir et la réalité de certaines situations sociales. Lorsqu'un enfant grandit dans une société qui n'a cure de ses problèmes et qu'il a le sentiment d'être relégué dans des lieux de vie qui se ghettoïsent, il peut être tenté par la révolte, l'incivisme, des gestes symboliques, ou non, de destruction. Quand la société est vécue comme un univers d'exclusion, les risques d'incivisme sont grands, mais force est de constater que cet incivisme n'est pas produit par l'École elle-même.

Peut-être nous faudrait-il inventer des choses quand le pari sur la seule culture, la seule intelligence ne suffit plus à faire école. Il est certain que l'instruction civique, la sensibilisation au respect de l'autre, tout ce qui concourt à une meilleure formation à la citoyenneté est utile, mais à la condition que cela sonne juste. Si les discours tenus à l'École entrent en contradiction avec la réalité sociale des élèves, ceux-ci auront tendance à les considérer comme des tromperies. Les incitations au civisme ne peuvent, à mon avis, exercer une éventuelle portée que si elles sont perçues comme la théorisation ultime de toute une politique sociale de l'enfance et d'une réelle mixité sociale, d'aide à l'intégration et à l'insertion des jeunes.

Il est fondamental que ces politiques publiques puissent aider les enfants les plus en difficulté, ceux qui sont les plus délaissés, en leur fournissant un supplément d'encadrement et de culture. L'École devrait pouvoir augmenter son offre d'ouverture et de culture, par exemple, ne serait-ce qu'en rendant les CDI des collèges et des lycées davantage accessibles hors des temps d'enseignement. Mais, bien évidemment, cela relève de la mise en œuvre d'une politique qui dépasse le simple cadre des établissements scolaires.

On touche là aux limites de l'École ?

S'il s'agit de limites, elles sont structurelles car en effet l'École ne peut pas tout. On ne peut demander à l'École de produire les conditions sociales de l'égalité, en revanche on peut lui demander de produire les conditions culturelles de l'égalité. Bien évidemment, certains élèves sont très éloignés des exigences scolaires, en particulier en ce qui concerne la langue. Le constat de ces difficultés ne veut pas, pour autant, dire qu'il faille en rabattre sur les exigences, abandonner Racine et Corneille. Un tel renoncement conduirait à la constitution d'un apartheid culturel. Mais sans doute faudrait-il pouvoir apporter des moyens de compensation culturelle, des cours particuliers, des aides individualisés, voire une ambitieuse politique culturelle.

Pour aller plus loin

PENA-RUIZ H., *Qu'est-ce que l'école ?*, Gallimard, coll. « Folio Actuel », Paris, 2005.

Se construire comme citoyen dans une société en mouvement

Bernard Bier*

L'invention de la citoyenneté

Lorsque apparaît au ^v^e siècle av. J.-C. en Grèce l'idée de citoyenneté, c'est sur une double rupture :

- rupture entre un ordre ancien fondé sur la concurrence des groupes claniques, familiaux... et un ordre égalitaire institué par la loi, la cité. Ce que les sociologues formuleront plus tard dans l'opposition « solidarité mécanique » *versus* « solidarité organique » (Émile Durkheim), « *Gemeinschaft* » *versus* « *Gesellschaft* » (Ferdinand Tönnies) ;
- rupture entre un ordre politique qui trouve son fondement hors de lui-même (les lois divines par exemple) et une société qui le trouve en elle-même, où les hommes créent les principes et les formes sur lesquels ils fondent leur histoire – ce que Cornélius Castoriadis définit comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

La citoyenneté est donc au départ une notion politique. Peut-être gagnerait-on ainsi à souligner, contre une certaine *doxa*, que loin d'être un animal politique, l'homme est un animal social qui peut ou non s'élever au politique, c'est-à-dire choisir de vivre non avec ses semblables, mais avec des individus ou groupes avec lesquels il n'a *a priori* aucune affinité.

L'histoire nous montre, en outre, que cette citoyenneté est évolutive : le citoyen athénien est celui qui exerce le pouvoir politique – mais les femmes, les esclaves, les étrangers à la cité en sont exclus ! ; le citoyen romain est celui qui bénéficie de droits, droits étendus à tous les peuples de l'Empire au nom du principe d'universalité, même si les femmes, les esclaves... ; la Révolution française, elle, pose le principe d'égalité de droits, même si dans un premier temps, le suffrage est censitaire... On pourrait multiplier les exemples.

Ses formes même en sont diversifiées : selon les époques et les lieux, on peut accéder à la citoyenneté par le sol ou par le sang, les représentants sont désignés par tirage au sort ou élus...

Et cette citoyenneté n'a jamais été consensuelle : ainsi notre République est née dans le débat, son histoire est parsemée d'affrontements : par exemple autour du droit de vote des femmes, du droit d'association, de la liberté de la presse... Les acquis progressifs sont le fruit de rapports de force, de luttes.

Ce survol cavalier de la notion et de son histoire doit nous éviter le discours mythique et mythifiant d'une citoyenneté essentialisée, atemporelle.

Une citoyenneté à la française ?

Le modèle qui se met en place en France lors de l'instauration de la République, au travers de bien des débats, est un modèle fortement délégataire : entre l'État et le citoyen, rien ne doit introduire de la division – d'où l'exclusion des corps intermédiaires (voir les lois de 1791 contre les corporations, les associations à visée politique). Ce modèle va certes évoluer durant les deux siècles suivants, mais il va durablement marquer nos représentations. Cette conception unitaire (l'État incarne l'intérêt général) induit par exemple un rapport particulier aux associations, une conception du politique excluant le conflit comme modalité structurante...

* Chargé d'études et de formation, INJEP
(Institut national de la jeunesse et de
l'éducation populaire).

En fait, chaque pays développe une idée de la citoyenneté qui lui est propre : par exemple la conception française de la laïcité pensée comme séparation de l'église et de l'État (qui n'est d'ailleurs pas « consubstantielle » à la République, puisque introduite plus d'un siècle après sa fondation) n'a pas grand sens pour nos voisins allemands.

De même qu'est étranger, aux traditions des Anglais, Canadiens ou Américains, le refus par la République française (du moins sur le principe) de prendre en compte politiquement les revendications identitaires et les communautés, toujours suspects d'entretenir archaïsme ou division, alors que, par exemple, la Constitution canadienne reconnaît officiellement le droit à l'appartenance communautaire.

Et aujourd'hui, peut-on toujours identifier citoyenneté et nationalité (ou réduire l'une à l'autre), alors que naissent des instances de décision supra- et infranationales ?

L'éducation à la citoyenneté et ses apories

La République « à la française » est profondément éducatrice. Dans l'héritage des Lumières, l'enfant est perçu comme dépourvu de raison (à l'instar de la femme, du sauvage – autrement dit du colonisé –, du fou...). Mais au nom du principe universel d'égalité, il est potentiellement capable de l'acquérir. Et c'est par l'instruction qu'il y atteindra. L'École, bras séculier de la République, aura donc pour mission de fabriquer des citoyens. Elle ne pourra le faire qu'en arrachant l'enfant à ses appartenances locales, familiales... et en le transformant en élève.

Pour Condorcet cependant, « l'éducation publique doit se borner à l'instruction », parce que sinon, « elle porterait atteinte au droit des parents [...], elle deviendrait contraire à l'indépendance des opinions ». C'est par le développement de la raison, de l'esprit de libre examen que l'homme s'émancipera, que l'humanité pourra sortir de la séparation en deux classes « celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celles des esclaves ».

On passera progressivement dans le champ scolaire de l'instruction civique à l'éducation civique. Cette approche prit longtemps la forme du cours de morale dans l'enseignement primaire, elle se réduisait à la connaissance des institutions dans le secondaire – pendant que la politique était significativement exclue de l'espace scolaire. Paradoxe ! On devenait citoyen sans avoir été confronté au monde du politique !

Cette équation entre développement des Lumières et citoyenneté n'est pas sans poser problème. Elle témoigne du caractère ambivalent, (potentiellement) émancipateur et (potentiellement) excluant, d'une certaine conception de la République ou de la citoyenneté :

- savoir, instruction, raison sont-ils toujours vecteurs d'émancipation ? On ne sait pas, pour s'en tenir à l'espace hexagonal, que les classes instruites, ou même la grande majorité de ceux qui étaient censés transmettre professionnellement savoirs et valeurs citoyennes, aient été particulièrement vigilantes ou aient fait preuve d'un courage remarqué dans les combats pour l'émancipation de la femme ou des colonisés, ou durant la période de Vichy ;
- cette conception même de la citoyenneté a pour envers l'invalidation de ceux qui ne seraient pas porteurs des savoirs et compétences définies comme légitimes. Ainsi peut-on s'interroger : l'exclusion des femmes, des colonisés... de la République est-elle un accident ou s'origine-t-elle dans cette équation même ?

Ces interrogations, loin de ne porter que sur l'histoire ancienne, sont au cœur même des interrogations qui doivent accompagner notre réflexion sur le modèle de citoyenneté que nous souhaitons construire aujourd'hui.

Éduquer à la citoyenneté ou construire le citoyen ?

Nul ne nie l'importance pour une société de préparer la transmission à la jeune génération d'un patrimoine, des valeurs qui la fondent... L'École, à l'instar des autres instances éducatives

comme le secteur de l'animation, doit y préparer. Mais face à la rhétorique unanimiste et bien-pensante en vogue, il importe d'évoquer quelques questions ou difficultés.

– La première est le paradoxe au cœur de l'acte éducatif, qu'Emmanuel Kant pointait déjà : il s'agit par l'éducation de faire entrer l'enfant, le jeune dans une norme pour lui apprendre à la critiquer. D'une autre manière, Hannah Arendt – loin des schémas conservateurs auxquels certains voudraient la réduire ! – notait que seule une éducation conservatrice (*i. e.* qui transmet un héritage à ceux qui « viennent au monde ») permet de faire des hommes qui seront capables de vouloir transformer la société.

– La seconde est l'usage inflationniste qui est fait aujourd'hui de cette notion, dont témoigne entre autres la relance de l'éducation à la citoyenneté lors du colloque de Villepinte en 1997 consacré... aux violences urbaines. La citoyenneté ne serait-elle qu'une arme contre les nouvelles « classes dangereuses » ? Cette confusion entre civilité et citoyenneté ou civisme, outre les brouillages conceptuels qu'elle introduit, aboutit *nolens volens* à une délégitimation domageable du politique.

C'est dans ce cadre qu'il apparaît nécessaire de réhabiliter le conflit, si important tant comme constitutif du processus démocratique que dans la construction de l'enfant : au rebours de la violence, il est précisément ce qui permet de rentrer dans le lien à l'autre, dans la construction de soi et dans celle de la cité. La violence apparaît précisément quand le conflit n'a pas pu se dire et se gérer.

– Un autre objet d'interrogation est la réduction du politique au débat argumenté. Certes, il est un aspect de ce qui permet de faire cité dans le respect d'une « éthique de la discussion » (Jürgen Habermas). Mais cette approche occulte ce qu'il en est de la chair de la vie politique, de la manière dont elle s'ancre aussi dans de l'expérience vécue, de l'imaginaire, du symbolique, du rapport de force. Comment prend-on cela en compte dans la démarche éducative ?

– Enfin parler de citoyenneté impose de préciser quelles sont les valeurs développées dans les espaces éducatifs : concurrence (à distinguer de l'émulation) ou coopération ? activités individuelles ou activités collectives ? sélection par l'échec ou pédagogie de la réussite pour tous ? imposition de règles ou co-construction de celles-ci et pédagogie de la décision ?

L'éducation se joue à la rencontre de contenus (connaissances et valeurs), de pratiques et de situations. Si la question de l'exercice de la citoyenneté a longtemps été évacuée de l'École, à l'exception de quelques courants pédagogiques minoritaires (Célestin Freinet, la pédagogie institutionnelle), elle a souvent été portée par des courants de l'éducation populaire. Elle est aujourd'hui aussi, sous des formes diverses et d'intérêt inégal, prise en compte par des collectivités territoriales. On sait les résistances qui traversent encore l'institution scolaire (malgré de réelles avancées dans les textes) à l'exercice par les jeunes de leurs droits et d'un pouvoir réel sur la vie scolaire. C'est sur ce socle seul pourtant que des apprentissages en termes de contenus peuvent prendre sens.

Plus que des discours, qui parfois se heurtent à l'épreuve de l'expérience vécue par les jeunes ou moins jeunes, il faut créer les conditions pour que la citoyenneté prenne sens : par un travail continu d'institution d'espaces de citoyenneté (la classe, le centre de loisirs, la commune...), où jeunes et adultes, mineurs et majeurs construisent la règle ensemble et s'y soumettent, obéissent à la loi commune, où celle-ci n'apparaît plus comme imposition arbitraire mais prend sens comme condition du vivre ensemble et protectrice de chacun, où le « droit à » (logique consumériste) laisse la place au « droit de » (logique d'acteur)...

Travaux de chercheurs et observations quotidiennes font apparaître l'effet désastreux de la perception de l'École ou du quartier comme zones de non-droit, espaces d'humiliation par maints enfants et jeunes. Ce phénomène invalide tous les discours sur la citoyenneté. C'est par la capacité du monde des adultes, des institutions, des professionnels à faire preuve

d'hospitalité, à dire aux enfants et aux jeunes que nous leur reconnaissons une place, qu'ils ont « droit de cité » que nous pourrions développer leur sentiment d'appartenance et qu'ils pourront se construire ici et maintenant. La question, on s'en doute, excède celle des seuls enfants et jeunes et ouvre sur les conditions de la mise en place d'une « politique de la reconnaissance ».

Éducation à la citoyenneté ? Parlons plutôt de construction commune du citoyen et de la citoyenneté, l'un nourrissant l'autre et réciproquement.

Pour aller plus loin

BIER B., VULBEAU A. (coord.), *Jeunes mais citoyens : quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, IDEF, Paris, 1995.

BIER B., ROUDET B., *Citoyenneté, identité, nouvelles figures de la citoyenneté et formes actuelles de l'engagement des jeunes*, INJEP, Marly-le-Roi, 1996.

« La citoyenneté : héritage ou invention ? », *Ville École Intégration*, n° 118, septembre 1999.

Former au débat et à la raison à travers les savoirs

*Philippe Perrenoud**

L'École et la construction d'un rapport au savoir

« La formation du citoyen se cache, à l'École, au cœur de la construction des savoirs », affirme Étienne Vellas (1993), explicitant une intuition ou une pensée en germe, dès l'origine, dans toutes les pédagogies nouvelles. Odette Bassis (1998) tient le même langage, comme le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) et d'autres mouvements pédagogiques. Le rapport au savoir et à la raison est au fondement de la citoyenneté, davantage que de bons sentiments.

Pourquoi ce qui est évident pour les partisans de l'École nouvelle l'est-il si peu pour la plupart des enseignants ? Peut-être parce que beaucoup de professeurs privilégient encore, dans leur rapport au savoir, les réponses plutôt que les questions, les acquis consolidés plutôt que les zones d'ombre ou d'incertitude, les produits de la recherche plutôt que sa démarche, le consensus plutôt que le conflit théorique ou méthodologique. Ils reflètent ainsi, bien souvent, le rapport au savoir devenu la norme dans les premiers cycles universitaires.

Les programmes, les manuels, la formation professionnelle des enseignants vont aussi dans le sens d'une transposition didactique détachant la connaissance de ses racines idéologiques ou métaphysiques, de son histoire, de ses controverses, du champ de force dans lequel elle est engendrée, vérifiée, affirmée ou combattue, des valeurs et des intérêts qu'elle affaiblit ou renforce dans la société. Cette transposition coupe également le savoir de ses usages passés ou contemporains, des pratiques sociales qui lui donnent son sens, des débats éthiques correspondants.

Pour quel profit ? Peut-être cette vision aseptisée des savoirs donne-t-elle à l'enseignement une forme de neutralité qui lave du soupçon de transmettre à l'École une idéologie probablement contraire aux valeurs ou à la foi des parents. Peut-être, dans un autre registre, cette vision décentralisatrice des savoirs dispense-t-elle les professeurs d'avoir une large culture en histoire et en philosophie des sciences, et même en épistémologie de leur discipline. Peut-être des savoirs décontextualisés autorisent-ils plus légitimement une pédagogie transmissive, qui fait la part congrue à la recherche et au débat.

Avant d'affronter ces obstacles, de taille, on rencontre le principal : la préférence accordée par le système éducatif et la plupart de ses agents et usagers à la quantité de savoirs transmis, au détriment de la qualité de leur assimilation et d'un travail sur le rapport aux savoirs et sur leur sens. Il est de bon ton de dénoncer l'encyclopédisme, mais il reste vivace dans les manuels, les programmes, l'esprit des enseignants, des élèves, des parents. On tient à tout dire, tout enseigner, tout évaluer, même lorsqu'on devine que, de la sorte, seuls les élèves les plus brillants assimileront véritablement les savoirs enseignés.

Pour que la citoyenneté se construise dans le savoir, il faut renoncer à deux tiers des notions enseignées, aller à l'essentiel, pour le construire plus lentement, progressivement, dialectiquement, dans le tâtonnement, la recherche et le débat. Les outils sont là, esquissés sinon parfaits : les démarches de projets, le travail par problèmes ouverts et situations-problèmes, les activités larges et négociées, la construction de compétences mobilisant des savoirs pour prendre des décisions et affronter des situations complexes.

* Sociologue, université de Genève.

Des savoirs élaborés collectivement dans la classe

Éduquer à la citoyenneté par le débat, ce n'est pas susciter des face-à-face inspirés du spectacle télévisé. Pour découvrir que « ça se discute » ou que les opinions se confrontent dans tout espace public, l'École a sans doute un rôle à jouer. Mais plutôt que de singer les formes du débat d'opinion le plus médiatique, elle ferait bien de redécouvrir le débat scientifique, qui porte sur le réel et se donne une méthode. Bien sûr, la démocratie passe aussi par la libre confrontation des opinions, dans un aimable désordre qui laisse à chacun la liberté de trouver son chemin et de construire sa pensée, sans avoir à faire constamment preuve de rigueur et d'autocritique. Cette forme de la conversation, indispensable à l'évolution des représentations sociales, ne doit pas masquer l'importance d'une autre forme, celle qui mène au relatif consensus qui permet des décisions démocratiques et raisonnées.

Démocratiques et raisonnées ? Les deux qualificatifs devraient aller de pair, mais les démocraties formelles substituent parfois à la raison des plus puissants, qui prévaut dans les régimes autoritaires, la raison des plus nombreux. Chaque fois qu'on « passe au vote » avant d'avoir entendu les arguments des uns et des autres et d'en avoir débattu sérieusement, on affaiblit la démocratie.

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

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

La crise de la citoyenneté, l'intelligence du sujet

L'École, qui dispose de beaucoup de temps et de conditions privilégiées, uniques dans l'histoire humaine, constitue un gisement inépuisable de citoyenneté. À elle de l'exploiter. Pierre Bourdieu écrit : « Les champs scientifiques, ces microcosmes qui, sous un certain rapport, sont des mondes sociaux comme les autres, avec des concentrations de pouvoir et de capital, des monopoles, des rapports de force, des intérêts égoïstes, des conflits, etc., sont aussi, sous un autre rapport, des univers d'exception, un peu miraculeux, où la nécessité de la raison se trouve instituée à des degrés divers dans la réalité des structures et des dispositions². » S'inspirer de ce « miracle » pour le reproduire dans l'enceinte scolaire, dans l'espoir de l'exporter, n'est pas une idée neuve. Comme le notent François Dubet et Danilo Martucelli : « Ce ne sont plus la foi partagée et les origines communes qui doivent fonder le lien social, mais la Raison. Aussi n'est-il pas surprenant que Durkheim revendique, pour l'instituteur, cette “part de sacré” qui fut, jusque-là, l'apanage du prêtre. La rivalité avec la religion n'est certainement pas réductible à la lutte de deux puissances se disputant le contrôle du peuple car elle repose sur une formidable confiance dans l'éducation capable de réaliser les utopies et de faire advenir, si le mot n'avait pas été dénaturé par la suite, un “homme nouveau”. Un sujet doit se “gouverner lui-même” selon l'idéal de la modernité issu de la Réforme et des Lumières ; il ne peut conquérir son autonomie qu'en faisant sienne la loi commune, qu'en l'acceptant librement, en cessant de la vivre comme une contrainte extérieure. Cette éducation est le prix de la formation d'un individu moderne véritable³. »

2/ Bourdieu P., Méditations pascaliennes, Le Seuil, Paris, 1997, p. 131.

3/ Dubet F., Martucelli D., À l'école : sociologie de l'expérience scolaire, Le Seuil, Paris, 1996, p. 29.

La crise de la citoyenneté est l'expression d'une forme de modernité, qui s'incarne dans ce qu'Alain Touraine (1995) appelle « l'école du sujet ». L'ère est finie de l'ordre intériorisé grâce à l'action persévérante d'instances de socialisation sans faille, préparant chacun à devenir un rouage docile d'une grande horloge sociale. Dans les sociétés complexes, l'ordre est désormais négocié. Sans se dérouler « à armes égales », cette négociation donne, à quiconque refuse les règles, assez de pouvoir pour troubler le jeu. Il importe donc que chacun adhère aux règles volontairement. La violence symbolique qui interdit de penser couplée à une répression féroce du moindre écart ne constituent plus des dispositifs efficaces, à moyen terme.

La seule alternative est de faire confiance à l'intelligence des sujets. Le pari n'est pas sans risques, la recette n'est pas infaillible. Il y a des savants fous, des chercheurs asociaux, des scientifiques fascistes. Il y a aussi des mercenaires, des gens qui mettent leur savoir au service d'intérêts particuliers en sachant ce qu'ils font. Peut-être cela est-il tempéré par le fait que des scientifiques ne sauraient faire correctement leur métier sans une bonne dose de décentration et de respect de la pensée des autres, aussi bien que des données d'observation.

La raison ne dicte, à elle seule, ni la compassion ni la solidarité. Ce n'est qu'une condition nécessaire d'un ordre social équitable et négocié, mais il importe d'y travailler. Cela reste ou redevient une priorité de l'École. Or, la raison ne se construit pas en dehors de son exercice sur des contenus. Pourquoi chercher d'autres terrains d'exercice que ceux qui sont au cœur des programmes⁴ ?

Pour aller plus loin

BASSIS O., *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF, Paris, 1998.

BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, Paris, 1997.

DUBET F., MARTUCELLI D., *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris, 1996.

PERRENOUD P., *L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Chronique sociale, Lyon, 2003.

TOURAIN A., « L'école du sujet », in BENTOLILA A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Nathan, Paris, 1995.

VELLAS E., « La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs », *Éducateur*, n° 8, novembre-décembre 1993.

Le texte intégral de Philippe Perrenoud « Le débat et la raison » et d'autres textes :

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_24.html

4/ Ce texte a fait l'objet d'une parution dans le supplément numéro 4 des Cahiers pédagogiques, octobre-novembre 1998.

Socialiser, un préalable aux apprentissages ?

*Joce Le Breton**

De l'éducation à la citoyenneté et de l'École

L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans un processus éducatif long porté par différentes institutions, différents acteurs et qui se joue dans différents espaces. Il s'agit d'un enjeu éducatif majeur dans les pays démocratiques, une des missions finales assignées à l'éducation. Cette éducation à la citoyenneté apparaît aujourd'hui d'autant plus essentielle que des formes de déficits démocratiques, des comportements inciviques sont davantage dénoncés.

Il convient de rappeler que la possibilité d'exercice de la citoyenneté est au fondement de la constitution de l'École républicaine française. C'est une institution qui joue donc un rôle tout à fait spécifique dans l'éducation des jeunes générations, même si elle n'est pas le seul lieu de cette initiation citoyenne. L'instruction civique, la connaissance des institutions républicaines sont inscrites dans les horaires d'enseignement et, au-delà de ces savoirs formels, la mise en œuvre de pratiques, comme les conseils d'enfants, les élections de délégués, l'organisation de débats sur des questions de société, constituent des entrées tout aussi fondamentales en matière de formation à une citoyenneté active.

Mais l'École est aussi, et avant tout, une institution de transmission et de construction de savoirs. Il lui incombe la responsabilité de doter chacun, chacune, d'une éducation permettant d'accéder à une liberté de jugement. Cet accès à l'autonomie intellectuelle est une des conditions de l'exercice éclairé de la citoyenneté qui repose sur une dimension capacitaire des citoyens. Pour ce faire, la formation scolaire vise l'acquisition de valeurs, de compétences, de savoirs raisonnés afin que chacun puisse être présent dans l'espace et les débats démocratiques. L'École constitue donc un espace de culture commune faite de savoirs et de valeurs partagés sur lesquels le futur citoyen prendra appui pour exercer ses droits et ses devoirs.

Une mission rendue difficile aujourd'hui

Force est de constater que la culture scolaire, les savoirs et valeurs qui lui sont attachées, est mise à mal aujourd'hui. L'École peine à exercer ses missions fondatrices. D'une part, elle se trouve contrainte à maintenir le cap, alors que, dans le même temps, la société s'avère défaillante en ce qui concerne le respect de valeurs citoyennes. Et d'autre part, l'École est particulièrement touchée par de profonds changements sociaux comme, par exemple, la crise de la transmission. La sociologue Dominique Pasquier fait ainsi le constat que cette crise du modèle transmissif traditionnel se retrouve au sein même des familles et ce quelle que soit leur appartenance sociale. L'allongement de la scolarité, l'accroissement des exigences scolaires, les modifications des modes de socialisation des jeunes, l'émergence d'une culture des pairs, la crise de la culture scolaire, la remise en cause du savoir comme élément d'autorité viennent donc profondément perturber l'ordre scolaire traditionnel.

De la spécificité de l'École

L'École est une institution de transmission-appropriation de savoirs qui se réalise dans une forme particulière : la forme scolaire. Les élèves y sont confrontés à des modes spécifiques de faire avec le langage et les objets, de penser le monde et d'apprendre, de relation aux autres et à soi-même. Ce cadre scolaire, et les exigences comportementales qu'il suppose, n'est pas totalement étranger à la construction de postures intellectuelles nécessaires à la réussite scolaire.

* Professeure des écoles, chargée d'études à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique), centre Alain-Savary.

Un certain nombre d'enfants ne possèdent pas ces codes scolaires et peinent à s'inscrire dans le cadre de travail de la classe et à entrer dans les apprentissages. Pour certains élèves, la nature et le sens de ces exigences sont à construire car très peu de ce qu'ils ont appris, intériorisé dans leur famille leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire dans la façon de parler, de penser, de construire les apprentissages. L'appropriation des savoirs de l'École leur demande alors des formes de conversion d'un rapport au monde qui est un rapport d'immédiateté à l'expérience et au vécu. La scolarisation les place dans des tensions, voire des ruptures, entre leur mode de socialisation initiale et les attentes de l'institution scolaire. En effet, la réussite scolaire à long terme nécessite de pouvoir s'inscrire dans un rapport au savoir construit dans des pratiques profondément liées à l'écrit et dans une mise à distance.

Depuis Pierre Bourdieu, nous savons que l'École exige ce qu'elle ne donne pas, ou rarement, et qu'elle fonctionne dans des formes d'implicites et d'opacités qui pénalisent les enfants de milieux populaires. Les enseignants, qui sont davantage formés à accueillir un élève type que les élèves réels, se trouvent désarçonnés et démunis face à des enfants, ou des jeunes, peu familiarisés avec l'univers scolaire dans lequel il leur arrive de perdre pied.

Éduquer à la citoyenneté ou socialiser ?

La mobilisation actuelle sur l'éducation à la citoyenneté apparaît très souvent comme une réponse à une crise des modes de socialisation traditionnels et aux phénomènes d'incivilités, de violence. Les difficultés à gérer le quotidien scolaire, tant dans la classe que dans l'établissement, conduisent à rabattre les questions d'éducation à la citoyenneté à la gestion des comportements, en particulier dans les banlieues et pour les élèves qui sont le plus éloignés de la culture scolaire (bien qu'il ne soit pas nouveau que les enfants de milieux populaires soient qualifiés de difficiles, d'agités, d'inattentifs). Bien évidemment, il n'est pas question ici de nier ou de minimiser l'ampleur des perturbations qui pèsent sur certaines écoles, certains collègues. Force est de constater que ces troubles à l'ordre scolaire viennent questionner l'exercice du métier d'enseignant et mettent en « échec » des pratiques jusqu'ici efficaces. Particulièrement présents dans les établissements de la périphérie, de tels troubles sont souvent perçus comme la conséquence d'un manque, d'un défaut de socialisation dans la famille ou l'environnement. Et force est de constater que les valeurs portées par l'École se trouvent être souvent en contradiction avec celles portées et valorisées par la société actuelle en général et pas seulement dans les « quartiers ».

Mais au-delà de ce constat, nous l'avons vu, les modes de socialisation d'un certain nombre d'enfants et de jeunes de milieux populaires ne les ont pas préparés aux exigences scolaires cognitives et comportementales. Ils importent, au sein de la classe et des établissements, des attitudes déroutantes, inappropriées aux attentes de l'institution où ils se trouvent mis en difficulté du point de vue des apprentissages. Ils manifestent des formes d'incompréhension, de résistance, de détournement voire d'opposition à l'ordre scolaire. L'analyse de ces comportements perturbateurs gagnerait sans doute à être pensée aussi en relation avec les difficultés qu'ils rencontrent dans la confrontation à l'univers scolaire. Ces phénomènes ont été particulièrement bien étudiés par Daniel Thin et Mathias Millet dans leur recherche sur les classes relais.

Les conduites « déviantes » de certains élèves, en particulier au collège, viennent donc masquer des difficultés dans les apprentissages. Ces comportements « a-scolaires » conduisent le plus souvent à penser qu'il est impératif de les socialiser à l'ordre scolaire avant d'entreprendre tout travail d'enseignement. Considérer la socialisation des élèves, en particulier de milieux populaires, comme une condition préalable aux apprentissages conduit les enseignants, et autres acteurs éducatifs, à se focaliser sur les aspects du vivre ensemble. Pourtant, les règles de vie en commun à l'École n'ont de sens que si elles permettent un « apprendre ensemble » (Michel Tozzi, Jean-Yves Rochex). Le règlement scolaire, qui régit les comportements et les

relations, vise avant tout à instaurer un climat rendant possibles les conditions de l'étude pour les autres mais également pour soi-même.

Une approche qui déconnecte totalement la question des comportements de celle des apprentissages, qui ne les traite que dans des positions de successivité, et non pas de simultanéité, ignore les aspects pourtant profondément socialisateurs des apprentissages scolaires. Elle renvoie davantage à des visées de paix scolaire qu'à des finalités de démocratisation des savoirs.

Socialiser ou apprendre ?

Cette dichotomie entre socialisation et apprentissage se donne à voir dans les choix faits au quotidien, dans les modes de gestion de la classe et des apprentissages. L'observation des pratiques enseignantes permet de repérer, dans certains lieux, une part non négligeable du temps scolaire est consacrée à l'établissement et au respect de règles de vie dans la classe et l'école, à des exigences de calme avant et pendant les activités et à de nombreux rappels à l'ordre scolaire. Alors que dans d'autres lieux tout aussi difficiles, des enseignants parviennent à tisser, dans les activités elles-mêmes, des formes de maillage entre les composantes d'apprentissage et de socialisation des situations scolaires. Ces enseignants font le pari que l'enrôlement dans des activités complexes possédant de véritables enjeux de savoirs peut permettre d'obtenir et de maintenir le calme dans la classe. Ils parviennent à donner, redonner aux savoirs scolaires un sens fort en tant que clés de compréhension du monde. De même l'alternance de différentes modalités de travail (en classe entière, en groupe, en tutorat, en individuel, à deux, etc.) et dans des formes de coopération, et non pas de compétition ou de rivalité, constitue une réelle gestion de l'hétérogénéité au sein de la classe elle-même. Ces choix pédagogiques sont le gage de la prise en compte et de la volonté d'enrôler chacun dans ses apprentissages.

Mais si les savoirs scolaires peuvent être en eux-mêmes porteurs d'une socialisation et d'une émancipation citoyenne, c'est à la condition que les normes qui les fondent ne visent pas à une simple normalisation des attitudes des élèves. Les normes ne sont légitimes que lorsqu'elles se réfèrent à la construction sociale, historique des savoirs. Ce type de normativité sous-tend et légitime, au-delà de la situation présente, les exigences et les disciplines scolaires. L'appropriation de ces normes et contraintes constituant la possibilité d'apprendre, du dépassement de soi et d'une émancipation intellectuelle. Elisabeth Martin et Stéphane Bonnery ont développé cette distinction entre normativité et normalisation dans leurs travaux sur la scolarisation des élèves décrocheurs. Ils font le constat que très souvent, avec ces élèves, les aspects normalisateurs des apprentissages sont mis en avant. Une telle réduction des enjeux liés aux savoirs scolaires conduit à les vider de leur sens et de leurs significations sociales. Les élèves se trouvent alors engagés dans des formes de conformisme scolaire très éloigné de ce qu'exige une véritable formation du citoyen : la capacité à raisonner et à se forger sa propre opinion.

La constitution des enfants en élèves est rendue sans aucun doute plus problématique aujourd'hui qu'hier, et ce pour de nombreuses raisons. Le travail d'accompagnement de certains élèves dans la transformation de leur rapport au monde, au savoir, à soi et aux autres, devient une composante essentielle du métier. Cela constitue sans doute un nouvel enjeu dans la professionnalité des enseignants qui renvoie tout autant à des questions de compétences professionnelles que d'éthique. Et de citoyenneté !

Pour aller plus loin

BAUTIER É. (dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, avec la contribution de Joce Le Breton, Chronique sociale, Lyon, 2006.

MARTIN É., BONNERY S., *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, ESF, Paris, 2002.

MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.

PASQUIER D., *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Autrement, Paris, 2005.

TOZZI M., ROCHEX J.-Y., *Apprentissage et socialisation*, CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier, 2000.

Formation à la citoyenneté : les paradoxes de l'institution scolaire

Bernard Defrance*

De la distinction des pouvoirs en démocratie

Depuis Montesquieu, on définit la démocratie comme étant le régime dans lequel les pouvoirs (législatif, exécutif et judiciaire) sont à la fois distincts et articulés. Non sans difficulté considérable, et avec encore beaucoup d'imperfections, cette conception a fini historiquement par prévaloir dans l'organisation de l'État, tout au moins dans les sociétés laïques-démocratiques. C'est le résultat d'une longue évolution historique qui voit progressivement le principe d'égalité entre les hommes prévaloir sur le principe hiérarchique ; dans l'Ancien Régime, aristocratique, chacun est défini par l'appartenance à sa classe, l'ordre hiérarchique a son fondement en Dieu dont le roi est le « lieu-tenant » sur terre, l'autorité a une origine transcendante. Dans le régime démocratique, la place du pouvoir est vide : celui qui l'occupe ne l'occupe que *provisoirement*, au terme d'une compétition réglée ; chaque citoyen est l'égal de tout autre, et le fondement de l'autorité ne peut résulter que de l'accord entre les hommes ; la disparition de la référence transcendante renvoie chacun, pour ce qui est du choix des valeurs, à sa propre conscience. Le pluralisme devient ainsi la règle, et le principe démocratique dissout l'unification dans une seule conception du monde et de l'histoire. Cependant, les individus, *dés-emparés*, peuvent être tentés de s'en remettre à l'État en ce qui concerne le soin de leur protection pour ne pas assumer leur citoyenneté. D'où l'importance extrême, contre les risques de l'État excessivement protecteur, tentaculaire voire totalitaire :

- des libertés, de la presse principalement et d'association ;
- de la séparation des pouvoirs, l'indépendance des magistrats se trouvant alors au cœur du dispositif qui garantit la démocratie contre les risques qu'elle engendre elle-même ;
- de la question de l'éducation, puisqu'il ne s'agit plus seulement pour le citoyen d'obéir à la loi, mais aussi de contribuer à son élaboration ; ce qui suppose que chaque citoyen puisse se rendre capable d'en comprendre rationnellement l'exigence fondatrice d'articulation des libertés individuelles.

La distinction des pouvoirs semble aujourd'hui acquise, au niveau de l'État, en France. L'élection du président de la République au suffrage universel constitue cependant la principale menace contre cette distinction des pouvoirs, puisqu'elle institue une « légitimité » directe de l'exécutif, pouvant entrer en conflit avec celle du législatif. Cette disposition n'est pas autre chose qu'une survivance, nostalgique sans doute, du pouvoir monarchique. De plus, cette distinction des pouvoirs est encore moins acquise aux niveaux local, départemental et régional, où le maire, le président du conseil général et celui du conseil régional cumulent législatif et exécutif : exactement comme si le président de l'Assemblée nationale était en même temps président de la République... Et il faut désormais ajouter à cette confusion locale des pouvoirs législatif et exécutif le judiciaire lui-même, puisque, avec la loi de prévention de la délinquance de 2006, le maire dispose de pouvoirs de sanctions d'ordre pénal en direction des jeunes « délinquants » et de leurs familles (ce qui, de surcroît, réintroduit le principe de la punition collective, en contradiction totale avec les principes élémentaires de notre droit).

* Professeur de philosophie, lycée Maurice-Utrillo, Stains (93).

Et dans l'institution scolaire

Dans les institutions elles-mêmes, cette confusion des trois pouvoirs, législatif, exécutif et judiciaire, perdure, le judiciaire prenant la forme du réglementaire. Le pouvoir de punir, à l'École, dans l'entreprise, à l'armée, dans n'importe quelle administration, appartient à la même instance ou personne qui fixe et exécute les prescriptions réglementaires, même si, en théorie, les décisions restent susceptibles de recours devant les tribunaux (judiciaires ou administratifs). L'institution prolonge ainsi le modèle familial d'autorité parentale sur les enfants, alors qu'elle est organisée par et pour des citoyens. De nombreux règlements intérieurs comportent ainsi des dispositions illégales, et nombreux sont les responsables qui commettent des abus de pouvoir en toute bonne conscience, de même que sont nombreuses les victimes de ces décisions qui ignorent tout de leurs droits.

De l'apprentissage de la démocratie à l'École...

À l'École, la question se pose avec d'autant plus de complexité que les enfants et les adolescents sont déjà sujets de droit mais pas encore citoyens. La tension entre ce *déjà* et ce *pas encore* traverse toute la question de la pédagogie : l'École, en effet, n'est pas un *lieu* de démocratie mais un *temps* d'apprentissage de la démocratie. De plus, toujours selon Montesquieu, la démocratie suppose la vertu en chaque citoyen. Et donc l'organisation même du système éducatif doit permettre l'éclosion et la consolidation de cette « vertu » : ce qui explique que l'École a une double fonction, savante et morale, d'instruction et d'éducation.

En effet, l'École est le seul lieu social où les ignorances sont légitimes : celle des savoirs et celle de la loi, puisqu'on y vient précisément pour les combler. La différence essentielle entre le monde du travail et l'École est que, à l'inverse de l'écolier, le travailleur est soumis à l'obligation de résultats. (Si l'on excepte bien sûr les professions où le cœur de la tâche concerne le lien humain – médecine, justice, éducation – et où donc l'impératif déontologique se limite à l'obligation de moyens, puisqu'on y a affaire à des sujets et non des objets ; et cette exception est dangereusement mise à mal aujourd'hui par tous les dispositifs qui visent à produire « du chiffre » en soumettant, par exemple, la rémunération des acteurs aux résultats qu'ils obtiennent et en dévoyant les dispositifs d'évaluation des actions.). De même, à partir de la majorité, *nul n'est censé ignorer la loi*, ce qui n'est pas le cas des mineurs. De plus, si le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi mais aussi celui qui la fait, cela suppose que le futur (pas encore) citoyen apprenne, certes à obéir à la loi, mais aussi à la faire, *avec* les autres. Ce qui distingue essentiellement l'École et la famille.

De nombreuses expériences pédagogiques ont montré, depuis longtemps, que cet apprentissage progressif de la démocratie et de ses exigences est possible à l'École. La caractéristique commune à toutes les expériences de pédagogies actives, coopératives, institutionnelles, est de tenter de permettre aux enfants d'apprendre à organiser ensemble l'espace et le temps, d'apprendre à décider des travaux et activités, d'apprendre à se donner les outils matériels, culturels et institutionnels de leur liberté.

... aux contradictions de l'institution

Pendant l'immense majorité des classes et établissements fonctionnent encore sous le principe « monarchique », c'est-à-dire celui de la confusion des pouvoirs. Cette confusion joue aussi bien sur le plan des comportements que sur celui de l'acquisition des savoirs. La question ne dépend pas ici des qualités psychologiques des acteurs (les aptitudes à la relation, à l'écoute, le « charisme » du maître...) mais tient à la structure *institutionnelle* même, qui contredit les principes fondateurs du droit : *nul ne peut être juge et partie, nul ne peut se faire justice à lui-même, la loi est la même pour tous...* Impossible de respecter ces principes dans une situation où c'est le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet

enseignement, où c'est le même qui peut être atteint par l'injure et la punir, où celui qui impose telle ou telle règle peut se dispenser de l'observer lui-même. Les conséquences sont graves : non seulement cette structure institutionnelle interdit la genèse de la loi en chacun, mais elle pervertit aussi l'accès aux savoirs, dont l'acquisition ne sera alors finalisée que par le désir de passer, grâce aux diplômes, du côté de ceux qui peuvent, de leur place hiérarchique, imposer « leur loi » aux autres.

Dès lors, l'apprentissage de la citoyenneté ne peut pas se limiter aux questions périphériques qui ne relèvent pas de la mission spécifique de l'École : gestion de foyers socio-éducatifs, menus de la cantine, clubs, commissions santé, journaux lycéens, etc. Certes, ces activités peuvent constituer des occasions non négligeables de formation aux responsabilités associatives, mais, outre le fait que les qualités d'initiative et de civisme ainsi développées ne sont pas validées dans le cursus, ces responsabilités ne s'exercent pas sur ce qui fait l'essentiel du sens de la présence à l'École, c'est-à-dire les procédures centrales d'instruction, de construction par le sujet apprenant des savoirs et savoir-faire, leurs évaluations et validations. De fait, l'institution des délégués dans les collèges et lycées soit reste un échec (à cause des impuissances réelles auxquelles ces délégués doivent se résigner la plupart du temps, puisque leur parole n'est entendue que lorsque les adultes le *veulent bien...*), soit contribue à la fabrication de petits « notables » qui n'ont aucune prise sur les processus réels.

L'articulation de la démocratie représentative et de la démocratie participative reste – et pas seulement à l'École ! – encore largement à inventer. L'élection de représentants correspond trop souvent, en réalité, à une démission civique. Les actions qui se multiplient de formation des délégués de classe sont l'occasion d'expériences très intéressantes pour ceux qui en bénéficient, et elles font, du même coup, s'interroger sur le fait que les autres élèves, appelés tous à devenir citoyens, n'en bénéficient pas... Bien des activités menées ainsi en dehors de la sphère d'apprentissage proprement dite pourraient être avantageusement réintégrées dans les cours eux-mêmes. Les classes « Freinet », par exemple, ont depuis longtemps montré l'efficacité du journal scolaire dans l'apprentissage de la langue.

Des exigences incontournables

Enfin, l'apprentissage de la démocratie à l'École suppose l'intégration, dans le fonctionnement institutionnel lui-même, de trois exigences essentielles qui fondent la démocratie elle-même et qui sont, y compris dans les débats et actions politiques, très souvent oubliées, voire niées.

– D'une part, les principes éthiques qui permettent la démocratie ne peuvent pas eux-mêmes se discuter démocratiquement : l'interdit de la violence, par exemple, ne se discute pas puisqu'il est précisément ce qui permet la discussion ; ce qui oblige alors, dans un deuxième temps, à distinguer clairement, coutumes, règles et lois, morale et éthique, ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas...

– D'autre part, la démocratie ne consiste pas en l'application mécanique de la loi de la majorité : elle est tout autant institution des procédures de protection des minorités ; en effet, comment une idée neuve (et éventuellement vraie ou juste) pourrait-elle être d'emblée majoritaire ? Comment s'assurer que majorité et vérité coïncident ? Tout règlement doit ainsi comporter ses propres règles de modification ainsi que les procédures qui permettent de le faire respecter également par tous les acteurs de l'institution ; avec cette exigence supplémentaire pour l'École de distinguer, notamment dans l'application des sanctions, entre ceux, parmi ses acteurs, qui sont déjà citoyens et ceux qui ne le sont pas encore : la violence d'un *majeur* est évidemment plus grave que celle d'un *mineur*...

– Enfin, la caractéristique de la démocratie est d'être inachevée et inachevable : équilibre instable qui ne dépend que du degré de vertu en chaque citoyen ; lesquels citoyens ne sont

eux-mêmes qu'adultes imparfaits. Peut-être que devenir adulte, devenir citoyen, c'est commencer à comprendre qu'on ne le sera jamais. Et donc la formation à la citoyenneté à l'École doit pouvoir permettre d'assumer cet inachèvement inéluctable.

Pour aller plus loin

DEFRANCE B., *Le droit dans l'école, ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Labor, Bruxelles (Belgique), 2000.

DREI H., *La Vertu politique : Machiavel et Montesquieu*, L'Harmattan, Paris, 1999.

Le site de Bernard Defrance :

www.bernard-defrance.net/accueil.php

Éducation à la citoyenneté : travailler la question du sexisme

*Entretien avec Jacqueline Costa-Lascoux**

La lutte contre le sexisme est rarement prise en compte dans l'éducation à la citoyenneté. Quelles en sont les raisons ?

Tout d'abord, il faut se souvenir que la mixité scolaire a été le fruit d'un très long combat mais, dès son inscription dans les textes officiels, elle a été considérée comme un bien définitivement acquis, pour lequel il n'était plus nécessaire d'être vigilant. Or, malgré l'obligation légale de mixité et d'un égal traitement entre les filles et les garçons, on constate que nos écoles sont de plus en plus confrontées à l'apparition de comportements sexistes, qu'il s'agisse d'injures et d'agressions physiques vis-à-vis de jeunes filles et de femmes, ou de propos homophobes et d'attitudes violentes contre les garçons jugés efféminés. Ces paroles et ces actes discriminatoires dépassent largement les provocations « traditionnelles » d'adolescents en proie aux tourments d'une identité en construction.

Un autre phénomène est réapparu ces dernières années qui consiste à légitimer le sexisme au nom de la croyance en des différences radicales de nature entre filles et garçons. Il se produit une sorte d'essentialisation de la différence sexuelle.

Dans le quotidien des classes, le sexisme conduit, outre les agressions verbales ou physiques contre les personnes, à des refus d'étudier certains textes littéraires et des sujets du programme de sciences ou d'histoire, de participer à des activités sportives, théâtrales ou artistiques, qui sont tournées en dérision, dénigrées ou purement rejetées. Les enseignants sont ainsi confrontés à des réactions sexistes autant dans les comportements que sur le plan des valeurs et du travail intellectuel. La demande de censure s'affiche parfois ouvertement.

La prise de conscience de ces formes de légitimation culturelle ou religieuse d'une supposée infériorité des filles a été douloureuse pour les enseignants. Ils se sont trouvés face à des visions du monde où le partage des rôles sexuels prétendait justifier toutes les discriminations. Ces expressions culturelles, qu'ils n'avaient pas l'habitude de rencontrer, les ont désorientés d'autant plus que le choix des attitudes à adopter face à ces comportements ne va pas de soi. Jusqu'où peut-on aller dans le respect de la diversité culturelle ? Faut-il poser des limites très nettes devant cette montée de revendications identitaires exprimées par les jeunes et traiter le sexisme, comme le racisme, dans le cadre de la lutte contre les discriminations ? Cela est évident. Toutefois, les réponses à apporter à ces situations doivent tenir compte du fait que les comportements des élèves s'inscrivent dans un environnement médiatique, social, politique, qui développe lui aussi des préjugés sexistes. Je pense particulièrement aux publicités, à la télévision, à Internet, aux jeux vidéo.

Or, peut-on prétendre former de futurs citoyens, lutter contre les inégalités sociales, faire évoluer notre démocratie, et celle-ci est loin d'être exemplaire, sans accepter de travailler la question de la discrimination ?

Ces phénomènes ne sont donc pas spécifiques aux quartiers réputés « difficiles » ?

Non bien sûr, dans l'ensemble de la société, on assiste à une prégnance de modèles sociaux et culturels où la différence des rôles sexuels devient non seulement explicative mais justificative de manières de penser et d'attitudes discriminatoires.

* Directrice de recherche au CNRS (Centre national de la recherche scientifique), CEVIPOF (Centre d'étude de la vie politique française).

Le modèle sexiste est un modèle qui s'est répandu, par divers canaux, dans tous les univers sociaux. Et ce mouvement a été accentué, légitimé, par le développement des intégrismes religieux ou de nouvelles formes de communautarisme culturel.

Je constate que les inégalités subsistent dans le choix d'un métier, que la place des femmes a régressé dans les disciplines scientifiques, que l'exhibition du corps féminin s'est banalisée et que lorsqu'une femme se présente en tant que candidate à la présidence de la République, les propos de la classe politique sont tout aussi injurieux vis-à-vis des femmes que ce que l'on entend dans les cours de récréation !

Dans ce qu'on appelle les « grands lycées », comme dans les établissements classés en éducation prioritaire, les représentations de la hiérarchie des disciplines en fonction des sexes restent très archaïques. La France marque une différence de huit points entre garçons et filles dans les filières scientifiques !

Il s'agit bien de représentations culturelles et sociales, car, dans les pays du nord de l'Europe, ce genre de phénomène est nettement moins marqué. Il y a un retard évident de la société française, traversée par des phénomènes sexistes qui s'étendent bien au-delà du territoire des « quartiers » et débordent la question de l'origine « ethnique » ou de l'appartenance religieuse. L'éducation à la citoyenneté est avant tout une éducation à des valeurs et à l'égalité dignité des personnes, qui constitue un principe intangible, un principe fondamental de la démocratie.

L'égalité entre hommes et femmes, le respect des préférences sexuelles sont généralement reconnus comme des conquêtes. La persistance du sexisme dans notre société est d'autant plus problématique qu'une des missions fondamentales de l'institution scolaire est la mise en œuvre de l'égalité des chances et de l'égal accès au savoir.

Mais il est difficile de travailler avec les adolescents sur ces questions.

Il y a un malaise récurrent chez les jeunes. Nous sommes le pays européen où les tentatives de suicides, les conduites à risque, les morts par accident sont les plus nombreuses chez les adolescents, sans compter les pratiques addictives à l'égard de l'alcool, du tabac, des drogues.

Des lycéens de banlieue proclament leurs revendications identitaires comme s'ils devenaient les héros de conflits mythiques faisant écho aux événements internationaux. D'autres lycéens, dans les établissements de centre-ville, manifestent leur prétention à rester dans le cocon de leur origine sociale. Mais il existe, en fait, derrière ces clivages, beaucoup de malaise partagé. Le travail avec les adolescents fait mesurer combien l'attitude de défi est souvent un appel. Si les provocations sont difficiles à entendre, c'est surtout parce nous craignons d'être entraînés vers des situations que nous risquons de ne pouvoir maîtriser. Pourtant, il faut comprendre que les jeunes nous invitent à les écouter et à modifier nos méthodes éducatives. Ils ont un besoin existentiel de parler d'eux, de ce qui leur pose question, des transformations de leur corps et de l'évolution de leurs sentiments. Les enseignants, qui ne sont que rarement formés à la psychologie des adolescents, n'osent pas toujours aborder ces questions. Certains élèves disent par exemple qu'à l'École, on parle de la reproduction mais pas de l'amour. Pourtant, il n'est pas si difficile de traiter ces sujets à travers des œuvres littéraires ou artistiques.

Par ailleurs, il est indispensable d'interroger et de travailler sur les stéréotypes et les préjugés sexistes. Les discriminations ne se construisent pas sur des critères objectifs, scientifiques, mais bien à partir de représentations sociales. L'obstacle majeur auquel on se heurte en terme de lutte contre le sexisme, est l'intériorisation des stéréotypes. Il s'agit là d'un obstacle difficile à lever quand, par exemple, des filles pensent elles-mêmes qu'elles ont des compétences qui n'atteindront jamais celles des garçons.

Je crois beaucoup au travail collectif et à l'exemplarité. Il faut pouvoir mobiliser l'équipe éducative autour de ces questions, car la lutte contre le sexisme et les discriminations doit être

abordée sous plusieurs angles, avec différents outils. Un travail en équipe est indispensable pour permettre aux enseignants de se sentir épaulés, d'être sécurisés dans leurs relations avec les jeunes. J'ai eu l'occasion de participer récemment à un colloque où des professionnels de l'enfance et de l'adolescence, psychologues ou pédopsychiatres, ont souligné l'importance de la référence à l'égalité qui devient une composante de la construction identitaire des jeunes.

Comment aborder, dans le cadre des activités scolaires, cette lutte contre les discriminations ?

Pour répondre à cet appel tourmenté des adolescents, je pense qu'un enseignement abstrait de la Déclaration des droits de l'homme ou de la Convention contre les discriminations est insuffisant. Il faut recourir à l'ensemble des apprentissages scolaires, dans toutes leurs dimensions, aussi bien philosophique, civique, esthétique, littéraire que scientifique, et ce de façon transversale.

Ainsi, en français ou en langue étrangère, les textes littéraires sont une ressource inépuisable. Personnellement, j'aime travailler avec la « carte du Tendre », *La Princesse de Clèves* ou le théâtre de Marivaux, que la plupart des adolescents ne connaissent pas, et leur présenter cette introduction distanciée à l'art d'aimer. Dans tous les milieux, il existe le désir de trouver ou de redécouvrir une qualité et une esthétique de vie, notamment dans la relation à l'autre, dans l'amour et dans l'amitié. La plupart des jeunes se sentent incompris et ils craignent de ne jamais être capable de plaire. Lorsqu'ils perçoivent qu'aimer est un art, cela engendre une véritable transformation psychologique, avec la volonté de mieux se connaître et de connaître l'autre. C'est une initiation au respect d'autrui.

Les cours de civilisations et de langues étrangères sont également très porteurs de sens pour les élèves. Ils apprennent, par exemple, qu'en Grande-Bretagne, les femmes ont obtenu les droits politiques beaucoup plus tôt qu'en France. L'histoire des mœurs et des coutumes est tout aussi passionnante à travailler avec eux, car il s'agit d'une approche qui permet d'apprécier les changements d'une société en terme de démocratisation et de progrès. L'histoire est une discipline qui permet d'interroger la place des femmes dans chaque contexte politique et culturel. Ainsi, étudier le rôle des femmes pendant la guerre de 1914 ou durant la Seconde Guerre mondiale permet de montrer comment faire la preuve d'un courage exemplaire, sans pour autant jouer les héros guerriers. Parallèlement, l'éducation physique et sportive, les disciplines technologiques permettent de travailler à la reconnaissance de chacun, dans le respect de l'égalité des personnes. L'égalité ne passe pas par le fait d'avoir la même masse musculaire ou la même capacité physique.

Ces dernières années, je vois émerger un véritable travail collectif dans les établissements, des enseignants des différentes disciplines, des assistants pédagogiques, des conseillers principaux d'éducation se mobilisent sur les questions relatives à la référence à la loi et à la lutte contre le sexisme et les discriminations.

Ne faudrait-il pas pouvoir mener cette éducation avec les parents ?

Tout d'abord je dirais que de nombreux adultes supportent de moins en moins les comportements de certains enfants, de certains jeunes, qui, de fait, ne sont guère supportables et ils osent l'exprimer publiquement. La demande de ces adultes n'est pas une demande de répression ; elle renvoie à la nécessité de poser des limites à ce qui devient, dans certains cas, intolérable pour tous.

L'École est le lieu d'une éducation à la citoyenneté, mais les parents ont aussi une responsabilité essentielle dans l'éducation. Il faut prendre acte qu'il existe de grandes disparités entre

les modes éducatifs parentaux. Certains parents éduquent leurs enfants dans une indifférence laxiste, alors que d'autres les élèvent avec la rigidité d'interdits multiples. Sans doute, faudrait-il pouvoir dire aux parents d'être plus attentifs et davantage les préparer au mal-être de leurs enfants qui se cache derrière la timidité ou derrière des attitudes provocatrices. Mais, de plus en plus de parents s'engagent au côté des équipes pédagogiques, peut-être s'agit-il là d'un effet lié aux formes de contractualisation mises en place par les équipes pédagogiques dans les établissements.

N'oublions pas que l'École est un espace spécifique dans lequel l'élève construit son propre cheminement en se libérant partiellement de ses appartenances sociales et familiales. Les outils de l'École permettent les échanges et les débats, la rencontre de l'autre et la découverte de la diversité. Prendre de front les stéréotypes sexistes est une tâche ardue, mais l'École a toujours lutté contre les stéréotypes ! Il nous faut retrouver ce goût de l'émancipation.

Pour aller plus loin

AUDUC J.-L., COSTA-LASCoux J., *La laïcité à l'école : un principe, une éthique, une pédagogie*, SCEREN, Champigny-sur-Marne, 2006.

COSTA-LASCoux J. *et al.*, *École et démocratie : journée d'étude du 27 janvier 2003*, CRDP, Lyon, 2003.

« Rapports de sexe, rapports de genre : entre domination et émancipation », *VEI Enjeux*, n° 128, mars 2002.

« Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? », *Ville-École-Intégration Diversité*, n° 138, septembre 2004.

Le site Eduscol a mis en ligne les actes du colloque « De la mixité à l'égalité » :
eduscol.education.fr/D0126/mixite_actes.htm

Une brochure d'activités sur le thème de la mixité, *Naître fille ou garçon, aujourd'hui comme hier ce n'est pas tout à fait pareil* :

www.egalite.cfwb.be/upload/album/AP_155.pdf

Pour une citoyenneté de la reconnaissance

*Joël Roman**

Qu'attendons-nous de l'idée d'une éducation des jeunes à la citoyenneté ? Il est parfois à craindre que la vigueur mise à souhaiter une telle éducation mesure davantage nos échecs en la matière, ou la défiance que nous entretenons envers les jeunes, sans tenir compte de la situation effective de ces jeunes. Il se pourrait que nous soyons d'autant plus exigeants à cet égard que nos propres pratiques citoyennes sont lacunaires, imparfaites et hésitantes, tandis que nous ne savons pas voir ce qui émerge du côté des jeunes. Le discours d'exhortation, vers lequel glisse facilement toute parole sur le sujet, risque ainsi de n'être que le masque d'une mauvaise conscience (ou le souhait d'une bonne conscience enfin retrouvée), mais aussi de voir sa crédibilité ou son efficacité quelque peu entamée.

Trois difficultés de l'éducation à la citoyenneté

Il est donc nécessaire, avant de se précipiter sur le diagnostic et les moyens, de faire un bref détour par les trois difficultés qui, à mon sens, obscurcissent la question. Ces trois champs de questions interfèrent et renvoient les uns aux autres : ils n'en sont pas moins distincts et demandent que l'on réfléchisse spécifiquement sur chacun d'eux.

1. Tout d'abord, celui du contenu même d'une telle éducation : quels sont aujourd'hui les champs de la vie politique, sociale, économique, concernés par la citoyenneté (et auxquels il faudrait par conséquent éduquer les jeunes) ? Quels sont les principes d'une telle éducation ? Selon quelles lignes de forces doit-elle s'ordonner ?

Une bonne part du malaise actuel, quand on aborde la question de l'éducation à la citoyenneté, provient de notre incertitude quant à ce qu'il convient d'appeler citoyenneté. Certes, chacun admet que celle-ci a un rapport privilégié à l'exercice du droit de vote et que, par conséquent, l'éducation comporte un minimum d'informations sur les modalités d'exercice de ce droit. Mais aussitôt, nous nous rendons compte que cette définition paraît étroitement juridique et formelle et que rentrent peu ou prou dans le champ de la citoyenneté quantité d'autres dimensions : on a parlé de citoyenneté économique, entendant par là le champ des responsabilités offertes par les droits des travailleurs, mais aussi la question de la responsabilité de et dans l'entreprise, et même les attitudes des consommateurs ; on évoque la nécessité d'une citoyenneté sociale, qui, elle aussi, suppose l'exercice de droits et la prise en compte d'institutions complexes. On parle enfin de citoyenneté culturelle quand on veut donner à une politique culturelle le maximum d'emphase possible, c'est-à-dire aussi en faire le pivot d'un partage de valeurs et de références. Et bien entendu, la question de la laïcité, qui revient régulièrement depuis plus d'une dizaine d'années, sous des aspects différents (le dernier en date étant la question des « voiles » ou « foulards islamiques ») : qui contesterait qu'elle concerne au premier chef la définition que nous pouvons donner de la citoyenneté ? Plus largement, tout le champ où les conduites individuelles ont des incidences collectives a souvent été considéré comme un enjeu de citoyenneté : ainsi de la santé publique, avec le tabagisme ou le Sida, de la conduite automobile, de la protection de l'environnement. Sont en outre qualifiés d'inciviques des comportements non seulement d'agression envers des personnes ou de dégradation de biens publics, mais aussi de simple incivilité (manque de courtoisie, préférence affichée pour la franchise

* *Philosophe, directeur de la collection « Pluriel » chez Hachette Littératures et collaborateur de la revue Esprit.*

ou la brutalité). D'une manière générale la violence, est considérée comme une preuve d'incivisme, comme on l'a bien vu à l'automne 2005.

2. Ensuite, celui du lieu et des modalités de cette éducation : la responsabilité principale en revient-elle, comme il est de tradition en France, à l'École ? Quel rôle doivent alors jouer la famille, les mouvements d'éducation populaire, les structures associatives, les institutions politiques locales ?

L'accroissement de la durée de la scolarité s'est traduit par un mode de socialisation des jeunes de plus en plus latéral, entre eux, par tranches d'âge, qui tend à supplanter les liens intergénérationnels que tissaient la famille, les voisinages de quartiers ou encore la fréquentation précoce, pour nombre de jeunes, du monde du travail. De plus, cette prise en charge institutionnelle s'effectue au moment où la famille entre en crise (et, en tout état de cause, est valorisée davantage comme refuge et protection que comme lieu de socialisation ou d'apprentissage), où l'École se replie sur ses fonctions plus spécifiques d'instruction et de préparation aux diplômes et où les formes traditionnelles d'encadrement des jeunes dans le temps hors scolaire (mouvements d'éducation populaires, mouvements de jeunesse) perdent leur légitimité et leur influence.

Cette distance culturelle de la jeunesse, qui tourne parfois à la sécession, est l'un des défis majeurs adressés à l'éducation, en particulier à l'idée d'une éducation à la citoyenneté. Elle s'exprime le plus souvent sous la forme d'une difficulté de communication des jeunes avec les adultes en général, difficulté assez largement répandue, même si elle prend une tournure plus aiguë dans les quartiers où elle se redouble des maux engendrés par l'exclusion sociale. Le risque est alors grand qu'un discours sur la citoyenneté qui ignorerait ces problèmes soit perçu comme un discours d'injonction et qu'on ne perçoive pas que, souvent, ces jeunes que l'on dit inciviques sont à la recherche d'interlocuteurs et ne trouvent personne à qui parler.

3. Enfin, une troisième difficulté concerne la forme même de cette éducation : se conduit-elle essentiellement par la délivrance de contenus, savoirs sur les institutions et l'histoire, ou encore énoncé des valeurs fondatrices de la République ? Y faut-il des connaissances spécifiques, des exercices appropriés, et donc un cursus propre ? Ou bien doit-elle de manière privilégiée faire appel à l'exemple et à la pratique, notamment dans les structures de participation des établissements scolaires ?

Il s'agit de réfléchir aux pratiques citoyennes que l'on est en mesure de proposer aux jeunes, à l'espace d'apprentissage de cette citoyenneté qui leur est offert. Il est pour l'essentiel de deux ordres : d'une part, des instances spécifiques au sein de la vie politique, notamment locale avec l'existence d'un certain nombre de conseils municipaux de jeunes ; d'autre part, à l'intérieur des établissements scolaires par des structures de participation. Or, si les premiers connaissent, là où ils existent, un certain succès et représentent une volonté louable d'associer les jeunes à la gestion municipale, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'ils sont encore très minoritaires, pour ne pas dire expérimentaux. En outre, de telles structures (ou des propositions visant à abaisser l'âge du vote aux municipales) ont l'inconvénient de tracer une équivalence entre le local et la jeunesse : il n'est pas sûr que l'intérêt ou le désintérêt pour la chose publique, chez les jeunes comme chez les autres, s'étage ainsi du local au national, en sphères concentriques qui s'élargissent progressivement. En France plus particulièrement, où tant de choses dépendent du national et de l'État, l'accès au politique est national, qu'il s'agisse des pouvoirs ou de la légitimité. Ne serait-il pas opportun, en lien avec des conseils municipaux et les diverses organisations de jeunesse, de proposer aux jeunes des formes de représentation nationale ?

Quant aux structures de participation dans les établissements scolaires, si la situation a bien évolué depuis que l'inspecteur général Louis François en appelait à un exercice pratique de la

citoyenneté dans l'École, il semble qu'on soit plutôt dans le cadre d'un exercice de responsabilité lié à la modernisation du système éducatif que dans une véritable problématique de citoyenneté (voir Bernard Roudet). Dans son exercice concret, celle-ci passe d'ailleurs le plus souvent autant par des oppositions, des contestations, une révolte que par des institutions de participation. La révolte contre les institutions a constitué et constitue peut-être encore un des grands modes de socialisation politique des nouvelles générations (on peut même faire l'hypothèse que ce serait là un des motifs des grands mouvements de lycéens qui secouent périodiquement l'institution). Le grand élan d'inscription sur les listes électorales qui a suivi la révolte de l'automne 2005 est à cet égard prometteur, mais ne doit pas masquer l'une des leçons qui a été ainsi apprises : la protestation violente est souvent, dans notre société, plus fructueuse que le jeu respectueux des institutions.

Des dérives possibles

Si l'on veut tenir compte de l'ensemble de ces problèmes, il convient alors de ne pas laisser le sentiment de l'urgence politique l'emporter sur le constat qu'ils ne relèvent ni des mêmes traitements ni d'approches analogues. Et tout d'abord se méfier du rôle que l'on fait jouer en général en France à l'approche éducative : celle-ci est devenue le point de passage obligé des politiques qui ne savent plus comment affronter un problème, ou du moins le supplément d'âme indispensable dans de telles situations. Non qu'il ne faille pas que les jeunes ne soient pas instruits des risques du Sida, des problèmes de l'environnement ou de vitalité civique. Dans ce dernier cas en particulier, il est totalement illusoire de croire que l'éducation civique peut remédier à un déficit démocratique dont les motifs sont ailleurs et se nomment, entre autres, corruption, incapacité des structures politiques à tenir compte des citoyens, décalage croissant entre l'offre et la demande politique, confiscation du débat par les médias, mise en scène de l'impuissance publique, etc. On pourra sur ce point, comme sur l'ensemble de la question, se reporter à l'ouvrage de Patrice Canivez.

Il est au contraire tout à fait évident que ces phénomènes, qui tiennent jeunes et moins jeunes éloignés des urnes ou des partis, pourraient être efficacement combattus et n'ont rien d'inéluçable. Un tel combat serait sans doute la forme la plus efficace d'éducation à la citoyenneté.

L'autre dérive de l'appel à l'éducation, c'est quand il exprime plus une peur qu'une confiance, plus une distance qu'un souci d'intégration. Il faut, bien entendu, enseigner aux jeunes qu'ils ont des devoirs et que la vie en société implique des contraintes. Mais on a parfois le sentiment que ces évidences sont parfois martelées avec d'autant plus d'énergie que l'on soupçonne *a priori* ces jeunes de vouloir se soustraire à toute obligation, et qu'ils ont surtout une conscience beaucoup trop claire de leurs droits. De ce point de vue, les discours de stigmatisation de certains jeunes ainsi que les pratiques de défiance systématique à leur encontre de certaines institutions comme la police risquent bien d'apparaître comme des portes fermées supplémentaires à leur égard. Le préalable de toute invocation à la citoyenneté devrait au contraire être la reconnaissance de celui qu'on souhaite tel comme partie prenante de la communauté.

Les jeunes, coconstructeurs de la citoyenneté

Cette dimension de la reconnaissance, par ailleurs développée d'un point de vue plus général par des auteurs comme Charles Taylor, devrait d'ailleurs éclairer l'ensemble de la problématique d'éducation à la citoyenneté. À la penser en effet dans ces termes, on renoue avec une des dimensions les plus fondamentales de la citoyenneté, quoique un peu oubliée : avant d'être soumission à une loi commune, obéissance à un État ou participation à une souveraineté, la citoyenneté est en effet d'abord concitoyenneté, c'est-à-dire capacité de partager ensemble

un même espace symbolique de reconnaissance. Les formes que prend son exercice dans les sociétés contemporaines supposent donc que soient instituées des espaces où une certaine visibilité réciproque des acteurs sociaux puisse prendre corps, y compris de manière conflictuelle. Lorsque les jeunes revendiquent une visibilité sociale plus grande, même si cette revendication peut nous apparaître parfois comme désordonnée, voire violente, ils affirment un droit fondamental à participer à cet espace de visibilité réciproque. N'oublions pas que souvent, notre propre intérêt pour la chose publique est, lui aussi, né contre, plutôt que comme l'aboutissement harmonieux d'une pratique réglée des institutions. Peut-être l'éducation à la citoyenneté doit-elle aussi déboucher sur ce moment où l'éduqué parle en première personne, et se fait citoyen, citoyen encore sauvage d'une cité encore à construire.

Pour aller plus loin

CORNU L., ROMAN J., « École et citoyenneté », in WIHTOL de WENDEN C. (dir.), *La citoyenneté*, Edilig, Fondation Diderot, Paris, 1988.

ROMAN J., *La Démocratie des individus*, Calmann-Lévy, Paris, 1998.

ROMAN J., *Eux et nous*, Hachette Littératures, Paris, 2006.

CANIVEZ P., *Éduquer le citoyen*, Hatier, Paris, 1990.

FRANÇOIS L., « L'enseignement civique et les devoirs du citoyen », *Bulletin de la Société française de pédagogie*, n° 120, avril 1957.

ROUDET B., « Conseil des délégués et droit des élèves », *Savoir Éducation Formation*, n° 3, 1994.

TAYLOR C., *Multiculturalisme, une politique de la reconnaissance*, Aubier, Paris, 1994.

Rapport aux savoirs et aux apprentissages

Le rapport à la citoyenneté se construit à l'École par le biais des contenus d'enseignement mais aussi, pour Jacques Bernardin, par les situations et les pratiques pédagogiques mises en œuvre au quotidien dans la classe. Annick Perrin défend quant à elle la pratique de la philosophie à l'École, qui permet, à travers les débats, le travail de la pensée. Cette capacité à énoncer et argumenter son point de vue y est reconnue aux plus jeunes enfants.

Dans les centres de vacances et de loisirs, comme le souligne Jean-Gabriel Busy, c'est la pédagogie de la découverte, l'expérience, le jeu qui permettent l'acquisition de savoir-faire et de savoir être. La construction de l'individu passe par la prise en compte du collectif.

La classe comme communauté solidaire d'apprenants

*Entretien avec Jacques Bernardin**

Quelles sont, pour vous, les missions fondatrices de l'École ?

Selon moi, il existe une tendance forte depuis les années 1975 à réduire le rôle de l'École à une fonction certificative. Cette tendance a vu le jour dans une société confrontée à la crise économique et en pleine mutation postindustrielle. Bien qu'importante, cette mission de l'École occulte deux autres fonctions originelles de l'École : former l'homme et former le citoyen. La formation de l'homme de demain renvoie à une fonction anthropologique car toutes les sociétés humaines assurent une éducation à leurs enfants. Cette éducation permet aux jeunes de s'ouvrir aux savoirs de la communauté et d'y prendre leur place.

Dans les sociétés traditionnelles, où le savoir est conservé par le prêtre ou le chaman, l'initiation permet de perpétuer la société à l'identique. Mais dans les sociétés d'écriture, les savoirs ont pu, grâce à l'écrit, se transmettre hors du cercle restreint des initiés. On s'aperçoit que les savoirs sont alors le fruit d'emprunts, de « copillages » fructueux entre les civilisations. Ces outils, ayant été soumis à un examen critique, permettent de s'émanciper des fatalités et contribuent à faire évoluer les sociétés.

Pour ce qui est de la formation du citoyen, je dirais qu'en France, l'École est la colonne vertébrale de la société. Déjà pour Condorcet, l'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens. Dès cette époque, le rôle de l'École est de diminuer l'inégalité due aux différences de conditions sociales. Si on naît citoyen de droit, on ne devient véritablement citoyen qu'en exerçant sa citoyenneté... ce qui suppose la maîtrise des connaissances et l'exercice de la raison.

Jules Ferry s'inscrit dans cette continuité en réaffirmant qu'il s'agit de « faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation » et d'organiser une École qui « mélange les riches et les pauvres ».

L'École est ainsi, depuis sa création, chargée de transmettre des connaissances, certes, mais aussi d'initier à des valeurs communes qui sont fondatrices du lien social.

On voit bien qu'il s'agit là d'une dimension éminemment politique : dans quelle société voulons-nous vivre ? À quelles manières d'être ensemble préparons-nous nos enfants ? Ce qui interroge en retour les choix de l'institution : comment s'organisent les secteurs scolaires ? Quels critères choisir pour composer les classes ? Que se passe-t-il à l'intérieur même de chaque classe ?

Quelles réponses peuvent être apportées par l'institution ?

La question de la mixité sociale est incontournable. En effet, plusieurs études mettent en évidence que « l'hétérogénéité sociale et scolaire a un effet favorable sur les apprentissages, en particulier pour les élèves les plus en difficulté » et qu'elle « profite quasiment à tous les élèves ». Cette nécessité de travailler à une meilleure mixité sociale répond à un double enjeu.

D'une part, un enjeu scolaire, car on connaît mieux aujourd'hui les effets de contexte qui ont une influence sur l'enseignement délivré et sur les progrès des élèves, et d'autre part un enjeu citoyen car on constate que les différentes catégories sociales se côtoient de moins en moins à l'École.

* Maître formateur, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Chartres.

Et en classe, à quel type de pratiques peut renvoyer la formation du citoyen ?

Je pense que la formation du citoyen se réalise tout d'abord en aidant l'enfant à maîtriser les codes symboliques, comme l'écrit, la numération, les œuvres, les outils techniques et conceptuels qui ont été accumulés par les générations passées. L'École permet à l'enfant d'apprendre de façon autonome et l'ouvre à d'autres univers, d'autres visions du monde, d'autres conceptions et sensibilités ayant une valeur plus universelle. Ce faisant, elle permet à chaque enfant de mettre à distance son point de vue particulier, de s'émanciper des façons de faire et de penser initiales. L'enfant « sort de lui-même » et devient auteur de sa propre histoire.

D'une certaine façon, si les parents élèvent leur enfant c'est l'institution scolaire qui permet à l'enfant de s'élever lui-même intellectuellement et symboliquement. L'École l'aide à se constituer comme sujet pensant en lui donnant les clés de cette autonomie. Elle l'autorise à poser sa propre parole, à penser par lui-même et l'incite à construire, argumenter son propre point de vue et à le préparer à assumer ses choix. Tout ce travail est indispensable pour qu'il puisse s'intégrer dans la communauté humaine et participer à son évolution.

Nos pratiques de classe quotidiennes sont donc essentielles. Elles peuvent s'apprécier à l'aune de deux critères. Leur efficacité, sont-elles de nature à mobiliser et à faire réussir tous les élèves y compris sur le plan conceptuel ? Elles s'apprécient également du point de vue de leur pertinence, au regard des missions que j'ai évoquées précédemment. Autrement dit, la réussite scolaire est-elle réductible à l'obtention des diplômes ? Quelle importance accorde-t-on à l'image de soi, à la manière d'être au monde et avec les autres ? Quelle liberté s'exerce, quand les élèves sont toujours sous contrôle, notés, classés... et si peu responsabilisés ? Quelle conception de l'égalité, quand les chances des uns se payent au prix de l'échec des autres ? À quelle fraternité sont-ils préparés si l'individualisme et la compétition l'emportent sur l'entraide et la coopération ?

Il est donc nécessaire d'organiser la classe en tant que communauté solidaire d'apprenants, afin de conjuguer l'efficacité pédagogique et la promotion d'autres valeurs, et toute la classe peut en tirer bénéfice.

Sur le plan psychologique, Henri Wallon insiste ainsi sur le rôle de l'autre : « Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. » L'élève fragile peut y trouver étayage, recours et soutien. Sur le plan pédagogique, comprendre signifie étymologiquement « prendre avec ». Les significations ne sont jamais aussi partagées que lorsqu'elles ont été co-construites, dans un processus qui porte attention à chacun et qui néanmoins reste exigeant face au problème à résoudre et aux autres à convaincre. Et puis, sur le plan des valeurs, la classe ainsi pensée sert la construction d'un rapport aux autres fait de respect, d'exigence et de solidarité.

Pour aller plus loin

BERNARDIN J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite ?*, Retz, Paris, 1997.
Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité, Chronique sociale, Lyon, 2000.

Le site du GFEN :
www.gfen.asso.fr/

Des ateliers de philosophie à l'école

*Entretien avec Annick Perrin**

Qu'est-ce qu'un atelier de philosophie à l'école primaire ?

Il existe une grande diversité de pratiques et de courants dont les orientations peuvent être divergentes quant aux finalités prioritaires d'une pratique du philosophe à l'école primaire. Toutes ces pratiques visent le travail de la pensée et de la citoyenneté, mais toutes n'établissent pas la même hiérarchie dans les objectifs. Selon la finalité première attribuée à l'atelier, le rôle du maître, du point de vue du degré de guidage de la pensée des enfants, ne sera pas le même.

C'est ainsi que les ateliers dont la raison d'être est de faire vivre aux élèves l'expérience qu'ils sont capables de penser par eux-mêmes impliquent une non-intervention de l'enseignant sur le fond. C'est le courant inauguré par Jacques Lévine (ateliers AGSAS). À l'opposé, l'atelier qui se donne comme objectif premier de faire progresser les capacités argumentatives supposent un guidage très serré de l'enseignant, comme celui que pratique Anne Lalanne par exemple. Entre ces deux extrêmes, il existe une voie médiane représentée par Michel Tozzi, François Galichet, Alain Delsol, entre autres. Michel Tozzi, qui a conçu pour les classes terminales une didactique du philosophe en trois points (problématiser, argumenter, conceptualiser) travaille avec cette visée avec les enfants, tout en prenant en compte qu'à l'école primaire il ne peut s'agir que d'une mise en marche de la pensée vers de tels objectifs. Il intervient donc dans la discussion enfantine mais uniquement sur la forme (reformulation, mise en lien de différentes idées émises, microsynthèses etc.) et en laissant très libre la pensée des enfants sur le fond.

La réflexion abstraite à caractère philosophique suppose une posture spécifique par rapport à la pensée de type universel. Les enfants ont d'abord besoin d'explorer ce qu'ils pensent sur le monde, avant de se livrer à un travail d'argumentation. Cette phase exploratoire peut se mettre en place dès la grande section de maternelle avec des ateliers très libres. Par la suite, au cycle 3 surtout, ils ont eux-mêmes envie d'aller plus loin et l'on peut à la fois avoir plus d'exigences du point de vue de la précision de la pensée, de l'argumentation, et d'autre part nourrir la réflexion par des lectures.

L'animation d'une discussion reste toutefois un art difficile car l'enseignant doit être très présent sur la forme et discret sur le fond.

Y a-t-il des pratiques d'écriture liées aux ateliers ?

Tout dépend de la démarche adoptée. L'atelier philo est d'abord une pratique orale. L'écriture joue toutefois un rôle important, bien que non systématique. Il s'agit toujours d'un écrit personnel qui n'a pas à être évalué scolairement.

Cet écrit n'a de sens que mis au service de la pensée dont il favorise l'élaboration. Il peut intervenir en amont de l'atelier (« qu'est-ce que vous pensez de cela ? ») pour que les élèves puissent poser leurs idées, se les formuler à eux-mêmes, avant de rentrer dans l'oral collectif qui, pour certains enfants, va beaucoup trop vite. Il peut aussi intervenir en aval de l'atelier (« et maintenant qu'on a échangé nos idées, que pensez-vous de... ? »). Dans ce dernier cas, il est soutenu par la dynamique de la discussion qui vient d'avoir lieu, qu'il permet à chaque participant de prolonger, en en faisant la synthèse. Les écrits sont, de plus, utiles à l'enseignant pour préparer les débats suivants. Ils révèlent l'hétérogénéité de la classe.

* Professeure, IUFM de Créteil.

Quels sont les thèmes abordés ?

Il faut distinguer les « thèmes » et les « problématiques ».

Quels que soient les thèmes (l'intelligence, le langage, le bonheur, l'amitié, la justice, le courage, l'espoir, le rêve...), leur choix n'a de sens que lié à de vrais enjeux dans la vie des êtres humains. D'une façon générale, les thématiques portent sur la relation à l'autre, la relation à l'adversité, les valeurs morales, sociales, etc. Toutes ces questions à teneur anthropologique passionnent les enfants qui y rapportent indirectement leur expérience de « petit homme ». Notons qu'il est toujours fécond de proposer à la réflexion des élèves, quand c'est possible en fonction du sujet, un couple de notions contraires du type « le bonheur/le malheur », « être juste/être injuste ».

Avec des enfants de cycle 3, on abordera, non seulement des « thèmes » mais des « problématiques », c'est-à-dire des questions qui resserrent le champ de la réflexion sur un problème précis, du type : « qu'est-ce qui est juste ? », « pourquoi parle-t-on ? », « jusqu'à quel point les hommes sont-ils égaux ? », etc.

Ces ateliers philosophiques ont-ils des visées d'éducation à la citoyenneté ?

On ne pense pas tout seul. L'atelier philo, toutes tendances confondues, permet d'en faire l'expérience. La confrontation intellectuelle à l'autre et l'étagage apporté par le groupe pour construire sa propre pensée constituent une forme de mise en acte des valeurs de la démocratie. Mais il existe une autre dimension qui fait que ces débats sont un outil de citoyenneté formidable. Les ateliers sont des espaces où l'on voit souvent se métamorphoser les élèves en difficulté. La qualité de leurs prises de parole dans ces moments-là permet à leurs camarades, mais aussi à l'enseignant, de changer de regard sur leurs compétences. Il y a là un appui qui permet aux élèves en difficulté de progresser dans la structuration de leur pensée et de reconquérir leur estime de soi.

Existe-il des formations pour les enseignants ?

La philosophie n'étant pas au programme de l'école primaire, il n'y a pas de formation institutionnalisée aux ateliers philo dans les IUFM. Seuls s'en occupent les professeurs qui estiment qu'il y a là un enjeu important pour les élèves et qu'il ne faut pas laisser se développer des pratiques « sauvages » comme on le voit faire actuellement dans les classes.

Deux ouvrages peuvent aider des collègues qui souhaiteraient se lancer dans ces pratiques : l'un sur la didactique du débat : *Apprendre à débattre* de Jean-Charles Pettier (Hachette éducation), qui propose des situations de débat autour de grands thèmes ; l'autre de François Galichet : *Pratiquer la philosophie à l'école* (Nathan) Ce dernier travail présente l'intérêt d'articuler des propositions de thèmes et des démarches de discussion avec des lectures en réseau, qui peuvent nourrir la réflexion des jeunes élèves de l'école primaire.

Pour aller plus loin

Un site concernant toutes les pratiques philosophiques nouvelles avec, entre autres, les textes de Michel Tozzi :

pratiquesphilo.free.fr

Les cahiers pédagogiques, « La philo en discussion », n° 432 :

www.cahiers-pedagogiques.com/mots_compl.php3?id_mot=95

Quels savoirs dans les centres de vacances et les centres de loisirs ?

*Jean-Gabriel Busy**

Les centres de vacances et les centres de loisirs, au-delà de proposer des vacances ou des loisirs, participent de l'éducation des enfants et des jeunes.

Ces espaces d'animation, historiquement liés à l'éducation populaire, ont toujours joué un rôle non négligeable dans le développement de l'enfant, la formation du citoyen et la transmission de savoirs. Les savoirs véhiculés dans et par ces structures sont de natures différentes et peuvent provenir, de manière académique ou non, des adultes ou des enfants, voire de l'environnement.

Le centre de vacances comme lieu de découverte

La commune dans laquelle je suis responsable des centres de vacances et des classes d'environnement possède un centre de vacances en Savoie. Nous y organisons des centres de vacances et des classes d'environnement tout au long de l'année. L'expérience rapportée s'est déroulée pendant le séjour du mois de juillet dernier, que j'ai dirigé. Dix enfants, âgés de 10 à 12 ans, encadrés par deux animateurs, Luc et Claire, sont partis en randonnée pendant deux jours. Nous en étions à la fin de notre deuxième semaine, sur trois. Le projet ? Découvrir une région du massif du Beaufortain peu connue, sa faune et sa flore, appréhender la lecture de carte, l'orientation et vivre une expérience plus en autonomie. À l'occasion de cette randonnée, Luc, spécialiste de la nature et de l'environnement, comptait bien faire profiter les enfants de ses connaissances et de sa passion. Outre ses qualifications d'animateur, il est titulaire d'un DEA en écobiologie et a, à plusieurs reprises, effectué des recherches et des observations dans le domaine de l'écologie et de la préservation des espèces. Claire, quant à elle, comptait profiter des compétences de Luc et faire vivre aux enfants une expérience « familiale ».

Cette randonnée a sans doute représenté un temps fort et mémorable tant pour les enfants que pour les adultes qui y ont participé. Au-delà du plaisir évident que chaque participant aura pu éprouver, cette expérience a indéniablement représenté un temps d'apprentissage. Plusieurs savoirs différents auront été dispensés à cette occasion. D'abord des savoirs être, autour de la socialisation, de la solidarité, de l'entraide, ensuite des savoir-faire, autour de la préparation et de l'organisation, de l'orientation, de la lecture de carte, de la reconnaissance de la faune et de la flore... Techniques ou citoyens plusieurs niveaux de savoirs auront ainsi été prodigués.

Les centres de vacances et centres de loisirs ont-ils toujours été, pour les enfants et pour les adultes, l'occasion de vivre de telles expériences, d'acquérir ces savoirs ?

L'éducation et les savoirs dans les centres de vacances et de loisirs et les centres de loisirs sans hébergement des origines à nos jours

Dès leur apparition dans le troisième quart du XIX^e siècle, les colonies de vacances et les patronages ont été des vecteurs de transmission de savoirs, notamment sur l'état physique et mental des enfants. Centrées sur des aspects hygiénistes et sanitaires, les colonies de vacances, surtout, partici-

* Responsable des centres de vacances et des classes d'environnement dans une commune et étudiant en master 2, université Paris-X-Nanterre, CREF (Crise : école, terrains sensibles).

paient de la lutte contre le rachitisme et la tuberculose. D'ailleurs, il n'était pas rare à l'époque de compter des médecins dans l'encadrement. Au-delà de leur vocation à soigner des enfants « malades, nécessiteux et souffreteux », les colonies de vacances et les patronages permettaient de collecter des données sur les enfants qui les fréquentaient, difficiles, voire impossibles à recueillir autrement. Taille, poids, tour du thorax constituaient alors des renseignements sur la santé globale des enfants issus des classes défavorisées.

Les colonies de vacances et les patronages sont très rapidement devenus l'enjeu de conflits idéologiques entre les tenants de la morale religieuse et les défenseurs des valeurs laïques républicaines. Les laïcs et les catholiques se sont affrontés sur ce terrain pendant plus d'un demi-siècle, entre les années 1880-1890 et la Seconde Guerre mondiale. En effet, pour les laïcs, les colonies de vacances et les patronages s'inscrivaient dans le prolongement de l'École, porteuse des valeurs d'une République laïque, voire anticléricale, et étaient encadrés majoritairement par des instituteurs. Tandis que les catholiques y voyaient une occasion de récupérer le terrain perdu en termes d'éducation religieuse des enfants et des jeunes. L'éducation du futur citoyen, laïc et républicain pour les premiers, morale, voire confessionnelle pour les seconds, était l'enjeu dominant d'alors. D'autres tendances ont cohabité à cette époque, notamment celles de la solidarité prolétarienne, de la camaraderie, en tant que rempart contre l'individualisme capitaliste, prônée par les villes communistes organisatrices, ou le retour au « pays », prôné par les associations territoriales ou régionales pour ne pas perdre complètement le contact avec les racines et les traditions familiales. Encore aujourd'hui, ces deux tendances perdurent dans les centres de vacances et les centres de loisirs, à travers l'apprentissage de la vie en collectivité et la découverte du milieu.

Ce n'est qu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale et surtout à partir des années 1950 que des enjeux pédagogiques ont remplacé les enjeux idéologiques. En effet, les colonies de vacances et les centres aérés, éclairés par les découvertes de pédagogues tels que Henri Wallon, Donald W. Winnicott ou Jean Piaget, se sont posées comme réponse aux besoins des enfants et à leur développement harmonieux. La psychopédagogie est née. Le clivage qui opposait les laïcs aux catholiques s'est estompé, sans doute atténué par l'objectivité scientifique.

Comme nous venons de le voir, la question de l'éducation et des savoirs véhiculés par ou dans les centres de vacances et les centres de loisirs est posée depuis longtemps. Ces savoirs se différencient tant au niveau de leur objet : sanitaire et médical, idéologique et politique, psychosociologique... qu'au niveau de leur transmission des adultes vers les enfants ou des enfants vers les adultes, voire dans l'échange. L'observation des enfants conduit à la production de nouvelles connaissances qui sont investies dans les colonies de vacances et les centres aérés. Quels savoirs et quelle éducation les centres de vacances et les centres de loisirs véhiculent-ils de nos jours ?

La mission éducative et les savoirs dans les centres de vacances et centres de loisirs sans hébergement aujourd'hui

Aujourd'hui, la mission éducative de ces structures se trouve renforcée. Elle est explicitement et institutionnellement exprimée non seulement au niveau du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, mais aussi dans les projets éducatifs des organisateurs et dans les projets pédagogiques des équipes d'animation. L'accent est mis d'une part sur la construction de l'individu et sa place dans le groupe : prise de responsabilités, acquisition de l'esprit critique, développement de l'autonomie, de la créativité, citoyenneté, confrontation à l'autre, socialisation, apprentissage de la vie en collectivité, reconnaissance et acceptation des différences, mixité sociale... et, d'autre part, sur la pratique d'activités de qualité, la découverte et le respect de l'environnement.

Les savoirs transmis dans les centres de vacances et les centres de loisirs s'inscrivent donc à la fois dans les savoir-faire et dans les savoirs être. Ces deux types de savoirs cohabitent à dose différente en fonction des priorités de chaque organisme. Certains organisateurs mettent davantage l'accent sur les savoirs être, à l'inverse, d'autres soulignent davantage les savoirs faire. En effet, les organismes à forte connotation politique, comme certaines collectivités territoriales ou caisses des écoles, ont tendance à privilégier l'éducation des enfants et des jeunes dans le long terme : accession à l'autonomie, socialisation, solidarité, mixité sociale... d'une façon générale, à transmettre leurs valeurs, tandis que d'autres, comme certaines associations, certains comités d'entreprise ou des entreprises commerciales, nouvellement apparues dans le domaine des centres de vacances et des centres de loisirs, élaborent des projets éducatifs moins engagés politiquement mais priorisent la qualité des prestations, tant au niveau de l'hébergement qu'au niveau de l'encadrement et des activités. Les objectifs principaux sont alors de passer un bon séjour et d'acquérir un goût, une compétence, voire une certification dans les domaines culturel, technique, scientifique, sportif ou artistique.

Ainsi, les organisateurs dont l'engagement politique est affirmé de manière très forte revendiquent encore la maîtrise d'ouvrage dans l'organisation des séjours. Ils ne délèguent que partiellement l'organisation à des prestataires extérieurs. Ils sont également très vigilants quant à l'adhésion des directeurs et des animateurs qu'ils recrutent à leur projet. À l'inverse, d'autres organisateurs dont la priorité est la qualité de la prestation vont, eux, faire jouer la concurrence dans le choix des prestataires pour obtenir le « meilleur rapport qualité-prix », indépendamment d'un idéal sociétal. Il arrive même, dans un cas comme dans l'autre, que les animateurs recrutés aient, en plus du BAFA, une compétence particulière reconnue dans leur domaine d'intervention (artistique, sportif, scientifique, environnemental...).

Indépendamment des choix de l'organisateur, la participation des enfants ou des jeunes est davantage basée sur l'envie, l'adhésion ou le choix que sur l'obligation ou la contrainte. La pédagogie s'appuie sur les méthodes actives. Le jeu ou la pratique d'activités, comme les moments de la vie quotidienne, représentent des occasions d'apprendre. Apprentissages formels ou informels sont ainsi dispensés.

L'apprentissage sera plutôt technique ou citoyen, non seulement en fonction des choix de l'organisateur, comme nous l'avons vu ci-dessus, mais aussi en fonction des connaissances, des compétences et des préoccupations des équipes d'animation. En effet, notamment dans les centres de loisirs, les animateurs, avant de porter les valeurs de l'organisateur, sont majoritairement des habitants de la commune d'implantation. Par ailleurs, la complexification de la réglementation, la contractualisation des exigences, la professionnalisation du secteur et l'augmentation des responsabilités inquiètent certains organisateurs qui, du coup, préfèrent déléguer l'organisation et la gestion de leurs centres à des prestataires réputés pour leur savoir-faire.

De plus, les enfants, les jeunes ou leurs familles se posent davantage aujourd'hui comme « clients » ou consommateurs. Ce glissement de posture entraîne la revendication de droits nouveaux ou moins affirmés auparavant. Le nombre de séances d'activités, la gestion des aspects quotidiens, tels l'entretien du linge, l'argent de poche, la communication... tendent à se contractualiser. L'activité prend une nouvelle importance, de par elle-même, autant, si ce n'est plus, que de par ce qu'elle apporte à l'enfant dans son développement. Ce nouveau positionnement pose la question de la place de l'éducation dans les centres de vacances et de loisirs. En effet, est-il possible d'éduquer celui-là même que l'on doit satisfaire pleinement ?

Le rôle éducatif des centres de vacances et des centres de loisirs se trouve, comme nous l'avons vu ci-dessus, renforcé dans la réglementation, les instructions et les recommandations du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative. D'autres écrits, publiés par notamment les grandes fédérations d'éducation populaire et les organismes de formation à

l'animation, semblent confirmer l'importance accordée à cette fonction. Nombre d'articles, de revues et d'ouvrages traitent en effet du rôle éducatif des centres de vacances et des centres de loisirs. Ces supports sont également des lieux de témoignages, d'échanges et de confrontation de points de vue, entre théoriciens et praticiens, chercheurs, pédagogues, formateurs, organisateurs et animateurs. La collecte et la diffusion des connaissances passent aussi par ces publications.

Conclusion

Il n'est pas certain que les centres de loisirs comme les centres de vacances soient toujours autant les lieux de mixité sociale qu'ils prétendent être. En effet, la question de la mixité sociale, enjeu de l'actuel débat sur la carte scolaire, se pose également pour les centres de loisirs comme pour les centres de vacances, même si de manière différente. Dans les centres de loisirs, la fréquentation des enfants et des jeunes s'aligne très fréquemment sur celle de l'école ou la population du quartier dans lesquels ils sont implantés. Dans les centres de vacances, les enfants peuvent venir de communes ou de milieux différents. S'agit-il pour autant d'une réelle ouverture ? Les participants viennent-ils pour autant d'horizons complètement différents ? Les organisateurs n'auraient-ils finalement pas, délibérément ou non, tendance à regrouper les enfants entre pairs ? Les enfants ou les jeunes accueillis dans les centres de vacances sont-ils représentatifs de la population jeune ou enfantine ?

Pour aller plus loin

Vers l'éducation nouvelle
Les cahiers de l'animation
Anim' magazine
Camaraderie
Loisirs éducation

l'animation, semblent confirmer l'importance accordée à cette fonction. Nombre d'articles, de revues et d'ouvrages traitent en effet du rôle éducatif des centres de vacances et des centres de loisirs. Ces supports sont également des lieux de témoignages, d'échanges et de confrontation de points de vue, entre théoriciens et praticiens, chercheurs, pédagogues, formateurs, organisateurs et animateurs. La collecte et la diffusion des connaissances passent aussi par ces publications.

Conclusion

Il n'est pas certain que les centres de loisirs comme les centres de vacances soient toujours autant les lieux de mixité sociale qu'ils prétendent être. En effet, la question de la mixité sociale, enjeu de l'actuel débat sur la carte scolaire, se pose également pour les centres de loisirs comme pour les centres de vacances, même si de manière différente. Dans les centres de loisirs, la fréquentation des enfants et des jeunes s'aligne très fréquemment sur celle de l'école ou la population du quartier dans lesquels ils sont implantés. Dans les centres de vacances, les enfants peuvent venir de communes ou de milieux différents. S'agit-il pour autant d'une réelle ouverture ? Les participants viennent-ils pour autant d'horizons complètement différents ? Les organisateurs n'auraient-ils finalement pas, délibérément ou non, tendance à regrouper les enfants entre pairs ? Les enfants ou les jeunes accueillis dans les centres de vacances sont-ils représentatifs de la population jeune ou enfantine ?

Pour aller plus loin

Vers l'éducation nouvelle
Les cahiers de l'animation
Anim' magazine
Camaraderie
Loisirs éducation

Socialisation et civilité

L'apprentissage des normes scolaires ne renvoie pas à un apprentissage des normes de comportements. Pour Christine Passerieux, ces normes n'ont de sens que parce qu'elles permettent aux élèves, de construire un autre rapport au monde. L'articulation entre socialisation et entrée dans les savoirs scolaires est aussi posée avec acuité par les dispositifs relais, nouveaux dispositifs de réparation intégrés au système scolaire et gérés en partenariat, comme le montre Michèle Théodor.

Quant à Jean-Marie Bataille, il nous rappelle que les « colos » peuvent se référer à différents modèles pédagogiques, mais quels que soient leurs fondements, elles permettent l'expérience de la citoyenneté par une pratique du collectif.

Apprentissage des normes à la maternelle

Entretien avec Christine Passerieux

En quoi l'école maternelle est-elle un espace d'apprentissage et de socialisation scolaire ?

L'école maternelle est le premier lieu institutionnel où la relation aux autres est médiatisée par un objet extérieur, particulier, le savoir. C'est le premier lieu où l'enfant va avoir à se déprendre du même, du familier pour rencontrer une nouvelle approche du monde, se construire un nouveau rapport au monde.

À l'École, dès la maternelle, le collectif de la classe ne se constitue par sur des bases affectives, comme dans la famille, mais sur un projet d'apprentissage qui est défini hors de l'histoire individuelle de chacun. Les activités scolaires visent à la construction de chacun à travers de nouvelles relations interpersonnelles et à l'instauration de nouveaux savoirs.

Ces spécificités de l'institution scolaire permettent la mise à distance de l'histoire singulière de l'enfant et favorisent son émancipation symbolique qui s'avère nécessaire au développement de chacun. Les élèves apprennent donc, et ce dès la maternelle, à construire des modèles de représentation du monde en prenant de la distance avec l'ici et maintenant de leur vécu et à centrer leur intérêt sur le véritable objet de l'activité scolaire. (Par exemple à la maison, en famille, on apprend à faire du vélo. À l'École, on apprend aussi à s'interroger sur comment on s'y est pris pour y parvenir, comment il fonctionne, ce qui permet d'en faire.) Ainsi, les élèves vont apprendre à différer, à poser des questions qu'ils ne se posent pas forcément tout seuls, à décontextualiser progressivement les savoirs.

Ce type d'apprentissage ne met-il pas certains enfants en difficulté ?

Pour les enfants qui sont immédiatement en connivence culturelle avec l'École, parce que issus de milieux socioculturels dont les codes, les modes de faire, les pratiques langagières sont les mêmes que ceux de l'École le passage de l'enfant à l'élève est quasi immédiat.

Mais tous les enfants n'arrivent pas à l'école dans les mêmes conditions, avec les mêmes informations, les mêmes connaissances, le même langage, les mêmes référents culturels. Pour les élèves de milieux populaires, l'entrée à la maternelle constitue une rupture avec les modes de socialisation familiale. Ils devront comprendre, le plus souvent de façon implicite, la fonction de l'École, ses attentes, le sens des activités qui y sont menées, c'est-à-dire en quoi elles les concernent et la spécificité des modes scolaires d'apprentissage. Ils devront apprendre de nouveaux modes de relations aux autres enfants et entrer dans un monde régi par de nouvelles normes.

Les formes scolaires imposent leurs contraintes qui sont socialement codifiées et que les élèves doivent assimiler pour entrer dans les apprentissages.

Tout cela n'est pas immédiat, spontané, pour de nombreux élèves, et ils vont devoir entrer dans une logique, un cadre de fonctionnement qui n'est pas socialement le leur.

La perception qu'ont certains élèves de ces normes ne peut que nous interroger. Pour exemples, j'ai mené des entretiens avec des élèves de grande section de la Goutte d'Or dans le XVIII^e arrondissement. Certains élèves y expliquent que pour apprendre « il faut être sage » ou « lever la main » ; d'autres pensent que pour apprendre « il faut coller des gommettes », « pas déborder le coloriage », ou que pour apprendre à lire « il faut savoir tourner les pages ». Ces élèves ne comprennent pas ce qu'il y a à faire à l'École et pourquoi ils ont à le faire. Ils essaient de « faire l'élève », c'est-à-dire qu'ils s'attachent à des comportements « supposés requis » et/ou supposés conformes.

* Conseillère pédagogique, Paris, XX^e.

En maternelle, les élèves issus de milieux populaires font massivement référence au comportemental (« faire plaisir à la maîtresse »), alors que des enfants issus de milieux culturellement favorisés parlent de « grandir », de « savoir faire des choses tout seul ». Les seconds s'inscrivent dans un avenir, plus ou moins lointain certes, mais qui fait sens, là où pour les premiers être élève c'est être conforme, obéir car ce qu'ils ont perçu de l'École c'est sa fonction normalisante.

Ces normes scolaires ont-elles du sens par rapport aux savoirs ?

L'apprentissage de la norme est une nécessité comme dans tout milieu social, mais à l'École cette norme n'a de valeur qu'à la condition qu'elle ouvre à la rencontre avec de nouveaux savoirs en provoquant chez les élèves le désir de se les approprier. C'est-à-dire que les contraintes de l'apprentissage, les efforts que cela requiert paraissent nécessaires à chacun, parce qu'il prend conscience qu'il se passe là quelque chose qui transforme son existence, son rapport au monde.

L'écriture de son prénom est difficile, cela exige de la concentration, des recommencements nombreux. Mais cela est rendu possible par la conscience qu'écrire seul c'est devenir autonome, s'émanciper des adultes qu'ils soient parents ou enseignants. Mais c'est aussi avoir compris ce qu'est l'écrit, les pouvoirs qu'il donne lorsqu'on en maîtrise l'usage ; l'écrit permet d'avancer dans sa réflexion grâce aux traces, aux prises de notes, il permet de s'aventurer sur des territoires inconnus où l'imaginaire est à l'œuvre, d'agir sur les autres car, par exemple, mon histoire les touche.

Dès la grande section, le travail sur l'origine de l'écriture, du dessin sur la grotte à notre système alphabétique, provoque beaucoup de questions, d'étonnement chez les jeunes enfants mais aussi de jubilation, de curiosité. Parce que les élèves entendent que cette histoire parle d'eux : les hommes n'ont pas toujours écrit, ils ont dessiné, comme eux...

C'est au cœur même de l'activité et dans les modalités de rencontre avec les objets de savoir que les élèves vont, pour eux-mêmes, donner du sens à l'acte d'apprendre. Et là, il ne s'agit pas d'une normalisation des attitudes, des comportements, qui serait « docilisante », mais d'une normativité qui passe par l'appropriation d'un objet tiers, qui transforme le regard sur le monde parce qu'entrer dans l'écrit a un sens. La norme est alors comprise comme une nécessité que l'on éprouve.

Pour en aller plus loin

PASSERIEUX C., LIBRATTI M., *Les chemins des savoirs en maternelle*, Chronique sociale, Lyon, 2000.

Socialiser et éduquer à la citoyenneté dans les dispositifs relais

*Michèle Théodor**

La déscolarisation, autrement nommée « décrochage scolaire », est aujourd'hui une préoccupation publique. Deux types de mesures ont été pris pour y répondre : d'une part la démarche de veille éducative sous la responsabilité des maires dès 2001 ; d'autre part, les dispositifs relais qui sont des modalités temporaires de scolarisation obligatoire qui se déclinent sous trois formes : internats, classes et ateliers relais. Il faut préciser que les processus de déscolarisation concernent toutes les catégories sociales (voir les travaux de Dominique Glasman). Cependant les élèves originaires des classes moyennes ou favorisées sont essentiellement « rattachés » dans des établissements scolaires innovants (lycée de Sénart, collège-lycée élitaire de Grenoble...), tandis que les élèves issus des milieux populaires se trouvent, eux, principalement « rattachés » dans les dispositifs relais. C'est à ces derniers que nous nous intéresserons dans cet article en tentant de comprendre de quelles manières ils rencontrent les questions de la socialisation et de l'éducation à la citoyenneté.

Des dispositifs variés pour une politique publique

Au début des années 1990 s'ouvrent, dans nombre de collèges, à l'initiative des établissements, des structures diversement nommées « classes SAS », « dispositif de socialisation », « classes relais »... Les équipes éducatives et pédagogiques confrontées à certains adolescents dont les comportements déstabilisent les classes choisissent de les scolariser temporairement dans ces classes particulières. En 1998, une circulaire ministérielle institutionnalise ces « structures expérimentales » qui deviennent les « classes relais ».

Depuis, elles se sont développées (trente-six en 1995) pour atteindre le nombre de deux cent cinquante-cinq durant l'année scolaire 2005-2006. Elles sont administrativement rattachées à des collèges et accueillent des élèves de la sixième à la troisième provenant de plusieurs établissements scolaires. Ces collégiens manifestent un rejet de l'institution scolaire et des apprentissages sous des formes diverses et de façon récurrente à travers un absentéisme chronique et non justifié. Environ la moitié des adolescents scolarisés en classe relais fait l'objet de mesures judiciaires ou administratives ce qui justifie la co-intervention d'enseignants et d'éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse (la PJJ est un service du ministère de la Justice). L'accueil temporaire de ces jeunes – de quelques semaines à plusieurs mois – vise à les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en poursuivant les objectifs de socialisation et d'éducation à la citoyenneté.

Toujours en 2005-2006, cinq internats ordinaires accueilleraient chacun jusqu'à une douzaine d'élèves relevant de classes relais afin de permettre l'intégration de jeunes dans une classe relais éloignée de leur domicile. Ces internats relais sont créés en collaboration avec la protection judiciaire de la jeunesse et les conseils généraux qui mettent des éducateurs à disposition.

Enfin, les ateliers relais au nombre de cent six en 2005-2006 – douze ateliers en 2002 –, ont été officialisés par la signature d'une convention-cadre en 2002, signée par les ministères de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et trois associations complémentaires de l'École publique : la

Ligue de l'enseignement, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives (CEMEA) et les Francas. Aujourd'hui ce sont sept associations et une fondation qui prennent en charge l'animation de ces ateliers

* *Chargée d'études à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique), centre Alain-Savary.*

relais dans lesquels l'enseignement est assuré par des professeurs du premier ou du second degré. En général l'atelier est situé à l'extérieur du collège, les élèves y sont accueillis sur des périodes de quatre semaines, renouvelables trois fois.

Les fonctionnements des dispositifs relais présentent une grande diversité. La variété de leurs origines ainsi que le cadre ministériel à la fois précis (nombre d'élèves – six à douze –, durée d'accueil...) et souple (implantation, composition de l'équipe...) permettent aux acteurs de terrain de créer des dispositifs qui prennent en compte les réalités et les histoires locales, les avancées partenariales, les ressources et réseaux existant. Mais au-delà de cette diversité, les tensions qui traversent l'ensemble des dispositifs et dont témoignent chercheurs et praticiens sont identiques : entre relégation et intégration, rescolarisation et resocialisation, resocialisation ou contrôle social... Se poser la question de la manière dont l'éducation à la citoyenneté et la socialisation sont pensées et agies dans les dispositifs relais oblige à regarder le contexte dans lequel ces modalités dérogatoires de scolarisation ont été conçues et se sont développées. D'une part l'absentéisme, phénomène inhérent au système scolaire, prend aujourd'hui des significations particulières liées aux évolutions de la société et du système éducatif. D'autre part, le débat social sur les phénomènes de violence à l'École a pris de l'ampleur depuis le premier plan Lang en 1992 qui a instauré le partenariat École/police, puis l'inscription des classes relais dans les mesures du Plan de prévention de la violence à l'École en 1996, jusqu'à la dernière circulaire de lutte contre la violence parue en août 2006 qui préconise, entre autres actions, de renforcer le rôle des dispositifs relais ainsi que le contrôle de l'assiduité des élèves.

Le décrochage scolaire résulte d'un processus

La complexité des situations de déscolarisation se lit, au-delà des données statistiques, à travers la diversité du vocabulaire utilisé pour désigner les élèves « déscolarisés », « non scolarisés », « absentéistes », voire « absentéistes lourds », « décrocheurs »...

Qui étaient les élèves des dispositifs relais en 2003 ?

En 2003-2004 le taux moyen d'élèves « absents non régularisés » dans le second degré public oscille autour de 5 %. *Note d'Information* 05.04 Février

Plus de 80 % d'entre eux étaient des garçons.

Ils avaient en moyenne 14 ans.

Ils étaient majoritairement scolarisés à l'entrée dans le dispositif.

Environ 60 % d'entre eux étaient scolarisés en classe de cinquième ou de quatrième générale.

80 % d'entre eux avaient un retard scolaire.

Ils rencontraient des difficultés scolaires et des difficultés sociales.

40 % à 50 % d'entre eux bénéficiaient de mesures éducatives.

Quelles étaient les orientations des élèves à la sortie des dispositifs en 2002-2003 ?

Ils retournaient au collège pour 68 % de ceux ayant fréquenté une classe relais et pour 84 % de ceux ayant fréquenté un atelier relais.

13 % avaient une autre orientation, c'était le cas de 33 % d'entre eux en 1999-2000.

2 % étaient sans solution, c'était le cas de 6 % d'entre eux en 1999-2000.

Cette évolution qui semble positive est à modérer avec le pourcentage d'orientations inconnues qui augmente jusqu'à concerner près d'un quart des élèves.

L'absentéisme scolaire peut n'être qu'un jeu avec l'autorité et l'on sait que le propre de l'adolescence est d'interroger les limites de celle-ci. Mais lorsqu'il s'accompagne d'un non-respect systématique des cadres et d'un désinvestissement des autres activités, l'adolescent peut entrer dans un processus de marginalisation.

L'analyse des entretiens menés avec des adolescents des dispositifs relais par les chercheurs montre que les scolarités de ces élèves sont marquées par la discontinuité et les ruptures : un décrochage cognitif qui s'installe progressivement entame la confiance et l'estime de soi ; des changements d'établissements qui provoquent des coupures dans les apprentissages, les relations sociales avec leurs pairs mais aussi dans les liens tissés avec les adultes des équipes éducatives. Ces ruptures renforcent un fort sentiment d'isolement. Le morcellement de la scolarité est aggravé par les exclusions temporaires de l'établissement ou bien les mises à l'écart récurrentes de la classe. Daniel Thin et Mathias Millet évoquent quatre dimensions du « caractère erratique » des parcours de déscolarisation des élèves de milieux populaires : une histoire familiale marquée par des ruptures, des tactiques familiales peu efficaces à l'égard de l'institution scolaire – notamment en matière d'orientation –, les pratiques des collégiens qui sont dans l'évitement, les pratiques des agents de l'institution scolaire pour faire face à ces collégiens.

Le constat est général : le processus conduit les élèves d'un décrochage passif à un absentéisme grandissant puis à l'abandon scolaire.

Les démarches éducatives et pédagogiques que les professionnels mettent en œuvre varient selon qu'ils prennent en considération les effets du processus de déscolarisation ou le processus lui-même. Nous avons un aperçu de ce qui construit le processus et nous connaissons les manifestations de violence et d'incivilité dont certains élèves en souffrance peuvent faire preuve.

Dans une période où le sentiment d'insécurité est souvent confondu avec la mesure des faits de violence et de délinquance, la figure de l'adolescent déscolarisé alimente les fantasmes et suscite la condamnation morale des « sauvages » et autres lascars auxquels il est assimilé. Cependant les recherches menées sur la question (voir Dominique Glasman) montrent qu'il faut dissocier les phénomènes de décrochage scolaire et de délinquance ; de même le décrochage scolaire à un moment donné ne signifie pas nécessairement une sortie sans qualification à terme. Si ces phénomènes peuvent être corrélés, ils ne peuvent se recouvrir ni s'enchaîner dans une causalité claire et simple.

Dans l'ouvrage dirigé par Patrice Huerre, ce qui conduit à la peur d'apprendre chez certains élèves est identifié : ils ne peuvent affronter les contraintes de l'apprentissage car ils sont dans l'incapacité de supporter frustration, règles et lois. Serge Boimare, pédagogue, propose une médiation culturelle forte à travers mythes, contes, romans initiatiques..., qui, tout en donnant de l'intérêt aux savoirs, jouent le rôle de garde-fou devant les craintes déclenchées par les apprentissages. Ils permettent de remettre en route les capacités à penser et contribuent à la (re)construction identitaire.

Il est nécessaire de percevoir que les comportements perturbateurs sont souvent le résultat des difficultés d'apprentissage scolaire lequel exige des dispositions à la fois cognitives et comportementales. Comprendre cela permet d'une part de dépasser la séparation traditionnelle entre apprentissages et comportements, d'autre part de définir des orientations pédagogiques.

Qu'en est-il des pratiques dans les dispositifs ?

Les projets éducatifs des équipes intègrent les objectifs de socialisation et d'éducation à la citoyenneté qui figurent dans la circulaire de 2006 – également présents dans les programmes, de l'école primaire au lycée. Cependant dans les dispositifs relais, pas plus qu'ailleurs, les pratiques des professionnels ne sont homogènes. Deux conceptions dominantes de la socialisation prévalent aux pratiques éducatives : l'une normalisante qui, à travers l'apprentissage de règles et de normes, vise à renforcer l'homogénéité de la société ; l'autre dans laquelle l'intégration des normes est pensée dans l'interaction entre le sujet et ses milieux de vie. Pour les équipes qui se situent dans cette seconde perspective les observations menées par Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry restent d'actualité : elles se fixent pour objectif de « redonner

confiance » à l'élève et, pour ce faire, « mettent en acte les notions d'accueil, d'attente exigeante et de persévérance ». Elles travaillent « sur la parole de l'adolescent, son inscription parmi les autres, sa conscience civique, sa rencontre avec des lieux, des personnes, des structures particulières susceptibles de lui faire entrevoir d'autres mondes, de l'aider à réfléchir sur son orientation ». L'éducation civique et citoyenne sont très fortement présentes dans la vie des classes et des ateliers où sont organisés des temps d'échanges collectifs entre les élèves et l'équipe du dispositif, où des choix sont faits et des décisions prises à la majorité, l'argumentation des points de vue étant posée comme compétence indispensable à développer. Il n'est cependant pas certain que l'éducation à la citoyenneté soit pensée comme une discipline scolaire visant à construire des compétences sociales – l'inscription des sujets dans les valeurs de la démocratie – et les outils intellectuels permettant de les raisonner.

L'exemple suivant illustre la difficulté des professionnels à maintenir un cadre éducatif rigoureux : un atelier relais fait figurer dans les grilles d'auto-évaluation des élèves l'item : « Je ne cherche pas à négocier. » C'est le comportement bien connu de l'adolescent qui discute à l'infini les règles et les consignes, celui qui s'affirme ainsi contre l'autorité et s'inscrit dans une stratégie d'évitement tout en mobilisant l'attention et l'énergie du groupe et des adultes qui est visé à travers cet item. Cependant dénier à l'adolescent la possibilité de négocier, c'est aller à l'inverse des objectifs affichés. C'est de l'obligation de se conformer à la loi, de l'acceptation de l'incontournable asymétrie de la relation d'autorité et de la possibilité de négocier les règles qu'il est question à travers cet item, dans une certaine confusion.

La possibilité de progression des jeunes dans les dispositifs relais tient pour partie aux capacités des équipes à construire un cadre cohérent et rigoureux, sur le plan conceptuel et organisationnel – cadre dans lequel les règles doivent être clairement énoncées, en rapport avec les objectifs affichés, et où une vigilance permanente doit s'exercer pour le respect de celles-ci. Mais cela ne suffit pas quand l'institution scolaire et ses agents se fixent pour mission de permettre à l'adolescent de s'élever comme sujet. Si devenir citoyen c'est être capable d'exercer sa liberté de penser, encore faut-il s'autoriser à le faire, ce qui n'est souvent pas le cas des élèves en grande difficulté scolaire.

Cela implique une mobilisation cognitive et intellectuelle des adolescents sur des objets de savoir qu'il s'agit de leur rendre accessibles plutôt que d'en différer l'approche. Cela nécessite que les dispositifs relais ne soient pas pensés comme des lieux où l'on permettrait une évolution des comportements sociaux en attendant le retour au collège pour voir évoluer les comportements face aux apprentissages. Ce sont des choix éducatifs complexes et ambitieux qui concernent les acteurs éducatifs et leurs institutions.

Pour aller plus loin

BOIMARE S., « Peur d'apprendre, peur d'enseigner », in HUERRE P. (dir.), *L'absentéisme scolaire : du normal au pathologique*, Hachette, Paris, 2006.

GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, 2004.

HUERRE P. (dir.), *L'absentéisme scolaire : du normal au pathologique*, Hachette, Paris, 2006.

MILLET M., THIN D., *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.

MARTIN É., BONNÉRY S., *Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, ESF, Paris, 2002.

L'espace du site de l'INRP consacré à la prévention du décrochage scolaire (centre Alain-Savary) :

centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/prevention-decrochage-scolaire

En colos, la citoyenneté par la socialisation

Jean-Marie Bataille*

Nous utilisons le terme « colos » en lieu et place de celui de centre de vacances qualifiant officiellement ce type d'accueil, suite à une discussion entre chercheurs lors du symposium *Colos et centres de loisirs* (2005⁵) où il est apparu important de tenir compte de la continuité de l'usage de ce terme, renvoyant aussi à une réalité originale qui n'a pas encore été travaillée pour elle-même (colonie de vacances vient de l'allemand *Ferienkolonier*⁶). Nous utiliserons aussi centres de vacances pour éviter les répétitions.

Les colonies de vacances et la socialisation

Notre hypothèse de travail dans cet article est de dire que la socialisation en centre de vacances est expérience et donc apprentissage d'un vivre ensemble. Aussi, la socialisation renvoie ici à la citoyenneté entendue comme capacité à vivre avec d'autres au sein d'une société. Capacité *a priori* que chacun pourra ou devra mobiliser à l'occasion de prises de décisions pour lesquelles il sera concerné. La colonie de vacances serait alors un des espaces potentiels soutenant cette dynamique en démontrant par l'exemple la capacité individuelle et collective à décider. Mais pour cela, il est nécessaire que ce lieu de socialisation respecte certaines conditions de fonctionnement.

Nous prenons en référence la définition donnée par Jean Houssaye (2005) qui a l'avantage de renvoyer précisément à notre sujet. « La socialisation est une dynamique qui se caractérise par trois aspects dominants : elle ne se limite pas à intégrer l'individu à la vie sociale ; elle consiste aussi à le rendre non conforme aux idées établies, libre dans ses pensées et dans ses actes, critique et actif dans la position qu'il occupe socialement ; enfin, elle lui permet de se produire lui-même au lieu de s'engager uniquement dans la reproduction sociale. À ce titre, trois processus sont en jeu dans la socialisation des enfants : l'acculturation, la personnalisation et l'individualisation. » Il distingue l'École et la famille. L'École, c'est l'acculturation, la famille la personnalisation. Jean Houssaye cherche à définir la spécificité du centre de vacances ; c'est-à-dire non pas en quoi la colonie de vacances serait complémentaire de ces deux autres instances mais bien comment la colonie de vacances se démarque en permettant de faire autre chose et que les premières ne réalisent pas ou peu. « En revanche ni l'école ni la famille ne peuvent être centrées sur l'individualisation, l'école parce qu'elle se justifie par les savoirs, la famille parce qu'elle ne peut atteindre la dimension d'une communauté. » À partir de là, la spécificité de la colonie de vacances apparaît plus nettement : « Où apprendre à devenir sujet-acteur d'une société avec d'autres ? Le centre de vacances peut être ce lieu et il devient d'autant plus indispensable pour l'éducation que la société, elle, dépend de plus en plus, pour son avenir, de ces apprentissages sociaux qui ne peuvent se faire que dans l'interaction des structures et des acteurs. » Mais les centres de vacances ne sont pas tous identiques dans leurs formes et dans leur capacité à produire cette socialisation. Aussi, pour entrer dans le foisonnement des pratiques, nous faut-il nous donner quelques repères.

Les différents modèles de colonies de vacances

À partir d'un travail sur les définitions d'« animateur » et d'« animation », nous avons mis à jour un tableau d'organisation des différents modèles en présence (voir Jean-Marie Bataille). Celui-ci part d'une discrimination selon deux termes : qui définit le problème traité et qui construit les solutions au problème ? Sur la base de ce tableau, nous faisons apparaître quatre types

* Chargé d'études, doctorant en sciences de l'éducation, université Paris-X-Nanterre, CREF (Crise : école, terrains sensibles).

5/ Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches, Matrice, Vigneux, 2007.*

6/ L'expression est du pasteur Walter Hermann Bion en 1876, et le titre de son livre paru en 1901 : *Die Ferienkolonien* (Zürich).

de modèles réels. Précisons, les formes pures se retrouvent aussi le plus souvent dans des colonies de vacances teintées des autres, mais pour les besoins de la démonstration nous les séparerons volontairement.

<p>Modèle classique Pédagogie des besoins – l’animateur définit les problèmes et les solutions à partir des besoins de l’enfant. [structure type : le planning]</p>	<p>Modèle « Courcelles » Montessori – l’animateur passe par les activités pour organiser la vie de la colo ; les enfants veulent faire et l’animateur leur apporte un savoir faire. [Structure type : les coins d’activités]</p>
<p>Modèle « Houssaye 1991 » Pédagogie de la décision (K. Rogers) – l’animateur passe par les relations (les réunions) pour organiser la vie de la colo ; l’animateur installe des structures de décision et les enfants cherchent et trouvent des solutions à : quoi faire ? [Structure type : la réunion]</p>	<p>Modèle « Houssaye 1977 » Pédagogie non-directive (Neill) – l’animateur laisse les enfants définir les problèmes et trouver les solutions, des assemblées générales (AG) ponctuent le séjour. [Structure type : l’assemblée générale]</p>

Nous allons maintenant passer en revue chaque modèle et donner à voir comment, dans l’organisation même des colonies de vacances, se rattachant à eux la socialisation est abordée et/ou envisagée.

n Le « modèle colonial » (terme emprunté à Jean Houssaye)

Le modèle classique apparut au cours des années 1950 est basé sur un écart entre les animateurs qui possèdent la capacité de définir, en dehors des enfants, leurs besoins. Même si ce modèle est certainement le plus fréquent, il nous intéresse peu ici dans la mesure où ces colonies de vacances n’entrent vraiment dans une démarche d’individualisation qu’en empruntant aux autres modèles (par exemple les réunions...). L’articulation entre l’individu et le groupe passe par une organisation petit groupe/grand groupe. Il s’agit de donner à l’enfant des repères à son échelle (besoin de repères) sur un espace défini (le territoire du grand groupe est d’environ quarante enfants) ; les enfants ont un certain nombre d’animateurs qui vont leur proposer différentes activités répondant à leurs besoins (besoin de s’exprimer, de jouer, de courir, de manipuler...). La socialisation peut être vue comme le besoin pour les enfants de vivre en société et, dans ce cas, elle va renvoyer plutôt à un apprentissage organisé. Par exemple, les animateurs vont proposer des jeux de connaissance mutuelle en début de séjour. Nous touchons là un problème de fond : la démocratie est-elle le résultat d’un apprentissage ou d’une pratique ? Faut-il un préalable avant d’être considéré comme un citoyen ? Une réponse se situe dans la déclaration des Droits de l’enfant : « Les États parties garantissent à l’enfant qui est capable de discernement le droit d’exprimer librement son opinion sur toute question l’intéressant, les opinions de l’enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (CIDE, 1989, art. 12-1 dans Cellier). Aucun préalable n’est imposé sinon de prendre en compte sa capacité de discernement.

n Le modèle non-directif

Peu de colonies de vacances se réclament explicitement de ce modèle. À notre connaissance, il existe l’expérience de Jean Houssaye effectuée dans les années 1970. Dans cette colonie de vacances, l’individualisation passe par des moments de crise qui sont repris au sein d’une

assemblée générale. Le climat est, semble-t-il, assez anxiogène pour les enfants. Cet aspect amènera Jean Houssaye à ne pas poursuivre sur cette base l'organisation des colonies de vacances suivantes dont il prendra la direction. Au niveau de la socialisation, nous pouvons dire que l'animateur manque dans la construction du vivre ensemble, dans la mesure où il est finalement très en retrait en n'étant pas force de proposition ni dans les activités (ce qui n'est pas en soi un problème) ni dans la structuration de la vie collective (ceci amenant aux réserves soulevées).

Jean Houssaye développera alors un autre modèle, la « pédagogie de la décision ». Le terme est de lui, nous nous réclamons de ce modèle et de son approfondissement.

n Le modèle « Pédagogie de la décision »

Nous avons participé à deux expériences dans ce modèle avec Jean Houssaye : un stage BAFA expérimental à Asnelles dans le Calvados et une colonie de vacances à Porsmilin (près de Brest). Nous développons depuis ce type d'approche. Dans cette structure, l'idée centrale est que les animateurs sont obligés de passer par les enfants pour organiser ce qui les concerne directement. Par ailleurs, les animateurs sont impliqués de manière équivalente avec les enfants dans les décisions qui sont prises. Une réunion, avec des formes multiples (« *Quoi de neuf* » quotidien de la pédagogie institutionnelle, grande réunion collective hebdomadaire, système mixte...), réunissant enfants et adultes, permet de faire le tour des questions et de rechercher des solutions ensemble. L'exercice de la citoyenneté est ici conçu comme une pratique réelle pour résoudre des problèmes réels. Les formations de ces animateurs développent leurs capacités à écouter de manière équivalente chacun, à entendre derrière les conflits les attentes qui ne sont pas prises en compte, à penser l'insertion de chacun dans le groupe comme un enjeu majeur. Nous travaillons depuis 1994 à l'élaboration de formations d'animateurs pour ce modèle. Au fur et à mesure du séjour, le collectif composé des animateurs et des enfants développe une « intelligence collective » à trouver des solutions appropriées à tous. Cela passe par une capacité à prendre en compte des enjeux de plus en plus complexes en fonction de l'expérience du groupe. Le séjour ou les vacances deviennent dans ce cas ce que le collectif veut en faire.

La colonie de vacances : un espace de citoyenneté effective ?

La citoyenneté, répondant peut-être par là aux inquiétudes liées à la montée des « incivilités », a été, pendant une période, un enjeu des projets pédagogiques développés par les directeurs de colonies de vacances. Dépassant les vœux pieux, des pédagogues ont réfléchi au sens de cette citoyenneté au travers de pratiques diversifiées. L'espace ouvert par le temps de loisirs, temps où chacun n'est pris par aucune affaire, est propice pour vivre des expériences de citoyenneté. Reprenant Jean Houssaye, la socialisation comme individualisation, où il s'agirait d'apprendre à vivre avec d'autres, est un effet intéressant de ces structures. Entendons-nous bien, s'il y a apprentissage c'est celui d'une expérience vécue, et donc possible, de vie en groupe, décidant collectivement de ce que l'enfant souhaite vivre dans le respect des attentes de chacun, et non pas de la nécessité d'un apprentissage préalable pour enfin devenir citoyen. La citoyenneté est un état, non un devenir. La colonie de vacances dans le modèle de la pédagogie de la décision peut permettre de se rendre compte de sa capacité citoyenne. Après, on peut souhaiter que chaque citoyen soit éclairé dans ses choix, mais cela est une autre affaire...

Pour aller plus loin

BATAILLE J.-M., *De l'animation de quartier au projet social de territoire*, mémoire de DEA, université Paris-X/Nanterre, 2004.

CELLIER H., *Une éducation civique à la démocratie*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.

HOUSSAYE J., *Un avenir pour les colos*, Les Éditions ouvrières, Paris, 1977.

HOUSSAYE J., *Aujourd'hui les centres de vacances*, Matrice, Vigneux, 1991.

HOUSSAYE J., *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Matrice, Vigneux, 1995.

HOUSSAYE J., *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux, 2005.

Rapport aux droits

Face à des difficultés rencontrées au collège, Manuela Curopatva et Jocelyne Stievenard proposent une réponse pratique dans le cadre de la vie scolaire : le jeu et les ateliers mis en place visent à redonner sens aux règles et à la loi. Autre expérience : un centre de ressources municipal, dédié à la citoyenneté, propose un accompagnement aux animateurs de la ville mais aussi aux équipes enseignantes. Patrice Sow et François Bonnard nous présentent quelques-unes des actions qui y sont menées sur le thème des droits (santé, droits de l'homme, environnement...).

Dans un cadre associatif (AFEV), une découverte des lieux institutionnels, de leur fonction, est organisée sous une forme ludique à partir des interrogations quotidiennes des jeunes : Jeanne-Marie Denniston nous explique la façon dont ceux-ci sont mis en situation d'élaborer un projet de loi.

Pour Jean-Claude Mas (Juristes-Solidarités) enfin, il s'agit de démythifier le droit et de permettre à chacun de se l'approprier : on peut redonner sens à la loi en montrant qu'elle est protectrice ou que les jeunes peuvent être des acteurs de médiation.

Place de la loi, un jeu éducatif et citoyen

Entretien avec Manuela Curopatova

Dans quel cadre s'inscrit l'éducation à la citoyenneté au collège ?

L'éducation à la citoyenneté est également insérée dans la loi d'orientation de 1989 comme l'une des quatre finalités de notre système. Il s'agit même de l'une des idées fortes de cette loi en matière de vie scolaire, bien que cette préoccupation ne soit pas nouvelle. Maintenir la cohésion sociale, tel est l'enjeu d'une éducation à la citoyenneté au sein de l'École.

Vous êtes conseillère principale d'éducation au collège Georges-Méliès, dans le XIX^e arrondissement, comment se réalise ce travail de cohésion sociale ?

Les actes d'incivilités et de violences sont en augmentation et donnent lieu en cette année 2004-2005 à une inflation du nombre de sanctions et d'exclusions. Ce problème mérite donc bien que l'on s'y attarde car le sentiment d'appartenance des élèves à leur collège ne semble pas solide. Or, comme le souligne Éric Debarbieux, « c'est dans le sentiment d'appartenance à une communauté éducative que se trouve un des antidotes les plus efficaces à la violence scolaire ». Les élèves doivent apprendre à respecter les règles de vie en communauté, mais surtout comprendre tout l'intérêt que comportent ces règles. Pour ma part, le chaînon manquant à cet apprentissage de la citoyenneté au collège Georges-Méliès m'a semblé être le défaut de lieu de parole et d'écoute. Ainsi, j'ai souhaité me concentrer sur la mise en place de lieux où les élèves pourraient apprendre à se parler et à s'exprimer. Échanger des idées, travailler ensemble m'est alors apparu comme un moyen de développer une prise de conscience et de diminuer les violences de toutes sortes.

Comment redonner du sens à la loi ?

Dans une atmosphère où la violence est si fréquente qu'elle occupe tous les esprits et prend le pas sur le travail scolaire des élèves, il m'a semblé primordial de mettre l'accent sur ce qui me semble être le ciment de la vie en société : les règles et les lois.

De nombreux moyens sont certes proposés au regard des textes qui régissent notre fonction, mais l'organisation propre à chaque établissement fait varier ces possibilités, rendant certaines impossibles ou difficiles à mettre en place et d'autres plus aisées. C'est pourquoi j'ai tout d'abord observé mon lieu de pratique afin de mieux appréhender la dimension spatiale, la spécificité de l'établissement et la pertinence des actions à mettre en place.

Dans quel cadre cette action s'est-elle inscrite ?

Le mieux aurait certainement été que j'intervienne durant les heures de vie de classe. En effet, instaurées en 1999, les heures de vie de classe visent à développer un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire, sur toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les collégiens. Malheureusement, en étant présente dans l'établissement en moyenne deux jours par semaine, il m'a semblé difficile de toucher un maximum de classes par ce biais. De plus, les heures de vie de classe sont parfois

* Conseillère principale d'éducation, Paris.

la « chasse gardée » de certains professeurs principaux, quand elles ne sont pas récupérées pour compléter certains enseignements dont les programmes sont lourds... Ces raisons expliquent que ma volonté d'intervenir sur le thème de la loi en heures de vie de classe soit repoussée à l'an prochain.

J'ai donc choisi d'intervenir sur le temps méridien. La demi-pension comprend deux services, l'un à 11 h 20, l'autre à 12 h 15, et les élèves reprennent tous les cours à 13 h 30. Ainsi, certains élèves peuvent avoir jusqu'à deux heures d'inactivité. Ce temps de pause et de détente pour les élèves est très peu exploité pour laisser place à des activités péri-éducatives. Voilà pourquoi, en réflexion avec l'une de mes collègues titulaires, nous avons décidé de mettre en place un club de jeu au moment de la demi-pension : tous les lundis de 12 h 30 à 13 h 20.

Quel fut spécifiquement votre rôle ?

Et bien le rôle du CPE en matière d'animation est clairement énoncé par la circulaire de 1982 parmi ses trois domaines de responsabilités : « Relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) ; foyer socio-éducatif et organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; organisation de la concertation et de la participation (formation, élection et réunions des délégués-élèves, participation aux conseils d'établissement). »

L'utilisation difficile des heures de vie de classe et le manque d'animation lors de la demi-pension ont amené l'équipe à la conclusion que mettre en place un club le midi pouvait être une bonne chose pour les élèves.

Quel est le principe du jeu ?

Proposé par la coordonnatrice du REP (Réseau d'éducation prioritaire), le jeu intitulé *Place de la loi* offre une plate-forme intéressante pour introduire la notion de loi auprès des élèves. Ce jeu a été inventé par le président du tribunal pour enfants de Bobigny, J.-P. Rosenczveig, avec l'aide de magistrats, d'avocats, de travailleurs sociaux, de visiteurs de prison et d'enseignants. L'objectif est de faire découvrir la loi, les lois et les institutions républicaines aux jeunes afin, non seulement qu'ils en connaissent le contenu, mais aussi qu'ils en comprennent le sens. Ainsi, le jeu appelle à réfléchir et à échanger sur la loi et les valeurs républicaines. Informer les jeunes sur leurs droits et leurs devoirs et faire connaître les institutions étaient justement les objectifs que nous nous étions fixés.

Comment avez-vous mis en place le club ?

Un projet pédagogique a été remis au chef d'établissement afin de valider la mise en place du club. Nous avons également mis des panneaux à plusieurs endroits stratégiques de l'établissement (couloirs et halls) et remis aux délégués de classe une note pour qu'ils informent leurs camarades de l'ouverture du club. Ainsi, tous les élèves de l'établissement ont très vite été informés de l'existence de cette activité. Nous souhaitons en effet toucher un maximum d'élèves.

Quel déroulement a connu le club tout au long de l'année ?

Nous utilisons la salle de permanence ou toute autre salle disponible où nous disposons les tables de manière à ce que tous les participants soient autour du plateau de jeu. Ainsi, l'atmosphère y est détendue et les échanges fusent. Très vite, nous nous sommes aperçues que les élèves ne venaient pas pour se contenter de marquer des points en vue de remporter la

partie, mais bel et bien pour apprendre, poser des questions et parler de divers sujets qui les préoccupent. L'avantage du jeu est en effet qu'une question en appelle dix autres, et les thèmes sont si concrets que le club est devenu petit à petit un lieu d'échanges. L'objectif d'aider les élèves à la réflexion et à la prise de conscience est donc atteint et ma satisfaction est pleine.

Quelle évaluation avez-vous pu faire en fin d'année ?

Au vue de la présence hebdomadaire d'élèves de sixième et de cinquième et des échanges que nous avons pu avoir avec eux, ce club a sans aucun doute répondu à certaines de leurs attentes. D'ailleurs, nous avons été sollicitées par les élèves pour ouvrir ce club tous les jours. La majorité des élèves y ayant participé ont ainsi assimilé certaines notions qu'ils n'avaient pas ou peu abordées auparavant (le droit scolaire, le droit de la famille, la connaissance des institutions...). Plus concrètement, le jeu *Place de la loi* fut pour l'équipe un prétexte pour aborder certains thèmes avec les élèves, comme la solidarité, le respect d'autrui, l'égalité, la non-violence. Nous avons cependant beaucoup de mal à inciter les élèves de quatrième et de troisième à participer à ce club. Certainement d'une part parce qu'ils sont moins nombreux à manger à la cantine, et d'autre part parce que le jeu *Place de la loi*, de par son interface et l'intitulé des questions, est plus adapté aux jeunes élèves. Il n'en demeure pas moins que, même si ce club n'a pas touché l'ensemble des élèves, il a eu un rôle important pour certains, notamment celui d'expliquer le rôle de citoyen au sein du collège, mais aussi dans la société, et de rappeler l'importance des règles. Je suis actuellement en train d'essayer de passer le relais aux surveillants afin que ce projet perdure l'an prochain..., et nous réfléchissons à la possibilité d'intervenir en heure de vie de classe auprès de toutes les classes du collège pour aborder tous ces thèmes avec tous les élèves de l'établissement par le biais de *Place de la loi*.

Présentation du jeu, Place de la loi

*Document rédigé par Jocelyne Stievenard**

Place de la loi : un parcours dans la vie et dans la ville est un jeu éducatif et citoyen pour apprendre la loi et les institutions de la République tout en s'amusant. Il est réalisé par l'Association pour la promotion de la citoyenneté des enfants (APCEJ) et des jeunes et Alizé Productions, dont la Ligue de l'enseignement est partenaire.

L'APCEJ est partie d'un triple constat :

1. Nul n'est censé ignorer la loi..., mais qui la connaît ?
2. Comment les adultes peuvent-ils apprendre cette même loi aux jeunes si eux-mêmes l'ignorent ?
3. La loi est une matière que l'École n'enseigne pas ; qui plus est, elle est vécue comme inaccessible.

La conception générale de ce jeu, la formulation des questions et des réponses, et la responsabilité générale reviennent à Jean-Pierre Rosenczweig, président de l'APCEJ et président du tribunal pour enfants de Bobigny. La rédaction du *Grand livre de la loi* qui accompagne les fiches questions/réponses a été assurée avec la collaboration maître Cécile Boccacio, avocate au barreau de Paris. Il s'agit d'une démarche pédagogique et ludique pour parler de la loi, sinon l'apprendre, entre jeunes et adultes.

Réfléchir et échanger sur la loi et ses valeurs

Place de la loi appelle à réfléchir et échanger entre partenaires et concur-

* Professeure de français, coordonnatrice REP, Paris.

rents, jeunes et adultes, sur la loi et ses valeurs.

Son objectif est d'informer les jeunes sur leurs droits et leurs devoirs, mais également de faire connaître les institutions. L'apprentissage des lois et des institutions se fait en douceur, et les réponses commentées sont souvent source de surprise, même pour les personnes dites informées. *Place de la loi* est fait tout à la fois pour apprendre et parler de la loi, de ses forces, ses lacunes, ses évolutions possibles, tout en s'amusant.

Place de la loi : un parcours dans la vie et dans la ville comprend :

- un plateau représentant un parcours dans la ville, en partant de la maison et en passant par l'école, des lieux publics, des commerces, avec des souterrains secrets mais aussi des pièges et le matériel de jeu classique ;
- 800 questions-réponses, souvent inspirées par les jeunes entendus au tribunal, et regroupées sous quatre thèmes : statut personnel et famille, droit scolaire, vie quotidienne, citoyenneté ;
- un grand livre de la loi de 320 pages reprenant les questions et les réponses, les textes de référence et, surtout des commentaires.

Le tout est organisé autour d'une règle du jeu originale, laissant libre cours à l'échange et à l'entraide.

Pour aller plus loin

DEBARBIEUX É., *La violence en milieu scolaire*, ESF, Paris, 2001.

Le Centre de ressources citoyenneté, Paris XX^e

Entretien avec Patrice Snow et François Bonnard***

Qu'est-ce que le Centre de ressources citoyenneté ?

Patrice Snow.— Le centre de ressources, qui a pour mission d'éduquer les enfants à la citoyenneté au travers d'outils ludo-éducatifs, a été créé par la direction des Affaires scolaires de la Ville de Paris. Nous proposons des ateliers d'animations spécifiques pour les centres de loisirs ou les écoles. Ces ateliers nous permettent d'aborder le thème de la citoyenneté en immergeant les enfants dans une pratique artistique ou culturelle. Le centre est également un espace de documentation pour les enfants et les professionnels avec quelque 580 ouvrages, des livres, des BD, des magazines et des vidéos. Et nous assurons également une mission de formation pour le personnel périscolaire. Trois thématiques principales constituent notre cadre d'intervention, le vivre ensemble, les mixités, qu'elles soient sociales, culturelles, sexuelles ou de couleur de peau, et l'enfant au cœur du projet culturel.

Nous intervenons une fois par semaine pendant une heure, une heure trente et, la plupart du temps, dans les écoles pour être sur les lieux de vie des enfants.

Quels sont les modes de collaboration avec les écoles ?

P. S.— Notre travail avec les écoles s'inscrit dans le cadre d'une convention avec le rectorat de Paris. Nous accompagnons les enseignants dans la mise en œuvre de leur projet sur la citoyenneté de différentes façons. Ce peut être une simple aide technique pour le montage du projet de classe, mais nous construisons le plus souvent avec l'enseignant un projet d'intervention auprès des élèves. En général, les maîtres nous sollicitent sur une thématique qu'ils souhaitent développer. C'est le vivre ensemble, les rapports entre les filles et les garçons, les couleurs de peau, le racisme, la violence. Nous n'abordons le thème de la religion qu'au travers d'un travail sur la législation car nous ne sommes pas habilités à traiter ces questions. Notre objectif étant de permettre aux enfants de réfléchir sur leurs comportements, nous nous inscrivons dans une durée un peu longue en mettant en place un projet pour l'année scolaire.

Qu'apporte à votre école la collaboration avec le Centre de ressources citoyenneté ?

François Bonnard.— Dans une école comme la nôtre, située en ZEP, les enseignants ont une charge de travail importante, en particulier pour faire réussir leurs élèves du point de vue des apprentissages, il est donc essentiel que les projets sur la citoyenneté n'apparaissent pas comme une charge de travail supplémentaire mais comme quelque chose qui s'intègre à leur projet de classe. Le Centre nous permet de bénéficier des compétences spécifiques des animateurs pour construire ces projets « citoyenneté » et mener des ateliers. En tant que directeur, je trouve que leurs compétences et leur disponibilité facilitent l'engagement des maîtres. Pour ce qui est de notre collaboration autour de l'association Aide École, le Centre de ressources citoyenneté est une infrastructure remarquable. Tout d'abord, les élèves sont dans un environnement où les droits de l'enfant sont affichés partout, ils sont vraiment accueillis en tant qu'individus, et les animateurs manifestent un très grand respect pour leur réflexion et leurs actions, et puis ils ont à disposition tous les outils nécessaires pour assurer le fonctionnement de leur association ce que l'École ne pourrait sans doute pas leur apporter.

* Responsable du Centre de ressources citoyenneté, Paris

** Directeur d'école, Paris.

Je dirais qu'ici, dans cette école, il y a un fonctionnement harmonieux entre le scolaire et le périscolaire, nous travaillons dans le respect des uns et des autres. Le travail mené avec le responsable et les animateurs du Centre participe d'un travail éducatif essentiel, et je pense qu'il est important que les enfants ressentent cette collaboration, cette cohérence éducative des adultes.

Quels ateliers propose le Centre de ressources citoyenneté ?

P. S.— Lors de la rencontre avec l'enseignant, nous repérons l'atelier qui pourra le mieux servir son projet car nous déclinons nos propositions en cinq ateliers qui sont : le théâtre et le vivre ensemble, les arts plastiques de l'individuel au collectif, l'écran interculturel, la santé en scène, un atelier d'écriture ; et un nouvel atelier qui est sur métissage et culture dans la ville. Pour ce qui est du cinéma, nous travaillons avec un réalisateur du Burkina qui a réalisé deux longs métrages, sa thématique est l'enfant, en particulier, l'enfant africain. Les enfants assistent à une projection qui est suivie d'un débat puis, durant l'atelier, ils vont réaliser leur propre film.

Nous collaborons avec Médecins du monde pour l'atelier Santé en scène. Les enfants réfléchissent à leur rapport à la santé, ils créent des petites scènes sur les virus, la grippe, ils sont initiés à des gestes de premiers secours. Ils écrivent également des chansons, des poésies qu'ils lisent à des enfants hospitalisés. Avec Sol en si, nous menons une action de prévention du Sida.

Dans l'atelier d'écriture, l'intervenant qui a beaucoup travaillé sur la violence a créé toute une panoplie de jeux d'écriture. On constate que les enfants écrivent des raps qui ne sont polarisés que sur la violence, la drogue. Cet atelier les amène à prendre en compte d'autres dimensions de leur espace de vie, des dimensions plus positives de leur quartier, leur vision se polarise moins sur les phénomènes de violence et se trouve ainsi enrichie.

L'atelier Métissage et cultures dans la ville est particulièrement approprié aux plus jeunes car l'intervenante travaille sur le modelage de petites figurines en papier mâché ou en pâte à modeler. Elle explore des thèmes comme l'esclavage, et les enfants créent des scènes théâtrales avec ces figurines.

Et en théâtre, nous écrivons et montons des pièces avec un artiste plasticien.

Nous travaillons aussi avec une avocate qui échange avec les enfants sur le droit à l'École, sur la responsabilité parentale. Ces échanges sont suivis d'un atelier théâtre où les enfants prennent différents rôles, juge, avocat, accusé ; souvent ils adorent jouer les juges, ils sont d'ailleurs très sévères !

Tous ces ateliers donnent lieu en fin d'année à des présentations ou des représentations publiques, car il est essentiel de finaliser ce travail et de le donner à voir à d'autres, aux parents.

Quelles sont les actions que votre école mène avec le Centre de ressources citoyenneté ?

F. B.— Il faut préciser que le Centre de ressources citoyenneté est implanté dans les locaux de l'école ce qui a permis, dès le démarrage du Centre, d'engager une collaboration très étroite avec le responsable. Nous travaillons sur des projets annuels comme les ateliers arts plastiques sur l'amitié qui se sont concrétisés par la réalisation d'une fresque peinte sur les murs de l'école ou des ateliers théâtre sur le respect de la parole, sur le respect de l'autre. Les élèves ont écrit et monté une série de petits sketches, l'activité de théâtre permettant à chacun de s'inscrire véritablement dans cette action. Le résultat a été vraiment remarquable et une représentation a été proposée aux familles et aux autres classes.

Et puis, depuis trois ans, nous menons un projet spécifique qui s'inscrit dans la durée. Des élèves de CM1, des filles, avaient fait le constat, en 2003, de l'état déplorable de la cour de l'école. Elles avaient alors souhaité mener une action citoyenne et sensibiliser les autres élèves à leur environnement et monter une association pour mettre en place leur projet. L'enseignante de la classe, bien qu'intéressée par la démarche de ses élèves, n'avait pas de temps pour répondre à leur demande. Avec le Centre de ressources citoyenneté et l'assistante sociale de l'école, nous les avons aidées à créer une association junior Aide École. Nous les avons accompagnées dans leur réflexion et sur les aspects administratifs, comme la création du statut de l'association, du bureau.

La première action engagée par l'association a été une grande journée Cour Belle. Tous les enseignants de l'école s'y sont inscrits. Il s'agissait d'une part de faire prendre conscience aux élèves de l'état de saleté de la cour et, d'autre part, de les sensibiliser à l'environnement et au recyclage des déchets. La cour avait été jonchée de divers déchets, récupérés pour l'occasion, que les élèves, par équipes, avaient triés, recyclés. L'après-midi, il y a eu une projection de films et des débats.

L'année suivante, nous avons été confrontés, de façon inhabituelle, à des problèmes de violence et d'agressivité entre élèves. Les enfants de l'association Aide École se sont saisis de ce problème et ils ont eu envie d'organiser le grand « je » du respect qu'ils ont présenté au conseil d'école. À l'occasion de la journée du respect, initiée par la mairie du XX^e, nous l'avons mis en place. Il s'agissait d'une sorte de jeu de l'oie où les adultes de l'école, enseignants, personnels du Centre ressources, mais aussi celui de la cantine, animaient un atelier de réflexion ou d'activité concrète sur le thème du respect de l'autre. Et cette campagne pour le respect a duré toute l'année scolaire avec le soutien du Centre.

Cette année, Aide École s'est réunie de façon autonome avec le responsable du Centre pour définir les projets de l'année qui seront présentés aux enseignants lors d'une prochaine réunion.

Travaillez-vous uniquement avec des écoles de ZEP ?

P. S.— Les écoles des quartiers ZEP ont été les premières à nous solliciter lors de l'ouverture du centre parce que « citoyenneté » renvoie à contexte social difficile, à violence. Maintenant nous travaillons de plus en plus avec des écoles non-ZEP qui se trouvent, elles aussi, confrontées à des difficultés de relations entre enfants. La violence y existe aussi, même si elle prend des formes différentes, plus psychologiques, les enseignants sont face à des comportements peu citoyens avec des formes d'individualisme exacerbé.

La citoyenneté c'est pour nous la question du vivre ensemble et elle concerne donc chacun là où il vit, où il travaille.

Pour aller plus loin

Le Centre de ressources citoyenneté
111, rue des Amandiers
75020 Paris

Le Rallye citoyen : exemple d'une initiative étudiante

Entretien avec Jeanne-Marie Denniston (et Gaël Latour**)*

Pouvez-vous nous présenter votre association ?

Depuis seize ans, l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) mobilise nationalement des étudiants bénévoles dans des actions de solidarité en direction des populations des quartiers en difficulté. Notre projet associatif est de tisser du lien social entre le monde universitaire et les quartiers populaires. À raison de deux heures par semaine en moyenne, les bénévoles étudiants accompagnent des jeunes notamment dans le cadre d'actions d'accompagnement à la scolarité, d'insertion sociale et professionnelle, aux côtés des professionnels partenaires de l'AFEV (enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux...).

Chaque année, nous invitons nos étudiants à proposer des projets qu'ils souhaitent mettre en œuvre auprès des enfants et nous les accompagnons dans la réalisation. L'année dernière, un groupe d'étudiants a organisé, sur le principe de la chasse au trésor, un rallye axé sur la notion de citoyenneté. Cette initiative avait pour objectif de sensibiliser les jeunes issus des quartiers populaires parisiens à la notion de citoyenneté de manière ludique et active.

Pourquoi avoir organisé un rallye sur le thème de la citoyenneté ?

Les étudiants sont partis du constat que les jeunes accompagnés ne sortent pas très souvent de leur quartier et encore moins de leur arrondissement. Ils ne connaissent pas leur ville et ne réalisent pas que les grandes institutions de la République se trouvent à deux pas de chez eux. Toutefois, une petite escapade à travers Paris pour découvrir le patrimoine de la capitale n'était pas l'unique objectif. En effet, la citoyenneté doit être abordée à tous les âges. Les enfants qui ont participé à ce rallye avaient entre 7 et 13 ans. De plus, certains parents n'ont pas la nationalité française, il nous appartenait d'expliquer que la citoyenneté dépasse largement le cadre du vote lors des élections. Il fallait donc trouver un moyen ludique de les faire réfléchir à cette notion abstraite au premier abord, d'où l'idée du jeu de piste. Nous voulions qu'ils comprennent que la citoyenneté est accessible à tous, quel que soit l'âge ou la nationalité.

Qu'est-ce que le Rallye citoyen ?

Ce sont quatre associations de quartiers partenaires de l'AFEV (l'ASQG dans le XIII^e arrondissement, Espace 19 Cambrai dans le XIX^e, Quartier de Soleil dans le XVII^e et l'AJE pour le XX^e arrondissement), quatre grandes étapes identifiées comme des incontournables dans la quête de la citoyenneté, trente-cinq enfants qui partent à la découverte de ces lieux symboliques de la République.

Livrets à la main en guise de feuille de route, polaroid autour du cou afin de remplir les défis photo, voilà nos jeunes participants qui partent déterminés pour comprendre ce qu'est la citoyenneté et gagner les défis qui pimentent le parcours. De l'association de quartier, ils se rendent à leur mairie d'arrondissement. C'est un lieu qu'ils connaissent, proche de chez eux. À eux de recenser les démarches que l'on peut y effectuer, mais également les décisions qui y sont prises. En effet, celles-ci les touchent le plus souvent directement. Puis, direction l'Assemblée nationale et son imposante façade. Il faut alors trouver le nom des personnes qui votent les règles communes à l'ensemble du pays :

* Chargée de développement local à l'AFEV, Paris.

** Étudiant bénévole à l'initiative du grand jeu.

les lois; puis la deuxième assemblée le Sénat, l'occasion de découvrir le jardin du Luxembourg et ses multiples trésors. Enfin, la dernière étape est au Palais de justice. Ce dernier arbore fièrement la devise de la République que les enfants inscrivent rapidement dans leur livret. S'ils savent que la justice s'occupe de ceux qui ne respectent pas la loi, ils oublient souvent qu'elle sert également à protéger les citoyens que nous sommes. Pour conclure cette journée, les enfants se retrouvent autour d'un goûter et constatent ainsi qu'ils ne sont pas les seuls à réaliser ce parcours et à réfléchir sur la citoyenneté. Un ultime défi invite chaque équipe à faire une proposition de loi. Un jury, des coupes, des diplômes, des lots et des photos d'équipe ont fini de ravir les jeunes participants.

Comment sensibiliser les jeunes à la notion de citoyenneté ? Comment l'avez-vous mis en œuvre ?

Être citoyen, on l'entend tous les jours. Toutefois, cette notion très abstraite est difficile à transmettre aux enfants.

Cette initiative fut longue à mettre en place, et si le but était d'aborder la citoyenneté de manière ludique, les enfants restent très peu attirés par ce thème choisi. Il a donc fallu faire preuve de beaucoup de persuasion et de motivation pour le transmettre aux jeunes participants. En effet, la participation était sur la base du volontariat. La première difficulté rencontrée, et la principale, était donc d'avoir des participants à notre rallye.

Afin que le message ait un sens, les bénévoles ont entrepris, dans un premier temps, de faire une séance de sensibilisation au sein des quatre associations pour dégager ce que les jeunes participants entendaient par citoyenneté. Aussi, les bénévoles ont confectionné un jeu de l'oie avec des questions sur la vie de tous les jours misant sur le pragmatisme des enfants : l'implication à l'école avec les délégués, la participation active dans une association de quartier ou dans un club sportif, leur permettant ainsi de prendre conscience de leur comportement citoyen ou de celui de leur entourage.

Les bénévoles ont eu la bonne idée d'assurer cette sensibilisation en escargot en séquençant la notion de citoyenneté avec pour point de départ leur quotidien, puis leur arrondissement (ou la commune), la mairie et ses élus, et enfin le pays avec ses grandes instances et leurs représentants.

Le jour du rallye, la réflexion finale sur une proposition de loi à faire au nom de l'équipe leur a permis d'instaurer un débat entre eux. À ce moment-là, ils étaient des citoyens qui parlaient de sujets qui les touchent ou les interrogent. « Augmenter le prix des timbres et reverser la différence aux pays pauvres », « donner le droit de vote aux étrangers » « un toit pour tous »... sont les préoccupations des enfants devenues propositions de loi.

L'AFEV considère que les associations ont un rôle à jouer dans l'accès à la citoyenneté auprès des jeunes. Au-delà, de l'intégration à une association, celle-ci peut-être complémentaire avec l'école, permettant de passer de l'abstrait au concret, d'appréhender les termes étudiés de manière plus ludique.

L'AFEV tente, alors, de développer ce travail de sensibilisation à la citoyenneté allant des actions ponctuelles aux ateliers hebdomadaires. En effet, le rallye citoyen est un exemple parmi d'autres.

Quelques mois après cette journée, quel regard portez-vous sur ce projet ?

Tout d'abord, il reste beaucoup de souvenirs et de très belles images. Nous avons plusieurs photos de groupes d'enfants en train de poser devant l'Assemblée Nationale ou le palais du Luxembourg.

Au-delà de cette satisfaction, il y a aussi une frustration ; la seconde difficulté rencontrée fut lors des séances suivant le rallye. En effet, canaliser l'attention des enfants sur le thème de la citoyenneté lors des séances de retour restait toujours un véritable tour de force en matière d'animation.

Désormais, nous souhaiterions aller plus loin dans la démarche. Certes nous avons vu avec les enfants ces monuments emblématiques, mais maintenant nous avons envie d'aller plus loin, de découvrir ce qu'il se passe derrière les façades. Nous pensons qu'il faut désormais comprendre le fonctionnement de ces institutions et surtout rencontrer les gens qui y travaillent. La rencontre avec des élus peut être très enrichissante. Le dialogue permet de poursuivre cette appropriation de la citoyenneté et de leur donner envie de jouer pleinement leur rôle de citoyen à travers le vote, la vie associative ou d'autres formes qu'ils inventeront.

Pour aller plus loin

Le site de l'AFEV :
www.afev.org

Agir le droit

Jean-Claude Mas*

L'exercice de la citoyenneté consisterait à user de son droit de vote, à consentir l'impôt et respecter la loi. Il serait, au-delà, un comportement. Être citoyen, c'est aussi être responsable de ce qui nous entoure, c'est être solidaire de ceux qui ont besoin de solidarité.

L'exercice de la citoyenneté implique aussi et sûrement un rapport au droit, « la possibilité donnée à tous les membres d'une formation sociale d'avoir et d'exercer les mêmes droits et de répondre aux mêmes obligations⁷ ».

Les présupposés d'une démarche : du droit subi au droit agi

Le droit n'existe pas en soi et n'est pas extérieur à soi, il est un élément de la réalité sociale qui ne se réduit pas à un ensemble de règles neutres que seuls les professionnels du droit seraient à même de comprendre. Parce qu'il peut figer les conservatismes sociaux comme favoriser les transformations sociales, il dépend plus que jamais des rapports de force et de la capacité des personnes concernées à l'utiliser, voire à le dépasser et faire preuve de créativité.

Par une démythification du droit et de ses professionnels, la démarche postule le passage d'une attitude légaliste passive – considéré et me considérant comme incompetent, je subis le droit élaboré en dehors de moi –, à une attitude légitimiste active – j'apprends à connaître le droit, le rapporte à mon quotidien, repère mes capacités personnelle et juridique à agir et à l'utiliser.

Autrement exprimé, cet « agir le droit » met en tension :

n le droit et l'expérience

La pratique traditionnelle considère le droit comme affaire de spécialistes qui est étudié, compris, mis en œuvre et expliqué par eux. Ils en confisquent souvent l'usage et s'en assurent, sous couvert de technicité, le monopole. L'idée est que l'expérience du droit peut aussi se faire au plus près de la réalité quotidienne. Confrontées à l'injustice ou au conflit, les personnes peuvent devenir compétentes à partir de leur propre vécu.

L'intervention de juristes compétents et performants pour comprendre et utiliser le droit n'est pas ici contestée. Dans certains domaines néanmoins, le regard d'un non-spécialiste peut être plus riche que celui du spécialiste : à la vision souvent préformée et préconstruite de ce dernier, le non-spécialiste oppose sa capacité d'adaptation aux conditions sociales qu'il rencontre.

n l'individuel et le collectif

La pratique traditionnelle repose sur le traitement et la consultation individuels, partant du principe que le droit est l'expression de la volonté générale. D'autres pratiques privilégient la mutualisation des situations et des actions. Elles ne traitent pas des cas individuels, mais les rassemblent pour organiser la mobilisation.

Là aussi s'opèrent des tensions, car il est bien entendu nécessaire de répondre à des besoins individuels quand les injustices ne peuvent pas se partager. Au-delà, l'efficacité au plan social implique d'agir collectivement, pour changer la société et éviter l'atomisation des problèmes.

* Délégué général de Juristes-Solidarités.

7/ Faget J., « L'accès au droit : logiques de marché et enjeux sociaux », Droit et société, n° 30-31, 1995, p. 374.

n l'assistance et l'autonomie

Des associations de quartier, les maisons de justice et de droit, des travailleurs sociaux... contribuent, par leur action, à faciliter l'accès au droit et à la justice de personnes ou de populations qui vivent globalement dans l'ignorance de leurs droits et de ceux des autres. L'intervention combinée de ces différents intervenants permet de résoudre les problèmes les plus urgents auxquels ces populations sont confrontées au quotidien, et qui concernent notamment le logement, les conflits de proximité, la famille, la relation avec les administrations... Ce travail d'assistance est important et indispensable ; pour autant, il ne peut pas se suffire à lui-même, si ce qui est recherché, à terme et conformément à la finalité revendiquée par les politiques d'action sociale, vise à l'autonomie des personnes et à leur pleine participation à la vie de la cité.

« Agir le droit des jeunes »

Cet « agir le droit » revendiqué se pose pour tous, les jeunes compris. Parmi d'autres, deux applications et deux exemples possibles de cette démarche d'appropriation du droit par les jeunes : l'accès au(x) droit(s) et la résolution des conflits.

n L'accès au(x) droit(s) des jeunes

Un exemple : les Services droit des jeunes (Belgique/France)

Site : www.sdj.be

Les premiers Services droit des jeunes (SDJ) se sont créés en Belgique, au début des années 1980, en réaction et à partir d'une analyse critique des pratiques judiciaires de protection de la jeunesse dans ce pays. Au nombre de sept aujourd'hui, ils respectent tous une charte commune qui vise à permettre aux jeunes et aux familles confrontés aux interventions sociales et judiciaires d'être informés et de participer aux prises de décisions les concernant, discuter les mesures, voire s'y opposer si nécessaire⁸.

Les situations rencontrées sont très diverses : jeunes victimes d'exclusion sociale, contestation d'une décision d'exclusion d'une école, fugue, problèmes liés au séjour des étrangers, accès aux droits sociaux...

Dans leur méthodologie d'action, les intervenants ont obligation de rendre les contenus compréhensibles et transparents, de façon à ce que les jeunes et leur famille soient en capacité d'être acteurs et de faire leurs propres choix : les différentes pistes d'action, légales ou non, leur sont toujours présentées avec les avantages et les inconvénients de chacune. Dans tous les cas, ils restent maîtres de la décision. Le dossier constitué est leur propriété, et c'est au jeune concerné de transmettre les informations qu'il souhaite à l'extérieur.

Le constat posé par les SDJ est que les jeunes ont souvent besoin d'un soutien face aux adultes qui exercent une certaine autorité sur eux et face auxquels ils se sentent démunis (parents, employeur...). L'enjeu : leur faire prendre conscience de leurs droits.

Les SDJ veulent rester hors du système institutionnel et prétendent ne se substituer à aucun organisme. Ils visent au contraire à ce que le jeune puisse se repérer par rapport aux institutions administratives ou judiciaires, et les utiliser.

En Belgique, l'action des SDJ a permis plusieurs avancées en matière d'accès au(x) droit(s) des jeunes : reconnaissance par le Conseil d'État de la recevabilité de recours introduits par les mineurs en matière d'aide sociale ou en matière de droit à l'instruction ; possibilité pour l'enfant d'intervenir dans la procédure civile opposant ses parents au sujet des droits de garde et de visite...

8/ En France, deux associations ont repris le sigle SDJ et adopté la même méthodologie (à Lille et à Strasbourg).

n La résolution des conflits

Un exemple : la médiation scolaire (États-Unis)

Site : www.morningsidecenter.org/

Le principe de la médiation scolaire consiste à faire intervenir des élèves médiateurs dans des conflits entre élèves (bagarres, rumeurs, insultes, vols d'argent...).

Des enseignants et des élèves reçoivent une formation basée sur l'utilisation de jeux de rôle, l'apprentissage des techniques de communication et de résolution des conflits. Les élèves en formation sont confrontés à des cas pratiques et apprennent à apporter une solution juste, réaliste à une dispute. La sélection des médiateurs combine une désignation par les pairs et une sélection finale par les adultes de l'école. L'accent est mis sur la représentativité du groupe des médiateurs par rapport à la population de l'école.

Il ressort de ces expériences, essentiellement conduites aux États-Unis⁹, que le programme de médiation donne aux enfants des outils importants pour résoudre les conflits de tous les jours. Les élèves se sentent (plus) responsabilisés et s'investissent pleinement dans leur rôle. Ils contribuent à l'amélioration du climat scolaire en tissant des liens de solidarité et de coopération.

Dans le rapport des jeunes au droit et à la règle, ce mode alternatif de résolution des conflits est structurant. Il représente, par la recherche d'un consensus ou d'un compromis, une alternative au modèle disciplinaire classique qui repose sur la stigmatisation de l'élève par le prononcé d'une sanction. Il favorise par ailleurs l'autonomie des élèves qui se donnent des règles qu'ils auront eux-mêmes élaborées, tout en se déroulant dans le cadre de la loi de l'établissement scolaire.

Ainsi, au-delà de l'éducation à la résolution des conflits, la médiation scolaire constitue une véritable éducation à la citoyenneté, en plaçant derechef les élèves, comme des acteurs de droit à part entière.

L'exercice de la citoyenneté par le droit

Formation au droit/exercice du droit et citoyenneté sont liées, dans la mesure où les premiers, en permettant la connaissance de ses droits et de ceux des autres, conditionnent l'existence de la seconde, puis la fait vivre, en donnant à chacun la capacité d'agir sur la construction du droit de la cité.

Donner un contenu à la citoyenneté impose, par conséquent, que l'on s'attache à la rendre accessible en assurant une formation de droit au plus grand nombre, pour mettre en mouvement, pour faire en sorte que le droit constitue un outil d'action entre les mains de tous.

La citoyenneté devient alors capacité d'agir le droit, soit offensivement (mettre en œuvre un droit), soit défensivement (faire respecter son droit).

9/ L'origine de cette démarche vient des Community Board Program de San Francisco. L'expérience ici évoquée a été mise en place par l'organisation indépendante Morningside center for Teaching social Responsibility (anciennement nommée ESR Metro) dans des écoles publiques de New York dans les années 1980.

Exercice de la citoyenneté

Le conseil municipal des jeunes permet l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté. Nathalie Rossini (ANACEJ) insiste sur la nécessité de reconnaître ainsi les compétences des jeunes en tant qu'acteurs. Pour Émilie Caussé (MRJC), la citoyenneté peut s'exercer en apprenant la lecture du territoire rural, en découvrant ses acteurs, ce qui est un point d'appui à l'action. Fabien Toulemonde nous présente le Bureau des jeunes, un lieu associatif institué par la Ville de Poitiers : il s'agit d'un espace de parole, de débats mais aussi de réalisation de projets. Quant à la JAG, c'est une démarche de formation menée dans un établissement scolaire avec la Ligue de l'enseignement : Sylvain Colmar souligne l'intérêt de cette action en direction des adultes et des jeunes de l'établissement pour donner sens et vie aux dispositifs institutionnels existants.

Les conseils de jeunes : une expérience citoyenne et éducative

*Nathalie Rossini**

Les conseils d'enfants et de jeunes : expérience citoyenne et expérience éducative

L'histoire de la participation des jeunes à la vie locale est étroitement liée, en France, à celle des conseils d'enfants et de jeunes. S'ils perdurent maintenant depuis plus de vingt-cinq ans, leurs origines se situent dans le cadre d'initiatives ponctuelles, repérées dès 1944 et jusqu'à la fin des années 1970. C'est en effet en 1979 que naîtra le premier conseil inaugurant l'histoire officielle des conseils d'enfants et de jeunes ; il ouvrira en quelque sorte la voie aux mille cinq cents autres qui existent aujourd'hui.

Un espace de participation des enfants et des jeunes à la vie locale

Le principe des conseils d'enfants et de jeunes (qu'ils concernent une commune, un département, une région ou encore une communauté de communes) repose sur la volonté des décideurs politiques locaux de créer un espace permettant à cette population longtemps uniquement mineure de participer à la vie locale en s'engageant sur une durée de deux ans, afin de donner leur avis, faire des propositions, monter des projets et dialoguer avec les élus sur les affaires de la cité dans l'idée d'y apporter des améliorations.

Sans nécessiter un statut juridique, ces espaces s'inscrivent clairement dans le champ de la démocratie participative, alliant consultation, concertation et codécision de manière variable selon les lieux et les sujets.

Ceux que l'on va appeler « les jeunes conseillers » sont soit élus par leurs pairs, dans les établissements scolaires le plus massivement, mais aussi dans les associations et équipements collectifs de quartier, soit simplement volontaires, sur leur seule démarche à s'engager auprès de la collectivité pour en représenter ses enfants ou ses jeunes.

Travaillant par commissions thématiques ou groupes de projet une à deux fois par mois en moyenne, ils soumettent leurs projets à la municipalité qui en soutiendra ou non la réalisation, après dialogue entre jeunes et élus sur le sujet.

Chaque collectivité locale choisit son mode de désignation et sa tranche d'âge pour la mise en place de son conseil d'enfants ou de jeunes, ainsi que ses modalités de fonctionnement.

Néanmoins, la charte de fonctionnement ou ce que certains appelleront le règlement intérieur font la plupart du temps l'objet d'un travail avec les jeunes qui en deviennent, fréquemment, les auteurs.

C'est précisément parce qu'il s'agit d'un espace de concertation et d'action offert aux jeunes, qu'il faut bien intégrer que c'est un dispositif mis en place par des adultes qui en portent la responsabilité tant politique qu'éducative et pédagogique.

Une variété de formes mais des référents communs

Avec le temps et leur multiplication, les conseils ont beaucoup évolué changeant d'ailleurs parfois d'appellation (commission consultative, assemblée jeune, forum jeunes...).

À partir d'une forme initiale « conseil municipal d'enfants », d'un territoire (la commune) et d'un fonctionnement au départ très mimétique de celui des adultes, les conseils se sont répandus et ont évolué en développant d'autres

* *Chargée d'études et de formation à
l'Association nationale pour les conseils
d'enfants et de jeunes.*

tranches d'âge (jusqu'à 26 ans pour certains conseils, surtout régionaux), d'autres échelles de territoire, d'autres modalités de fonctionnement (élection/volontariat/mélange des deux/tirage au sort...).

Quelles que soient ces formes, les conseils ont pour première référence la Convention internationale des droits de l'enfant, notamment à travers ses articles spécifiant le droit d'expression et le droit de participer. Inspirés souvent par les pédagogies nouvelles et les méthodes actives, ils considèrent l'enfant ou le jeune comme une personne à part entière, un partenaire potentiel des décideurs, et *a priori*, comme un sujet et un acteur en puissance de son environnement.

Au-delà de ces principes, les conseils ont aussi deux autres caractéristiques majeures qui leur sont spécifiques.

La première est, vu leur objet, d'être un lieu privilégié et privilégiant le dialogue entre jeunes et élus locaux et, en cela, il doit se retrouver dans la vie et la logique même de fonctionnement du conseil.

La seconde est de rendre solidaires deux objectifs rarement associés, du moins pour ce public :

- un objectif pédagogique visant à former un citoyen dans cette expérience de citoyenneté active, par le biais d'apprentissages de diverses formes ;
- un objectif politique au sens premier du terme, puisqu'il s'agit bien, à travers le conseil, d'agir sur le territoire et sur les affaires de la cité.

Le cadre, le contexte et la démarche étant posés, nous pouvons aller voir du côté plus précis de l'éducation à la citoyenneté à l'œuvre dans les conseils d'enfants et de jeunes, même si comme nous venons de le voir, ils ne peuvent se limiter à cette dimension, faute de perdre une des deux dimensions qui en fondent la spécificité.

Un lieu d'apprentissages

Les études que nous avons pu mener auprès des jeunes conseillers, par le biais de questionnaires mais aussi de longs entretiens, nous ont clairement confirmé que ces jeunes « apprennent » dans un conseil, malgré notre réticence première à employer ce terme dans un contexte où ils tenaient fortement à pointer la différence entre le conseil et l'école. On y apprend simplement autre chose et autrement.

Le premier des apprentissages primordiaux dans cette expérience est celui de se sentir autorisé à se faire entendre, à avoir un point de vue et estimer qu'il doit être entendu et respecté au même titre d'ailleurs que celui des autres... et donc, de s'autoriser soi-même par la suite. Outre les apprentissages concrets en termes de savoirs (sur ce qu'est une collectivité, un projet, comment marche le processus décisionnel...), de savoir-faire (monter et réaliser un projet, une action, un partenariat, un journal...) et de savoir être (écouter les autres, argumenter, faire en sorte de se faire entendre...) accompagnant l'expérience, être reconnu, donc être simplement, une personne à part entière ayant une capacité et des compétences d'action, constitue bien le premier apprentissage qui marque un pas fondamental.

Un lieu de citoyenneté exercée

Dans ces lieux de participation des enfants et de jeunes, la citoyenneté est exercée et non seulement « apprise », ou disons alors « apprise parce qu'exercée ». Pour tous les jeunes rencontrés, l'intérêt d'un conseil est d'apprendre en faisant... et même en ne faisant pas d'ailleurs.

Être en position de jeune acteur de son territoire fait vivre la qualité de citoyen même quant le projet défendu ne va pas être retenu par la collectivité, pour des raisons qui, dans l'idéal en tout cas, trouvent leur fondement dans la question de l'intérêt général.

Les processus démocratiques du débat, de la négociation, du vote et du dialogue, sont déjà de l'expérience citoyenne. Mais lorsque ces jeunes conseillers ont réussi à créer un aménagement sportif souhaité par les jeunes, à intervenir sur les horaires de bus, à faire une large campagne de sensibilisation contre les discriminations qui s'est vue dans toute la ville, à créer des pistes cyclables... , c'est leur utilité sociale qui s'exerce.

Avoir agi pour le bien ou le mieux de tous, c'est se sentir fortement citoyen et certainement l'être, même si certains n'ont pas encore le droit de vote...

Les conseils d'enfants et de jeunes offrent donc bien, et avec une certaine singularité, une éducation à la citoyenneté aux jeunes qui s'y engagent.

Si être citoyen c'est être acteur de son environnement, les conseils semblent permettre aux jeunes conseillers, de se penser et se projeter d'ailleurs, comme des citoyens de leur territoire de vie. Et ce n'est vraiment pas rien, pour un enfant et un jeune, d'endosser à un moment de son parcours ce rôle et de pouvoir s'autoriser cette qualité.

Il y a bien d'autres choses à dire sur ces espaces de participation, et pas mal d'entre elles ont d'ailleurs déjà été écrites. Aussi, si l'on peut à juste titre se questionner d'une manière globale sur les impacts réels des conseils sur les territoires, sur la visibilité de leurs actions propres et supposer que ceux-ci pourraient être de plus grande ampleur, la dimension réelle de cette éducation à la citoyenneté par son exercice, et la qualité d'acteur qu'elle confère à ces jeunes, est un élément fort de l'expérience.

Il y a encore du mieux possible, puisque comme nous le dit une enquête récente auprès de plus de trois cents jeunes enquêtés récemment et déjà engagés dans ces dispositifs de participation, il y a un réel appel à ce que les décideurs les écoutent davantage, leur permettent bien de participer en agissant pleinement sur les questions locales et leur laisse un peu plus de place dans ce monde d'adultes.

Pour aller plus loin

ROSSINI N., *De l'aventure à l'expérience : les conseils d'enfants et de jeunes forment-ils de nouveaux acteurs ?*, INJEP, coll. « Document de l'Injep », n° 36, Marly-le-Roi, 1998.

ROSSINI N., *Les jeunes conseillers engagés dans la démocratie locale*, INJEP, coll. « Publication de l'INJEP », n° 63, Marly-le-Roi, 2003.

« Comment les jeunes voient-ils leur place dans la démocratie participative ? », Enquête ANACEJ-CNJ, in *Les cahiers de l'ANACEJ*, n° 1, juin 2006

ANACEJ

105, rue Lafayette

75010 Paris

01 56 35 05 35

www.anacej.asso.fr

Une démarche-formation : « Comprendre son pays pour agir »

*Entretien avec Émilie Caussé**

Qu'est-ce que le MRJC ?

Le MRJC, Mouvement rural de jeunesse chrétienne, est un mouvement de jeunes géré et animé par des jeunes de 15 à 30 ans. Ces jeunes se retrouvent localement en équipe et mènent des projets collectifs pour participer à la vie et au dynamisme des territoires ruraux. Mouvement d'éducation populaire, il a la volonté de permettre aux jeunes d'agir en milieu rural dans une dynamique de transformation sociale.

Cependant, il est essentiel de connaître son territoire pour y agir de manière pertinente. C'est ce que l'on propose aux jeunes en équipe par la participation à une formation intitulée « Comprendre son pays pour agir ». Cette formation a notamment été mise en place auprès de plusieurs équipes de jeunes sur la région Midi-Pyrénées.

En quoi consiste la démarche engagée ?

Cette démarche consiste à ce que les jeunes réalisent un « diagnostic » de leur territoire de vie (commune, canton, pays...) et que, suite à cela, ils définissent un projet à mettre en œuvre. Concrètement, cela se passe sous différentes formes, lors de plusieurs journées dissociées ou sur un week-end. On peut définir plusieurs étapes dans la réalisation de ce diagnostic :

- collecte d'informations ;
- synthèse de diagnostic ;
- la prospective ;
- la restitution ;
- L'appropriation.

Pour réaliser ce travail, les jeunes sont accompagnés d'un ou plusieurs animateurs. Leur rôle est de préparer le contenu de la formation et d'aider les jeunes dans la réalisation des différentes étapes en leur permettant une ouverture d'esprit et une prise de recul.

La collecte d'informations se fait le plus souvent en trois parties : la lecture de paysage, la rencontre d'acteurs et l'analyse de données chiffrées.

La lecture de paysage amène les jeunes à découvrir (ou redécouvrir) leur territoire. À l'aide d'une grille préconstruite, ils observent ce qu'il y a autour d'eux (l'habitat, les activités économiques, les activités de tourisme, de loisirs, les infrastructures, le relief, les paysages...). Cela peut se faire pendant une balade ou à partir du point de vue d'un lieu culminant.

Ils vont ensuite à la rencontre d'acteurs locaux, de personnes impliquées localement (élus, membres d'association, commerçants, agriculteurs, nouvel arrivant, ancien...). À partir de questions préalablement préparées par les jeunes, les acteurs locaux présenteront leur expérience, les problèmes qu'ils rencontrent, les projets qu'ils mènent, leur avis sur le territoire... Enfin, la dernière partie de la collecte d'informations consiste en une confrontation entre ce qui a été perçu du territoire par la lecture de paysage, par la rencontre des acteurs et les données chiffrées (statistiques). Cela permettra de regarder l'évolution du territoire dans le temps et l'espace (évolution de la population, de l'emploi, de l'économie, des services...).

* Animatrice d'équipe et responsable au MRJC Midi-Pyrénées (Mouvement rural de jeunesse chrétienne).

La synthèse de diagnostic permet de faire le bilan de toutes les informations collectées et d'en retirer les principaux faits, les principales tendances. Les jeunes, à cette étape-là, seront amenés à définir les atouts et les contraintes de leur territoire.

Suite à la définition de leur territoire, de ses atouts et de ses contraintes, les jeunes doivent se mettre en position de projeter l'avenir. Pour cela, ils vont imaginer des projets, des actions à mettre en place pour répondre à telle ou telle problématique. Ainsi, on peut donner quelques idées de projets : nettoyage des berges d'une rivière, réalisation d'une exposition photos sur l'histoire des villages...

Vient ensuite l'étape de présentation du diagnostic et de leurs idées à la population locale et aux acteurs locaux rencontrés. Le plus souvent cette restitution prend la forme d'une soirée. Cette étape permet aux jeunes de confronter leur analyse et leurs idées à celles d'autres personnes et ainsi de permettre l'échange.

La dernière étape consiste à définir précisément un projet que l'équipe de jeunes va mener sur le territoire. Il découle d'une problématique qui les a particulièrement intéressés ou d'une idée qu'ils ont envie de creuser – la démarche étant bien d'amener les jeunes à mieux connaître leur territoire mais surtout à y agir. Des problématiques ciblées par les jeunes peuvent être les questions environnementales, les questions de la jeunesse en milieu rural, les relations inter-générationnelles, l'emploi, l'École...

Quel est le public ciblé par cette action ?

Pour nous, il n'y a pas de public idéal. C'est à adapter en fonction de l'âge et des sensibilités des jeunes. À partir de là, on peut avoir deux approches différentes : soit définir au préalable une problématique sur laquelle le diagnostic portera – jeunesse, emploi, agriculture... – (c'est ce qui est fait quand les jeunes ont déjà défini une thématique sur laquelle ils veulent mener un projet) –, soit ne pas définir de problématique au départ ce qui permet aux jeunes d'avoir une connaissance plus large du territoire (c'est souvent le cas pour un public de 15 ans à 20 ans).

Il semble cependant qu'un élément important pour la bonne réussite de la formation se trouve dans la manière d'animer en veillant à proposer des outils pédagogiques divers et ludiques qui permettront l'échange et l'expression de tous.

Quel en est l'intérêt éducatif ?

L'intérêt de cette démarche est de permettre aux jeunes de mieux connaître leur territoire de vie par la prise de conscience des différents éléments qui le constitue (population, économie, histoire, paysage, loisirs...), de s'exprimer sur les constats faits : « Qu'est ce que moi, en tant que jeune, j'aime ou je n'aime pas sur ce territoire ? Qu'est ce qui serait à améliorer, à changer?... », et aussi de projeter l'avenir de leur territoire, d'imaginer des projets à mettre en œuvre

Cela permet d'éveiller leur citoyenneté par la connaissance et la prise de conscience de ce qui constitue leur lieu de vie, des problématiques qui y sont liées. Ce sont des réalités qui les touchent directement, qui leur parlent car c'est concret et réel. L'imagination de projets à mettre en œuvre sur ce territoire leur permet de les mettre en perspective, de se projeter.

Si, certaines formations réalisées n'ont pas abouti sur de la mise en œuvre de projet, d'autres ont permis de lancer des actions impliquant la population locale, en lien avec divers partenaires

du territoire. Dans tous les cas, cette formation amène les jeunes à porter un autre regard sur leur lieu de vie, à développer leur esprit critique et d'analyse et à proposer et à être acteurs.

Pour aller plus loin

Le site du Mouvement rural de jeunesse chrétienne :
www.mrjc.org

Le Bureau des jeunes : un lieu de formation et d'expérimentation collective à la vie de la cité

*Fabien Toulemonde**

Il est aujourd'hui admis que la politique de jeunesse d'une collectivité territoriale doit se doter d'un dispositif permettant de faire participer les jeunes aux décisions publiques. De multiples possibilités existent déjà pour entendre leur parole : les communes de plus de 80 000 habitants doivent mettre en place des conseils de quartier où ils peuvent trouver leur place ; des politiques volontaristes comme la mise en place de forums ou de débats sont également proposés par les collectivités. Les conseils territoriaux de jeunes représentent, eux, un moyen de prise en compte de la parole des jeunes qui a fait ses preuves. L'ANACEJ fédère aujourd'hui environ cinq cents collectivités territoriales autour de ces projets.

Lors de la mise en place d'une instance de démocratie participative de jeunes, la difficulté réside dans la nécessité de créer une structure avec deux objectifs différents. Elle doit permettre aux élus de développer une politique de jeunesse cohérente grâce à la possibilité de concertations multiples ; elle doit aussi donner l'opportunité aux jeunes de développer des projets collectifs d'intérêt général qui leur font se sentir utiles pour la société et leur fait vivre une expérience conviviale de vie en groupe. Il est nécessaire de leur donner également la possibilité d'assumer des responsabilités. L'instance de démocratie participative doit donc être un lieu de formation et d'expérimentation collective à la vie de la cité.

La Ville de Poitiers est dotée d'un conseil communal de jeunes (CCJ) depuis 1987. Il s'adresse aux collégiens et répond aux objectifs que nous venons de décrire précédemment. Néanmoins la question se posait pour les jeunes qui avaient dépassé l'âge de faire partie du CCJ : ces jeunes de 15 ans ne trouvaient pas leur place dans le milieu associatif, syndical ou politique. Forte de ce constat, et suite à la demande d'anciens jeunes du CCJ souhaitant continuer leur engagement, la commune a décidé en septembre 2002 la création d'un Bureau des jeunes, à destination des 15-20 ans, relais entre la participation au conseil communal des jeunes, et à diverses associations poitevines (maisons de quartiers, Poitiers Jeunes, associations étudiantes, humanitaires...).

Pourquoi participer au Bureau des jeunes ?

Le Bureau des jeunes (BDJ) s'adresse aux volontaires poitevins qui souhaitent à la fois se faire entendre par les élus municipaux et mener des projets collectifs et d'intérêt général. Dans cette instance, les jeunes ont le droit de donner leur avis sur les projets de la Ville et d'être aidés dans la réalisation de projets. Ils ont également le devoir de participer à des temps de formation à la vie citoyenne et d'informer les Poitevins sur leurs projets et sur le BDJ.

Deux animateurs, employés par la Ville de Poitiers, encadrent cette instance et ont pour mission de réaliser des temps de formation à la vie citoyenne, de mettre en place les concertations jeunes/élus municipaux et d'aider les associations dans la réalisation de leurs projets.

Ils ont aussi pour but de faire en sorte que les jeunes accueillis soient « bien dans leurs baskets ».

* *Personne-ressource de l'ANACEJ (Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes), aujourd'hui gestionnaire au service Enfance et Famille de la mairie de Saint-Herblain (44).*

Des apprentissages sont nécessaires pour avoir un impact sur la cité lors de la participation à cette structure : la connaissance des institutions, du monde associatif et de son fonctionnement ; la capacité de prendre la parole en public, de prendre une décision collective et d'exercer son esprit critique ; enfin il faut savoir informer les Poitevins sur les actions du BDJ par l'apprentissage de méthodes (création d'affiches, communiqué de presse...) et savoir chercher les informations utiles pour leurs projets (Internet, CRIJ...). Un comité de pilotage, composé à parts égales de jeunes d'une part, et d'élus municipaux, d'animateurs et de personnes-ressources (fédérations d'éducation populaire) d'autre part, se réunit une fois par trimestre pour faire l'évaluation en cours du projet BDJ et pour déterminer les actions de formation et de communication à développer pour permettre aux jeunes Poitevins de jouer pleinement leur rôle de participants à la vie de la cité.

Une séance plénière, invitant tous les participants du BDJ, est organisée une fois par trimestre. Elle est présidée par l'adjoint en charge de la jeunesse. Une concertation concernant un projet de la Ville proposé par le comité de pilotage est organisée en présence de l'élu municipal de référence. Le point sur l'ensemble des projets réalisés permet l'information des élus sur l'avancement des travaux. Enfin, un temps de formation est organisé en lien avec les besoins ressentis lors du comité de pilotage.

Un local a été aménagé avec un téléphone, un ordinateur, Internet... Ce lieu est l'espace de référence : les jeunes vont pouvoir s'y réunir toutes les semaines, en fonction de créneaux horaires négociés (le mercredi après-midi ou le soir).

Depuis 2002, deux groupes de jeunes se sont établis pour mener des projets. L'association Zikébin' organise en ce moment sa cinquième édition du festival Sors de ta Bulle, qui a pour objet d'inviter les jeunes Poitevins à la rencontre des associations locales, autour de concerts, de spectacles d'art de rue... Depuis septembre 2006, elle s'est émancipée, et organise sa manifestation de manière plus autonome, sans le soutien des animateurs de la Ville, mais avec le soutien logistique d'une maison de quartier (prêt d'un local où les jeunes se retrouvent). La junior association Zakaouaska a organisé un échange culturel avec des jeunes de Iaroslavl (Russie). Ils sont allés sur place avec des expositions pour montrer aux jeunes Russes la vie des jeunes Poitevins et, en retour, ont accueilli en France des jeunes Russes qui avaient réalisé le même travail. Cette junior association s'est éteinte. Certains jeunes participent aujourd'hui à l'association Zikébin'.

Les bénéfices attendus pour les jeunes ?

L'intérêt pour les participants de cette instance est assez semblable à celui des conseils territoriaux de jeunes. Il leur permet de se sentir utiles, de développer leur esprit critique, d'agir démocratiquement sur leur cité, de prendre de l'assurance devant un public et de connaître le fonctionnement des institutions...

Le Bureau des jeunes se démarque cependant de ces conseils dans la possibilité offerte aux participants de mettre en œuvre une réelle prise de responsabilité liée à leur mandat associatif : la décision finale qui leur revient lors de la réalisation de leur projet et la gestion financière de leur budget. Pour l'animateur, l'important est de leur permettre cette prise de responsabilité dans un cadre sécurisé. En effet, une association créée dans le cadre du BDJ pour développer un projet qui finalement n'a pas abouti verra ses participants se désengager... Il y a obligation de réussite, et donc un travail à faire avec les jeunes pour cadrer le projet en fonction de leurs possibilités : il vaut mieux commencer petit pour s'agrandir avec l'expérience.

Les effets liés à la participation à cette instance sont nombreux pour les jeunes. D'aucuns affirment avoir plus confiance en eux, se sentent capables de se prendre en main pour faire évoluer le monde qui les entoure. D'autres ont compris la nécessité d'une participation à la vie de leur cité et encouragent leurs camarades à s'y impliquer. Certains se sont engagés dans l'animation volontaire, par le biais du BAFA, ou intègrent d'autres associations. Tous ceux qui se sont investis pleinement jusqu'à la réalisation d'un de leurs projets ont acquis une nouvelle expérience de prise de responsabilités. Toute cette expérience ainsi acquise leur permettra de mieux appréhender leur future vie d'adulte autonome.

Des difficultés ne sont pas à occulter

La mise en œuvre de cette instance comporte néanmoins certains obstacles. Il faut veiller en premier lieu à viser non seulement les jeunes lycéens ou apprentis, qui peuvent être un public captif, mais aussi ceux qui sont sortis du dispositif scolaire. Un partenariat avec la mission locale pourrait certainement être proposé.

Par ailleurs, et toujours dans l'optique de permettre la participation à cette structure au plus grand nombre possible, il devient impératif d'informer les jeunes directement sur leur lieu d'étude : dans les lycées, les CFA... Il faut donc créer des conditions favorables de partenariat avec les responsables de ces différents établissements. Pour cela, une plaquette préparée à leur intention, reprenant les enjeux et les objectifs liés à la participation au BDJ, paraît être un outil adapté.

Il est enfin nécessaire de permettre aux jeunes de concilier leurs temps d'étude, de loisirs, de participation... Même si l'aventure collective devient prenante pour les jeunes, le rôle de l'animateur est de freiner les ardeurs des participants, pour faire en sorte que les jeunes concrétisent leur projet, mais ne délaissent pas leurs études...

Cette instance de participation pour les 15-20 ans peut permettre un apport éducatif substantiel pour les jeunes. Il faut cependant être très vigilant sur sa mise en œuvre pour ne pas récolter les effets contraires : un désintérêt pour la chose publique ou la remise en cause de la municipalité qui a mis en place le projet. Le rôle de l'animateur est ainsi d'être toujours capable de concilier les attentes des jeunes et des élus de la commune, et de mener tous les acteurs vers la participation citoyenne.

Pour aller plus loin

Le site de l'ANACEJ :
www.anacej.asso.fr/

La « JAG du JAG » : une action concertée en direction des élèves et des adultes dans un lycée professionnel

*Sylvain Colmar**

À l'origine du projet

Le lycée Jean-Albert-Grégoire de Soyaux (Charente) met en place, depuis plusieurs années, la formation de ses délégués-élèves en partenariat avec la Fédération charentaise des œuvres laïques (FCOL), fédération départementale de la Ligue de l'enseignement,

À l'occasion du bilan avec les délégués-élèves de la formation 2002-2003, ceux-ci ont souhaité que les adultes, notamment les professeurs principaux, soient davantage impliqués dans la formation et mieux informés du rôle de délégué-élève.

Il a été alors envisagé de préparer, avec les délégués-élèves, à l'occasion des modules de formation, une rencontre avec les professeurs principaux afin d'échanger sur le rôle du délégué et d'aboutir à des propositions concertées d'amélioration des conditions d'exercice de son mandat.

Les lycéens du conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) ont également été partie prenante du projet en s'emparant du travail préparatoire des délégués-élèves pour organiser les débats de la rencontre délégués-élèves/professeurs principaux.

Le travail préparatoire a débuté les 20 et 21 octobre 2003, relayé par le travail des élus au CVL. La rencontre entre les délégués-élèves et les professeurs principaux a eu lieu, sur une demi-journée, le mardi 20 janvier 2004. Elle était animée par les conseillers principaux d'éducation (CPE) du lycée et les animateurs de la FCOL.

Les propositions formulées par l'ensemble des participants ont montré l'importance de mettre en place, à la fois, des actions en direction des élèves dans les classes et en direction des professeurs principaux. C'est pourquoi une proposition de programmation pour l'année scolaire 2004-2005 a été faite aux élèves et aux professeurs principaux par l'équipe du lycée et de la FCOL.

La Journée d'animation pour toutes les générations (JAG) du lycée Jean-Albert-Grégoire (JAG)

En conséquence, dès septembre 2004, une action de préparation des élections des délégués a été mise en place à destination des nouvelles classes de l'établissement et de l'ensemble des professeurs principaux.

Les 4 et 9 novembre 2004, les délégués-élèves réunis en formation ont, entre autres, fait émerger des thèmes qui leur semblaient intéressants de traiter avec les professeurs principaux.

En janvier 2005, des temps d'évaluation sur le rôle des délégués et leurs relations avec le professeur principal ont été conduits par l'équipe de suivi avec les délégués-élèves et les professeurs principaux. Parallèlement, le CVL s'est emparé des éléments fournis par les délégués-élèves pour préparer la deuxième édition de la rencontre avec les professeurs principaux, intitulé pour la première fois la « JAG du JAG », qui a eu lieu, sur une journée, en avril 2005.

* Délégué éducation, Ligue de l'enseignement, fédération départementale de la Charente.

Les propositions concrètes qui ont émergé de ce temps fort ont permis de construire des améliorations pour la rentrée suivante. La « JAG du JAG » est devenue depuis le rendez-vous annuel des adultes et des délégués-élèves du lycée. Elle est considérée comme un temps d'échanges et de construction, un aboutissement des actions réalisées toute l'année autour de la fonction de délégué-élève.

Sont concernés tous les élèves des classes de seconde (BEP) et de première professionnelles (bac pro) (240 élèves) et tous les délégués-élèves du lycée, de la troisième technologique au BTS (52 élèves).

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- mieux prendre en compte le rôle de représentant des élèves dans l'établissement, de la part des adultes comme des élèves ;
- renforcer le lien entre les délégués-élèves, les professeurs principaux et plus généralement avec les adultes de l'établissement ;
- améliorer le déroulement des élections des lycéens (avant et pendant) ;
- développer l'apprentissage de la citoyenneté dans l'établissement

Les effets positifs de la démarche

Nombre d'effets peuvent d'ores déjà être constatés :

- un réel travail en commun entre les élèves et les adultes qui a permis une meilleure connaissance et reconnaissance de « l'autre » et, par conséquent, plus de respect et d'écoute ;
- l'amélioration des relations entre les professeurs principaux et les délégués-élèves ;
- une valorisation du « binôme » professeur principal/délégué-élève, qui est un axe primordial pour la régulation et le fonctionnement de la classe ;
- une occasion de créer un apprentissage du débat démocratique et ouvert entre jeunes et adultes ;
- un dialogue sur le fonctionnement du lycée permettant une analyse des pratiques qui a abouti à des propositions concrètes et à une adaptation des méthodes d'intervention des délégués-élèves comme des enseignants (par exemple, sur la préparation du conseil de classe, la tenue de l'heure de vie de classe ou la préparation des élections au CVL) ;
- l'évolution du fonctionnement des instances de représentation des lycéens (CVL), conseil d'administration... et des outils de concertation avec les adultes et les élèves (préparation et déroulement des élections, heures de vie de classe...);
- un investissement accru des participants, élèves et adultes, dans le système représentatif des lycéens (instances, vie associative...);
- beaucoup de petits dysfonctionnements qui sont dorénavant réglés directement dans la classe grâce à la plus grande complémentarité entre les délégués-élèves et le professeur principal, ce qui permet aux conseillers principaux d'éducation de se concentrer sur d'autres missions ;
- d'une manière générale, des élèves plus investis dans la vie de la classe et du lycée.

Des leviers et des freins

Le rôle du chef d'établissement a été primordial dans la faisabilité du projet. Il a laissé aux acteurs la marge d'initiative nécessaire tout en soutenant leur action. Quand il le faut, il facilite l'aménagement et la réorganisation du temps scolaire pour donner les moyens aux élèves et aux adultes de se rencontrer, se former et se concerter.

Les conseillers principaux d'éducation sont les pivots du dispositif. Dans leurs actions au quotidien, en faisant le lien entre les élèves, les enseignants, les autres personnels, l'administration, les parents, ils assurent la mise en œuvre, le suivi et la cohérence du projet et des

actions concrètes qui en découlent. Ils sont aussi le vecteur de communication interne indispensable à la mobilisation du plus grand nombre. Enfin, ils coaniment le dispositif avec les intervenants de la fédération de la Ligue de l'enseignement.

La stabilité de l'équipe éducative et de direction a permis d'installer le projet dans le temps et de le faire évoluer au regard des effets constatés.

La participation de la fédération de la Ligue de l'enseignement, sur les bases d'une coanimation avec les CPE, permet aux acteurs de l'établissement de prendre du recul, de « s'extirper » du quotidien pour mieux évaluer l'impact du projet et envisager son évolution. Les animateurs de la fédération apportent leur savoir-faire sur l'animation des temps de formation et de débats. Ils qualifient les délégués-élèves et les professeurs principaux sur l'animation de groupes en leur transmettant des méthodes et des techniques. En tant qu'intervenants extérieurs à la vie du lycée, ils viennent compléter, relayer et consolider l'action quotidienne des CPE.

La fédération de la Ligue de l'enseignement assure enfin une fonction de veille au regard du frein principal à la mise en œuvre d'un tel projet : le temps.

En effet, le projet et l'établissement sont sur des échelles de temps différentes. La « JAG du JAG » a vocation à évoluer d'une année scolaire à l'autre, en capitalisant les constats et les propositions issues des éditions précédentes. Le lycée a, pour sa part, l'année scolaire comme unité de temps. À chaque rentrée au mois de septembre, tout semble repartir à zéro pour les élèves comme pour les adultes, malgré la présence d'une bonne partie d'entre eux l'année précédente. Sans intervention des moteurs du projet, CPE et fédération de la Ligue, les décisions prises lors de la « JAG du JAG » seraient peu relayées et mises en pratique.

Enfin, d'une manière générale, la relation établissement scolaire/mouvement d'éducation populaire prend du temps. Il faut apprendre à se connaître, dépasser les représentations de chacun, échanger sur les pratiques, s'adapter aux contraintes de fonctionnement (emploi du temps, organisation du travail...). Un projet tel que la JAG du JAG ne peut naître que si les partenaires se donnent les moyens de prendre ce temps.

Pour aller plus loin

Site du lycée professionnel régional Jean-Albert-Grégoire de Soyaux (Charente) :

www.lycee-gregoire.com

Site de la Ligue de l'enseignement, fédération départementale de la Charente :

www.fcol16.org

Rapport à la culture, à l'histoire

Quatre expériences dans l'institution scolaire et deux dans la ville renvoient à cette problématique. Véronique Vinas met en œuvre, dans une école élémentaire, une pratique de lecture d'ouvrages de jeunesse. Ce dispositif pédagogique permet aux élèves d'engager une réflexion sur eux-mêmes et de co-construire leurs savoirs. Benoît Falaize (INRP), quant à lui, réfléchit sur les conditions d'un enseignement des sujets sensibles en histoire (colonialisme, Shoah) au niveau du collège. Dans une logique proche, Sophie Martin a pour objectif de permettre aux élèves d'un lycée polyvalent en ZEP de faire du lien entre hier et aujourd'hui, ici et là-bas, de lutter contre le manichéisme en introduisant à la complexité des questions historiques et sur le monde. De même, Sabine Contrepois a mené une série d'expériences en lycée professionnel : ce travail vise à la reconnaissance individuelle de chaque élève et à la découverte par les jeunes de l'histoire et des trajectoires plurielles de leurs villes.

Pour Mokhtar Benaouda, les nouvelles pratiques urbaines sont au carrefour du culturel et du politique. Elles intègrent les histoires migratoires et sont parties prenantes d'une citoyenneté à inventer. Olivier Legroux nous présente une initiative de la municipalité de Villeurbanne qui conduit collégiens et lycéens à s'approprier leur environnement et l'histoire locale. Cette démarche les amène à penser collectivement *la ville de demain comme projet politique, social, urbanistique*.

Le débat littéraire : une mise à distance de son expérience

*Véronique Vinas**

Le « débat littéraire » véritable aventure culturelle qui permet de questionner l'autre, de se questionner, de questionner les textes, est une pratique culturelle qui se construit tout au long de l'année. Ce type de travail a été mis en place dans une école de la Goutte d'or en CE1, et je le poursuis rue Houdon.

Ce n'est pas une activité isolée, mais bien au contraire une activité qui se nourrit d'autres activités qui viennent l'enrichir et qui constituent autant d'outils cognitifs indispensables à la progression de la réflexion.

Tatoulu, prix littéraire en direction des élèves de la grande section à la troisième va être pour la classe le moteur, le support principal à ces débats.

Nous avons à lire tout au long de l'année six livres sélectionnés en raison des qualités de leur style, de leur originalité et de la capacité qu'ils ont à faire naître chez les élèves un questionnement, des émotions, des échanges et donc de la réflexion.

Chaque enseignant est libre d'organiser ces lectures et la façon dont les élèves entreront dans chacun des livres comme il l'entend : livres lus par l'enseignant plusieurs fois, lectures suivies..., la seule contrainte étant de respecter l'intégralité de la sélection.

Très rapidement les élèves vont devoir reformuler, dire ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots. Il s'agit de s'emparer de ces textes et cela passe d'abord par la reformulation, le rappel du contexte narratif (lorsqu'il s'agit d'une lecture à épisodes), la construction collective du sens. Chaque lecteur élabore le sens que le texte a pour lui. Le débat contradictoire apparaît s'il y a divergence.

L'argumentation doit être efficace et se justifier par la recherche d'indices textuels pertinents pour construire une compréhension commune.

D'autres situations ou pratiques sont, tout au long de l'année, à la fois des moments de confrontations d'idées, mais aussi des moments où se construisent ces outils cognitifs indispensables pour dépasser la simple défense de convictions personnelles.

Mettre en place à l'école des situations qui permettent de « penser sa pensée », d'avoir des pratiques langagières permettant d'inscrire chacun comme pensant, parlant, comme être social, socialisé. C'est envisager, comme Bernard Lahire, les pratiques culturelles comme une mise à distance de son expérience, afin « que la culture soit aussi dépassement, et mouvement vers l'universel » (Bernard Charlot).

Et c'est considérer les compétences discursives dans leur fonction heuristique comme une aide à progresser, à se déplacer.

Les activités proposées en classe constituent donc un maillage serré d'activités permettant d'interroger, de mettre en lien, d'effectuer des transferts sur des objets fortement mobilisateurs qui ont du sens.

* *Maître formatrice, école élémentaire
Houdon, Paris, XVIII^e.*

Un temps de lectures autonomes

Institutionnaliser un temps de lecture silencieuse quotidienne en début de journée, pour les élèves comme pour l'enseignant, est un parti pris qui oriente fortement le rapport que chacun entretient, construit avec la lecture. Lectures silencieuses « gratuites » puisqu'il n'est rien exigé si ce n'est le silence qui permet à chacun de lire (ou de ne pas lire) dans de bonnes conditions. Et l'on s'aperçoit rapidement que tous les supports sont « investis » : albums déjà connus car lus par l'enseignante, romans lus dans le cadre de la lecture suivie, poèmes (fiches et livres à disposition dans la bibliothèque), livres apportés de la maison, empruntés à la BCD.

Ce temps est suivi chaque jour d'une lecture magistrale par l'enseignante.

Lectures magistrales « en cascade »

Un roman lu jour après jour, un nouveau poème, un document apporté par un élève qui vient compléter des informations, des connaissances abordées dans le cadre de la découverte du monde, un texte ayant un rapport (qu'il faudra identifier) avec une lecture en cours, etc. Le choix des lectures n'est pas dû au hasard mais s'organise dans un enchaînement pensé qui va permettre tout au long des semaines de construire la culture commune de la classe. Cette lecture est prolongée par un échange commandé par des objectifs ponctuels : mise en relation ou mise en réseau des textes selon le type d'ouvrage, le type d'écrit, les personnages ou héros (leur rôle), selon la thématique, le schéma narratif, le type d'illustration... Il s'agit d'aller progressivement vers une caractérisation des groupes de textes, des auteurs présentés. Il s'agit surtout d'intéresser les élèves aux fonctionnements textuels.

Le rôle de l'enseignant est essentiel car il oriente les échanges : qu'en pensez-vous ? Pourquoi ai-je choisi ce livre ? À quel autre livre cela vous fait-il penser ? Pourquoi ? « Des effets de loupe » sont possibles : relire un livre, un extrait pour une approche comparative...

Le langage est utilisé ici pour faire quelque chose qui n'est pas strictement personnel, pour construire le monde comme objet, il est utilisé « pour constituer ma culture sur la base des rapports au monde, aux autres et à moi-même qui structurent mon milieu de vie » (Bernard Charlot). Utiliser le langage pour passer de « parler de » à « parler sur », c'est une des caractéristiques du débat littéraire. C'est aussi ce qu'encouragent, ce que mettent en place les situations décrites ici.

La reconstruction de texte, un outil pour aller vers le débat littéraire

La reconstruction de texte est une activité régulièrement menée (après chaque vacances, c'est-à-dire environ cinq fois dans l'année).

Un texte (poétique ou fictionnel) d'une quinzaine de lignes, dont la structure narrative sert d'appui aux élèves pour le comprendre, va être lu, discuté pour être reconstruit collectivement par eux.

L'objectif est de s'appropriier des formes et des niveaux de langue et de permettre une approche intériorisée d'un texte.

La première discussion autour du texte entendu permet de dégager les thèmes, de faire émerger les idées principales, ce que l'on a compris, les mots forts.

L'enchaînement logique du texte émerge mais des questionnements apparaissent (vocabulaire à préciser, points de compréhension un peu flous...). Le rôle de l'enseignant est de renvoyer au groupe les propositions, les questions pour que celui-ci apporte des réponses, valide des interventions.

Une deuxième lecture du texte a lieu. Cette écoute est différente de la première, enrichie de la discussion qui vient de se dérouler mais également sous-tendue de questions, d'interrogations, de doutes.

Elle sera suivie d'une nouvelle discussion plus argumentative, venant infirmer ou confirmer des hypothèses, s'attachant à repérer l'articulation morpho-syntaxique des phrases du texte. Ainsi dans le poème *La Différence*, « le feu qui brûle au fond de toi » a été longuement commenté, reformulé, expliqué dans ma classe de CE1, « c'est pas du vrai feu », « c'est une expression, c'est une image », « ça veut dire que tu es vivant ».

On peut essayer de trouver un titre à ce texte. Il s'agit de s'en emparer, de l'approcher au plus près tant du point de vue de sa sensibilité que de sa rigueur et de sa logique. *L'avenir* de Valentin Bérégovoy s'est vu proposer plusieurs titres : « Quand tu seras grand », « Le chaton, l'oisillon, l'enfant », « Ce que tu vas devenir », attestant bien d'une compréhension, d'une approche extrêmement fine du texte à la fois dans son fond mais également dans sa forme.

Retour réflexif ou comment prendre le pouvoir sur l'activité

Il est indispensable d'une part parce qu'il s'agit bien là de mettre à distance l'activité pour en parler, l'activité étant considérée comme « un objet » commun autour de laquelle on va échanger : pourquoi avons-nous réussi ? Qu'est-ce qui nous a aidés ? En quoi cela nous a-t-il aidés ? « C'est le texte qui nous a aidés, parce que ça se répétait », « il y avait des rimes », « quand quelqu'un propose quelque chose, après ça nous fait penser à autre chose, ça fait comme des petits ponts ».

C'est également s'emparer de cet objet, le faire sien, tout comme le débat qui devient tout à fait digne d'intérêt et de plus en plus « sérieux », puisque l'on va pouvoir aller bien au-delà de « j'aime - j'aime pas », mais justifier ses propos en comparant, en mettant en perspective des textes, en faisant des liens entre les textes, ceux du Tatoulu, mais également les autres textes de la classe, ceux que l'on a apportés à l'école car ils faisaient écho à ce qui était travaillé en classe.

Ainsi suite à la lecture de *Le Bain de la princesse Anne* de Christian Oster, des élèves ont apporté *Le Tiroir de la princesse famineuse* et d'autres livres du même auteur, avec une question sous-tendue : « Pourquoi écrit-il souvent des livres de princesse ? » Des hypothèses ont été émises, et très vite le débat s'est élargi aux thèmes récurrents chez les auteurs connus et de ce qui motive ces choix. (« Il aime peut-être se moquer des princes et princesses... »). De la même façon, les élèves ont fait remarquer qu'ils avaient déjà des préférences en matière de lecture (suspense, histoires humoristiques, etc.).

Lecture-écriture : un travail sur la matière du langage

La fréquentation sur une période longue de formes textuelles différenciées mais récurrentes permet aux élèves de construire des savoirs et des savoir-faire, parce qu'ils procèdent à une modélisation.

Ils se construisent grâce à ces rencontres régulières et dans un va-et-vient lecture-écriture une représentation intellectuelle de la construction générale des textes mais aussi d'autres aspects linguistiques tels le champ sémantique ou la forme syntaxique.

Les moments de production d'écrit sont à la fois des moments de réinvestissement de forme textuelle rencontrée (« à la manière de » ou texte à écrire respectant une forme observée, « modélisée »), mais également le lieu de nouveaux questionnements qui entraînent l'élève vers de nouvelles lectures : « comment on reconnaît un texte poétique ? Est-ce qu'il s'agit uniquement de faire des rimes ? »

« On peut mettre ensemble les deux albums *Première année sur la terre* et *La Balade en traîneau* car dans ces deux albums le langage est poétique. »

« Dans *Première année sur la terre*, les mots qui sont écrits, ils sont un peu chochottes, tendres, romantiques. Il y a des jolis mots comme "harmonie", des mots qu'on n'a pas l'habitude d'utiliser... C'est une écriture poétique. »

« Moi, je trouve que quand on utilise “point” au lieu de “pas” c’est plus doux... »

Le va-et-vient entre lecture et écriture et la confrontation au « métier » d’élève écrivain et à ses difficultés rendent l’élève plus attentif à ce qu’il lit, plus précis dans sa lecture.

Le débat littéraire

Organiser dans sa classe des débats littéraires, c’est avoir la volonté de mettre en place un espace d’expression de soi, au service d’une co-construction des savoirs. Mais c’est aussi aller bien au-delà de la simple expression de soi.

C’est faire prendre conscience aux élèves qu’à travers « une culture littéraire commune », on peut se constituer citoyen car le débat littéraire, c’est écouter l’autre, pour rebondir sur ses arguments afin de le convaincre. C’est également parvenir à des échanges co-construits où les arguments de l’autre permettent de faire évoluer son propre jugement.

C’est donc respecter l’autre parce qu’il est capable de penser autre chose que ce que je pense. Il est aussi capable de changer d’avis. Je peux aussi changer d’avis moi-même.

Les situations d’apprentissages « culturels » citées plus haut permettent de gagner en mots. Le langage est alors vecteur de la réflexion, de la pensée individuelle et collective lorsqu’il sert à comparer, à mettre en relation, à catégoriser, résumer, justifier, argumenter et si la précision des termes et la complexité des formulations s’imposent, c’est de façon intrinsèque, parce que la situation à comprendre et les autres à convaincre l’exigent. C’est tout l’enjeu du débat littéraire.

« On apprend à défendre... moi je peux le contredire quand Étienne dit qu’il n’y avait pas de suspense... – Je n’ai jamais dit qu’il n’y avait pas de suspense, j’ai dit que son plan était trop facile. »

« Quand on lit, on parle entre nous des livres... En donnant notre avis, on doit donner des exemples, il faut comprendre le livre pour après dire si on l’aime... »

« Des fois ça change notre avis, parce qu’il y a des choses qu’on a peut-être oubliées et les autres en parlent. »

« On a de mieux en mieux compris les livres, parce que chacun avait son avis et on dit pour-quoi, ça s’est mélangé. »

Pour aller plus loin

Le site du Groupe français d’éducation nouvelle :

www.gfen.asso.fr/catalogue/ouvrages/themes/citoyennete.htm

Enseignement de l'histoire et questions de citoyenneté

*Entretien avec Benoît Falaize**

En quoi le travail historique peut-il participer à une éducation à la citoyenneté ?

Une des missions très souvent assignée à l'histoire scolaire est de forger les citoyens de demain, et ce, dès l'origine, je veux dire dès l'origine de l'histoire scolaire, avant même les lois Ferry sur l'enseignement public obligatoire. Avec l'idée sans cesse présente, implicitement comme explicitement, dans les programmes que par la connaissance du passé, le citoyen de demain puisse être édifié, au sens plein, par ce même passé. Cette conception est en permanence rappelée aujourd'hui dans les programmes en vigueur. Elle repose sur l'idée que les sujets d'histoire offrent matière et manières à l'éducation civique : matière d'abord, en expliquant le présent par le passé, les élèves sont amenés à se doter d'une connaissance générale, une culture suffisante pour décrypter le monde contemporain dans toute sa complexité, dans tous ses attendus ; manières encore, car la façon de faire de l'histoire renvoie à des procédures intellectuelles essentielles à la maturation de l'esprit critique, par la comparaison des sources et leurs confrontations, par l'analyse du contexte, par la mise à distance des différents points de vue sur un même événement... Bref, autant de manières de penser en faisant de l'histoire.

Pour autant, je voudrais faire deux réserves à cela. La première réside dans le fait que toutes les disciplines scolaires, à leur manière, participent de la construction civique, dans l'ouverture au monde qu'elles offrent, distincte de l'histoire, mais aussi dans les outils intellectuels, conceptuels qu'elles proposent. Les historiens n'ont pas le monopole de l'esprit critique. La deuxième réserve est liée à la précédente : les professeurs d'histoire (et je ne m'exclus nullement du lot) sont souvent convaincus de leur mission civique, sans pour autant l'avoir interrogée dans ses fondements à la fois historiques et constitutifs de la discipline. Sorte d'idole historienne, « la construction de l'esprit critique », souvent reprise comme une antienne, toujours perçue comme garante de l'éducation à la citoyenneté, ignore d'autre forme d'édification citoyenne, telle que le rôle de la littérature, de la production de textes, ou le rôle d'une héroïsation bien comprise.

L'enseignement de l'histoire du xx^e siècle ne pose-t-il pas des problèmes spécifiques, en particulier dans les établissements réputés « difficiles » ?

Je voudrais redire ce que nous sommes beaucoup à dire, soit sur le terrain, soit en recherche : il n'y a aucune raison qu'un enseignement pose un problème particulier dans ces établissements. Ou dit, autrement, il n'y a aucune raison qu'au prétexte de difficultés particulières on tente d'en rabattre sur les exigences parce que l'on est en ZEP. Je ne nie pas les effets de réalité, mais perpétuer l'enseignement commun en France ne peut se faire qu'à la condition d'une unité de programme, ou du moins, d'une unité de posture dans la démarche des apprentissages, une même posture critique et humaniste. Mais je ne veux pas donner l'impression de répondre à côté, car je comprends bien le sens de la question... Bien sûr qu'il existe des problèmes spécifiques à enseigner l'histoire du xx^e siècle dans les établissements

de banlieue. Mais sans vouloir botter en touche une nouvelle fois, je voudrais aussi ajouter que ces difficultés concernent l'ensemble de l'enseignement de l'histoire, à savoir la question du rapport (et de la distance)

* Chargé d'étude et de recherche à l'INRP,
« Enseignement des sujets controversés
de l'histoire européenne ».

qu'entretennent les élèves à la culture savante, mais aussi et surtout à la maîtrise de la langue (c'est surtout vrai au primaire et au collège), bref, à tout ce qui fait la réussite scolaire dans sa forme la plus légitime. Mais revenons au xx^e siècle. Cet enseignement peut poser des problèmes, le nier n'aurait pas de sens. Mais n'en pose-t-il pas dans d'autres quartiers, sur d'autres références historiques ou idéologiques ? On suppose toujours pour les ZEP une sorte d'exception du traitement scolaire des difficultés. Dans les authentiques territoires de ghettos sociaux que constituent les quartiers aisés des grandes agglomérations françaises, les questions du xx^e siècle peuvent aussi poser des problèmes très directs, et pas seulement avec les élèves, mais également avec les parents, dans l'interprétation du programme lui-même ou concernant tel ou tel thème. Le rappeler permet aussi, je crois, de sortir les ZEP de cet état d'exception qui ferait que, pour elles seules, se poseraient les questions brûlantes de la transmission. Les questions d'identité se posent partout, dans le XVI^e arrondissement comme à Belleville, à Odéon comme à la porte de Pantin.

Quels sont les problèmes spécifiques de cet enseignement ?

Ils reposent aujourd'hui comme hier sur la tension entre histoire et mémoire, entre la transmission d'un savoir historiquement constitué en mémoires multiples, différentes et parfois antagonistes qui peuvent exister dans l'enceinte scolaire, élèves et enseignants compris. L'actualité médiatique en rajoute encore un peu plus, et nombreux sont les élèves qui, aujourd'hui, se définissent par rapport à une histoire et une identité de victimes. La concurrence mémorielle en classe peut avoir des répercussions sur le déroulement du cours, c'est évident. Parmi les thèmes les plus sensibles figurent ceux qui sont liés à la religion, à l'extermination de Juifs d'Europe ou à la colonisation dans ses formes nombreuses : traite négrière, réalité coloniale, ou dans ses événements de décolonisation comme la guerre d'Algérie. La construction des identités des élèves se fait aussi par rapport à l'idée qu'ils se font de la religion, ce qui vient introduire une autre difficulté majeure à laquelle l'école laïque n'était plus habituée.

Comment comprendre les réactions parfois très vives des élèves lorsque les enseignants traitent de sujet comme la Shoah ?

Comprendre peut aussi avoir le sens d'admettre, ce qui est hors de question. Disons plutôt : comment les expliquer, comment en rendre compte dans toute leur complexité ? C'est ce que nous avons essayé de faire pour une recherche de l'INRP (2000-2003). Beaucoup de facteurs peuvent expliquer les attitudes parfois proprement insupportables des élèves. L'antisémitisme de certains élèves, la forme pédagogique que prend le cours, l'effet de « saturation » ou de « sacralisation », que nous analysons dans le rapport remis à l'INRP, qui fait que les élèves ont la sensation que sur ce seul sujet, le cours n'est pas comme les autres et que les adultes en ont fait un cours intouchable aux dépens d'autres (du même coup, une forme de provocation strictement adolescente peut avoir sa place), le sentiment que peuvent avoir les élèves que sur d'autres sujets comme la colonisation, la traite négrière ou la guerre d'Algérie (sujets auxquels ils peuvent s'identifier sans mesurer l'écart entre la nature historique différente des événements), l'enseignant est en retrait ou n'en fait pas assez ou ne semble pas y accorder la même importance et la même compétence... autant de raisons parfois contradictoires (car il y a aussi les réactions d'immenses émotions mal contrôlées, dans des situations de classes où le cours constitue un véritable choc émotionnel) qui font que le cours sur la destruction des Juifs d'Europe peut connaître des réactions violentes, au moins verbalement, des élèves. Est-il besoin de dire que dire cela n'est pas le justifier ?

Précisément, est-ce qu'il n'y a pas un risque à légitimer les propos antisémites en tentant de comprendre les réactions des élèves pendant les cours sur la Shoah ?

On peut analyser sans légitimer. Ou alors autant dire qu'il faut s'abstenir de réfléchir sur les enjeux scolaires des sujets délicats de l'histoire, ce qui serait suicidaire. Dans la pratique, il y a de toutes les façons l'obligation de se confronter à ces propos, sans oublier que l'acte d'apprentissage réside souvent dans la modification et le fait de surmonter des représentations préétablies, aussi inadmissibles soient-elles. En fait, il y a plutôt urgence à rendre compte des revendications identitaires des élèves, comprendre leur construction et leurs conséquences dans le cadre scolaire, et analyser en pratique le traitement des sujets délicats de l'histoire du XX^e siècle. La cohésion nationale, idéal civique jamais démenti, est à ce prix, sous peine de remettre en cause l'idéal républicain d'une culture commune, sous peine aussi d'aller à l'encontre de graves dangers.

Pour aller plus loin

CAUWET N., COSTET J.-P., FALAIZE B., *Les savoirs de l'école : histoire*, Hachette, Paris, 2003.

FALAIZE B., « L'enseignement de la Shoah », *Le Monde diplomatique*, mai 2004, www.monde-diplomatique.fr/2004/05/FALAIZE/11188

L'espace du site de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) consacré aux enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire :

ecehg.inrp.fr/ECEHG

L'enseignement de la décolonisation

*Entretien avec Sophie Martin**

L'enseignement de l'histoire vous paraît-il problématique en collège en ZEP ?

De nombreux élèves nous font le reproche, en tant que professeurs d'histoire, de ne pas aborder l'histoire de leur pays d'origine ou de celui de leurs parents. Ils se plaignent de ne « faire » que l'histoire de France. Je crois qu'il est tout d'abord essentiel que l'enseignant rappelle ce que sont les programmes et le fait que s'ils permettent d'aborder les questions de la colonisation, de l'esclavage, de la décolonisation, pour autant ces problématiques sont insérées dans un ensemble de questionnements plus larges. Et puis, il me semble qu'il s'agit là davantage d'une rhétorique que d'une réelle revendication. Même si des formes de communautarisme, d'ethnisation existent, je crois que ces collégiens sont fiers d'être français ou de vivre en France. La réponse à ces revendications est donc complexe. Il ne s'agit pas d'ignorer leur demande, mais il ne s'agit pas non plus d'étudier l'Afrique au simple motif que les élèves de la classe sont d'origine africaine. Une telle approche serait d'ailleurs très mal vécue par les élèves qui se sentiraient ghettoïsés. Il est nécessaire de faire en ZEP la même histoire qu'ailleurs.

En tant qu'historienne, j'ai travaillé plus particulièrement sur la décolonisation de l'Indochine. C'est là un sujet de prédilection pour moi et, en tant que professeure d'histoire, j'ai abordé tous les ans ce sujet mais aussi celui de l'esclavage. D'un point de vue personnel, j'ai pris le parti de traiter ces questions le plus simplement possible. Je pense que cette absence d'appréhension de ma part a permis de traiter assez sereinement ces sujets au sein de classes qui pourtant n'étaient pas toujours faciles.

Pouvez-vous nous rendre compte d'une expérience particulière ?

J'ai été nommée, l'année de ma titularisation dans un lycée polyvalent de La Courneuve qui accueillait quelque soixante-dix nationalités différentes. J'ai particulièrement travaillé avec une classe de première SMS qui comprenait trente-cinq filles d'origines très diverses. Certaines étaient en grande difficulté scolaire, en rupture familiale et sociale pour un petit nombre. Elles manifestaient souvent de l'opposition scolaire et j'ai pensé que la décolonisation, l'émergence du Tiers-Monde étaient de bonnes accroches puisqu'elles avaient à présenter un sujet à l'oral du bac en histoire contemporaine.

J'avais élaboré un document écrit avec des questions ouvertes : Que veut dire colonisation ? Qu'est-ce que la décolonisation ? Que vous savez sur la décolonisation de votre pays ? Avez-vous déjà vu des images, des films, des anecdotes sur ce sujet ? Je leur ai précisé que ce questionnaire était anonyme et que leurs réponses me serviraient à construire mon cours. J'ai pu constater que le terme de décolonisation n'était pas connu, que celui de colonisation était très flou ou uniquement dans le registre de l'anecdotique, du pathos, avec des images assez caricaturales des uns et des autres, voire une méconnaissance totale de ces phénomènes historiques. Et puis, j'ai constaté qu'il n'existait pas de transmission familiale sur ces sujets. Mais il me semble que justement cette méconnaissance des élèves nous permet de véritablement faire notre travail d'historien.

J'ai donc axé mon cours sur la décolonisation des régions les plus présentes dans la classe, pour l'essentiel l'Afrique du Nord, mais j'ai également traité la décolonisation de l'Indochine. Je trouvais qu'il était important de travailler sur une partie de l'histoire qui avait pu toucher les élèves dans leur sang, mais aussi d'aborder ce même

* Professeure d'histoire, coordonnatrice de REP à Paris.

sujet dans un pays avec lequel elles n'y avaient pas de liens affectifs. Ce travail s'est fait en développant ce qui était ma problématique de base à savoir, décolonisation violente, décolonisation pacifique et décolonisation et émergence du Tiers-Monde.

Sur quels outils vous êtes-vous appuyée pour réaliser ce travail ?

Il s'agit bien évidemment d'un travail historique et je dois dire que les documents qui existent actuellement dans les manuels sont souvent bien faits. Les documents à exploiter sont plus nombreux, moins obscurs, les cartes sont bien faites, les textes fondateurs sont présentés. Mais certains de ces textes, comme celui de Kipling sur le fardeau de l'homme blanc, sont d'une lecture difficile et posent des problèmes d'interprétation. Je préfère utiliser des photographies, des affiches ou des textes de propagande. À partir de ces documents, je propose aux élèves un travail sous forme de tableaux à double entrée, avec d'un côté les « arguments » des colons et de l'autre ceux des colonisés. Ces formes d'opposition permettent de mettre de l'ordre dans leurs connaissances et de construire du sens à partir de ces documents. Pour finaliser ce travail, les élèves ont réalisé de petites synthèses chez elles que nous avons re-travaillées pour la présentation au baccalauréat.

Certaines élèves se sont beaucoup investies dans ce projet et elles ont souhaité organiser une projection, dans l'établissement, du film de Yamina Benguigui, *Mémoires d'immigrés*, suivi d'un débat. Malheureusement, cela n'a pas pu se concrétiser car il y avait la guerre en Bosnie et le chef d'établissement a craint que cela provoque des dérapages au sein du lycée.

Comment reliez-vous ce travail avec l'éducation à la citoyenneté ?

Je crois que justement cette étude de la décolonisation et de la naissance du Tiers-Monde est tout à fait intéressante car elle permet de réfléchir à la mise en place des différentes structures politiques, qu'elles soient démocratiques ou dictatoriales, qui ont suivi les phénomènes de décolonisation. Les élèves ont rarement l'opportunité de questionner les systèmes politiques de leur pays d'origine, de mener une enquête, de récolter des documents sur la façon dont la vie politique y est organisée et d'étudier les différences et les ressemblances avec des démocraties comme la France, l'Angleterre. Cela permet d'aborder les fondements des démocraties européennes, la question de la séparation des pouvoirs, de la laïcité et de tisser des liens entre les savoirs scolaires et leur parcours personnel. La décolonisation permet aussi de confronter les élèves à la complexité du monde car il est essentiel de ne pas tomber dans les stéréotypes et de sortir des formes d'angélisme ou de culpabilisation du « Blanc ». Il s'agit d'outils d'éducation à la citoyenneté qui viennent alimenter une réflexion sur ce qui se passe autour d'eux.

Pour aller plus loin

Le dossier du ministère de l'Éducation nationale consacré à mémoires de l'esclavage et des abolitions des traites négrières :
eduscol.education.fr/D0090/esclavage.htm

Reconnaissance et ouverture : la continuité d'une démarche en lycée professionnel

Sabine Contrepois*

Reconnaissance et ouverture : ce sont les deux mots qui ont guidé mon activité pédagogique en lycée professionnel depuis vingt ans. Il n'y a pas eu la reconnaissance d'abord, puis l'ouverture. Ces deux mots ont été symétriques. En étant reconnu, on s'ouvre aux autres.

La reconnaissance des droits des jeunes

Quand je tente une analyse rétrospective des actions pédagogiques menées dans les six lycées du Val-de-Marne où je suis passée, je pense que la reconnaissance des droits des jeunes a été primordiale. Je suis d'une génération « post-soixante-huitarde » qui a bénéficié d'un formidable souffle de liberté. Je me souviens, avec beaucoup de nostalgie, de la semaine de grève que nous avons organisée dès la rentrée scolaire de 1973 – j'étais alors en classe de quatrième –, pour protester contre le coup d'État au Chili. Par la suite, devenue professeure de lycée professionnel, cette question des droits et de justice est devenue centrale. Six mois après, l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant, le 21 novembre 1989, j'organisais, en partenariat avec l'association Espoir et la mairie de Fresnes, un colloque sur les *Droits et les Devoirs des jeunes*. Le lycée Frédéric-Mistral a été entièrement mobilisé, pendant cette journée banalisée, sur cette question. Les lycéens se sont regroupés dans différents ateliers « Justice », « Racisme », « Égalité »..., encadrés par des enseignants et des éducateurs de rue de l'association Espoir. Le président du tribunal pour enfants de Bobigny, J.-P. Rosenczweig, le vice-président de SOS Racisme, Nasser Ramdane, le président de l'Association française pour le développement des droits de l'enfant, Pascal Vivet, une journaliste de *Libération*, Catherine Erel, avaient fait le déplacement jusqu'à Fresnes. Pour la première fois, ces jeunes enfermés dans des zones de relégation scolaire et urbaine étaient reconnus comme des citoyens à part entière.

La reconnaissance individuelle

Puis c'est la reconnaissance individuelle des élèves qui m'est apparue nécessaire. J'ai engagé, en 1993-1994, au lycée Frédéric-Mistral à Fresnes, un travail sur la mémoire familiale de lycéens, après avoir constaté que l'histoire contemporaine semblait peu concerner les élèves alors que leurs familles, après recherches, avaient été confrontées, comme beaucoup d'autres, à sa violence particulière ; chaque élève venait d'un pays qui était en prise avec celle-ci : Arménie, Turquie, Pologne, Viêt-nam, Cambodge, Haïti, Algérie, Cameroun... En lycée professionnel, les élèves ne sont pas « blancs », et finalement les professeurs gèrent les enjeux de « l'intégration ». Comment ne pas prendre en compte ces histoires individuelles alors qu'elles ont rencontré la grande histoire ? Le choc est venu de Meak, élève cambodgienne de bac pro dont le père, officier, avait été fusillé par les Khmers rouges, dès leur entrée dans Phnom-Penh. En 1994, chaque élève a eu à répondre à la question suivante : en quoi votre histoire familiale a-t-elle rencontré l'Histoire ? Les réponses, accompagnées d'un objet, figurent à présent, dans un livre, *L'Histoire, mon histoire. Mémoires familiales de lycéens*, épuisé très vite. Cette aventure nous a permis de nous envoler, en septembre 1995, vers New York et d'être reçus dans des lycées new-yorkais et... à l'ONU. Le *New York Times* nous a consacré une page entière, en novembre 1994, intéressé par ces Français qui n'étaient pas des Gaulois.

* Professeure de lettres et histoire, lycée Adolphe-Chérioux, Vitry-sur-Seine.

La reconnaissance de la culture urbaine

Ensuite la reconnaissance de la culture urbaine des jeunes, en lien avec la situation d'apprentissage, m'a guidée. Je n'ai pas pu envoyer à Claude Lévi-Strauss, dont nous étudions chaque année un passage de *Race et Histoire*, consacré à l'ethnocentrisme et au relativisme culturel, le cours où, un élève de BEP, pour comprendre le texte, l'a scandé comme une chanson de rap. Nous n'avions pas de magnétophone, ce jour-là. Dommage car le rap et l'ethnologie font bon ménage. De même les cours de conjugaison et de grammaire ont une autre saveur quand il s'agit d'imaginer une scène de « convivialité » entre jeunes et policiers, dans une cage d'escalier, transposée au passé simple. Nous avons eu des crises de fou rire pendant des cours de grammaire. Là encore, nous n'avions pas de magnétophone ; le passé simple et la police font bon ménage. C'est cette reconnaissance de la culture urbaine des élèves qui nous a conduits à participer à la formidable action du CRDP de Créteil, Lire la ville.

Un travail scolaire fut mené, en 1998-1999, au lycée Fernand-Léger à Ivry, ville à l'identité urbaine forte marquée par le communisme et la mémoire ouvrière. Il porta sur l'entité urbaine dans laquelle cet établissement s'inscrivait, après que j'ai fait le constat de la vision morcelée de l'espace urbain des adolescents et de la nécessité de les aider à une meilleure socialisation. Mes élèves préparaient des BEP « Maintenance véhicule automobile » et des BEP « Hygiène et environnement » (techniciens de surface), le BEP qu'a suivi Djamel Debbouze. Le divorce jeunes/élus apparaissait dans toute son ampleur.

J'ai décidé de passer, en compagnie des élèves, un certain temps « dehors », à arpenter les trottoirs à la rencontre des Ivryens. L'ouverture sur la ville s'est faite à partir d'une problématique : définir l'identité d'Ivry comme si cette ville était un être vivant avec ses qualités et ses défauts. Nous avons d'abord analysé la relation Paris/Ivry, centre/périphérie. Puis nous nous sommes attachés aux « cités » et à l'espace industriel en friche, supplanté par le tertiaire. Enfin, nous avons abordé la place des jeunes dans la ville. Nous avons rencontré beaucoup de monde : gardiens du cimetière parisien, gardiennes d'immeubles, militaires du fort d'Ivry, directeur du centre commercial Grand Ciel, ouvriers à la retraite, archiviste, rabbin, élus... Ainsi nous avons publié *Vie de banlieue : jeunes à Ivry*⁰.

L'ouverture sur le monde

Cerise sur le gâteau : Internet et l'ouverture sur le monde. Grâce au *New York Times*, des universitaires américains se sont intéressés à ce travail et notamment l'université de Berkeley. J'ai proposé à Berkeley de leur envoyer le fruit de nos recherches pour que les étudiants américains aient une vision « microscopique » de la réalité française. Quelle ouverture incroyable lorsque, découvrant qu'il y avait un carré « condamnés à mort » au cimetière parisien d'Ivry, nous avons interrogé les étudiants de Berkeley sur cette question toujours d'actualité aux USA ! Quelle ouverture lorsque, grâce aux photos numériques, nous avons fait une étude comparative des tags et fresques murales d'Ivry et d'Oakland ! En observant les fresques murales ivryennes très riches, nous observions en même temps celles d'Oakland. Les *Rest In Peace* nous ont bouleversés : ceux consacrés aux jeunes morts du crack ou du Sida.

L'ouverture aux autres et l'ouverture culturelle

Le projet « J'étais, Je suis, Je serai » a été réalisé pendant l'année scolaire 2000-2001, dans une classe de seconde professionnelle « Maintenance véhicule automobile », au lycée Fernand-Léger d'Ivry-sur-Seine, qui comprenait seize garçons, de 16 à 18 ans, originaires de neuf pays différents : France (5) dont un élève guadeloupéen, Algérie (1), Portugal (4), Sénégal (1), Côte d'Ivoire (1), Suisse (1), Belgique (1), Italie (1), Sri Lanka (1). Parmi eux, trois avaient la double nationalité, trois étaient français de parents étrangers.

⁰*Vie de banlieue : jeunes à Ivry, PEMF, coll. « BT2 ».*

Ce projet avait plusieurs objectifs.

D'abord, il devait participer à une meilleure appropriation des programmes scolaires en évitant de les égrener mais en les incorporant à une logique d'ensemble. En français, l'étude des textes descriptifs, narratifs, argumentatifs correspondait non seulement à une obligation pédagogique inscrite dans les programmes mais aussi à la nécessité de s'appropriier ces textes pour mener à bien le projet. De même en histoire-géographie, où l'étude de l'adaptation de l'homme aux milieux naturels s'est faite à travers le prisme des Amérindiens, ce qui a permis de s'intéresser à l'ethnologie. De ce fait, la question du sens de l'enseignement est plus lisible.

Ensuite, il devait permettre à l'enseignant de mieux connaître les élèves dont il avait la responsabilité et aussi de faire en sorte que les élèves se connaissent mieux et les aider à se socialiser, à acquérir des comportements plus conformes à l'intérêt collectif. En effet, pour un groupe classe comprenant des adolescents de 16-17 ans, se filmer n'a rien d'évident : il faut s'organiser, acquérir une certaine maîtrise des techniques vidéo, s'accepter et accepter son image, se discipliner en faisant, par exemple, le silence quand la caméra tourne. C'est d'une manière, l'apprentissage de la vie en groupe qui s'opère.

Enfin, il s'agissait de « créer » un produit digne d'intérêt non seulement pour les jeunes mais aussi pour leurs familles ; un produit qui soit un objet de fierté parce qu'on y montre une réalité qui va au-delà des clichés qu'on peut véhiculer, parce qu'on a travaillé dessus en se posant de nombreuses questions, parce qu'on a utilisé des techniques habituellement sous-utilisées dans le système éducatif mais qui sont néanmoins un outil pédagogique hors pair. L'enseignement est non seulement basé sur la transmission des connaissances mais il peut être également sur la création.

Ce projet a structuré l'année scolaire dans sa totalité, servant de colonne vertébrale aux programmes de français et d'histoire. Il s'agissait de construire un film vidéo à partir des trois temps « J'étais, je suis, je serai ». Quel honneur quand j'ai appris, par hasard, que c'était les mots du dernier discours prononcé par Rosa Luxembourg à Berlin ! En associant au projet des ouvriers d'Ivry à la retraite, un résistant FTPF, un conteur d'origine espagnole, il s'agissait de provoquer l'ouverture aux autres en faisant l'aller et retour entre sa propre histoire et celle des autres. Alors que les élèves étaient d'origines diverses, créer du lien me semblait fondamental. L'ouverture aux autres s'est accompagnée de l'ouverture culturelle. Cette année-là, nous avons véritablement investi l'hôtel de Sully, en visitant les deux expositions photographiques qui y étaient organisées : celle consacrée à Edward Curtis, le photographe des Amérindiens, et celle consacrée aux camps nazis. Le quartier du Marais est devenu familier aux jeunes « banlieusards » d'Ivry. De même, nous avons investi le théâtre de Chevilly-la-Rue où se produisait le spectacle de Pépito Matéo, notre conteur. Le vendredi après-midi était consacré aux sorties qui ont ponctué l'année scolaire. Certains élèves n'avaient jamais participé à une sortie scolaire. Ils connaissaient le musée du Louvre par leur centre aéré.

Cette expérience fut filmée par le CRDP de Créteil de bout en bout.

Pour aller plus loin

Leçon d'humanité, DVD, CRDP, Créteil, 2002.

Les pratiques artistiques issues de l'immigration : une mémoire en mouvement

*Mokhtar Benaouda**

Mon propos s'appuie sur un certain nombre d'expériences menées notamment à Strasbourg (participation à la structuration et mise en réseau du mouvement hip-hop strasbourgeois, mise en place et organisation de résidences artistiques dans les quartiers populaires, accompagnement à la professionnalisation de jeunes artistes, créations ayant pour objet les mémoires de l'immigration...), tout en s'inspirant de projets similaires qui ont pu se concrétiser par ailleurs.

Elsau-Strasbourg : un projet de développement culturel en phase avec ses (jeunes) habitants

En 1995, le quartier de l'Elsau à Strasbourg devient la place forte du hip-hop strasbourgeois au sens le plus interdisciplinaire du mouvement : rap, danse, Djing et graff trouvent dans cette ZUS/ZEP, réputée jusqu'alors pour ses violences urbaines et la maison d'arrêt de Strasbourg qu'elle abrite (au point de ne plus parler que de maison d'arrêt de l'Elsau), un territoire de prédilection.

Une conjonction d'évènements, de dispositifs et d'engagements permet à différents adolescents et jeunes adultes (une cinquantaine impliquée de près ou de loin) d'entrevoir, par l'intermédiaire de cette pratique artistique, une présence sociétale et au monde qui leur semblait jusqu'alors inaccessible.

Par l'intermédiaire du centre social et culturel de l'Elsau, une occasion inespérée de renouveler l'approche et les fondements de l'éducation populaire trouve sa source dans l'engagement exceptionnel et de tout instant d'un groupe de professionnels et de bénévoles (dont les jeunes en question).

La focalisation particulière (c'est un euphémisme) des pouvoirs et de l'opinion publics (par médias interposés notamment) sur ce type de quartier, la généralisation de la politique de la Ville et le dispositif spécifique de la Ville de Strasbourg – le développement culturel des quartiers – ont permis de dégager quelques moyens budgétaires entre 1995 et 1998 (approximativement, toutes contributions publiques confondues, 80 000 euros).

Le Centre européen de la jeune création (CEJC), à la friche de la Laiterie, trouve enfin les personnes et le terrain le plus à même d'illustrer et de porter son projet (que l'on peut résumer au mot d'ordre de son réseau Banlieues d'Europe : « l'Art contre l'Exclusion »).

Bref, toutes les conditions, au-delà de l'actualité tumultueuse du quartier (le tumulte peut effectivement tuer si on prend en considération ne serait-ce que la mortalité juvénile dans ces territoires !), sont réunies pour la structuration de pratiques culturelles et artistiques amateurs comme professionnelles, excepté le scepticisme du monde culturel et artistique local toujours timoré quant aux pratiques dites « socioculturelles » (à ce titre, l'ensemble des opérateurs culturels strasbourgeois, au-delà du CEJC, est sollicité, avec des retours extrêmement mesurés, voir méfiants).

* Ex-Président fondateur de l'association
Les Sons d'la rue et de la compagnie
Magic Electro (Strasbourg).

Bien entendu, cette émulation culturelle et artistique s'accompagne de pratiques citoyennes tout à fait convaincantes (créations d'associations, inscriptions sur les listes électorales, participations bénévoles à différentes animations sur le quartier et la Ville...).

L'ensemble de cette aventure cristallisait différents enjeux :

- celui de la diversité culturelle : en effet, 95 % des acteurs étaient « descendants de migrants » (la plupart de nationalité française, quelques-uns toujours titulaires de carte de séjour), l'objet de leurs productions artistiques (rap, danse comme graff) avait bien évidemment à voir avec la question de leur filiation et de leur appartenance ambivalente à la « nation française » ;
- par corollaire, celui des mémoires de l'immigration et donc de l'histoire des pays d'origine pour la plupart issus de l'ex-empire colonial français.
- celui de « l'intégration », concept rejeté unanimement par les intéressés, mais usuel dans les politiques publiques censées leur être destinées.
- celui des cultures émergentes et/ou urbaines en mal de reconnaissance par l'institution culturelle et artistique (des financeurs aux diffuseurs) et donc la question des nouveaux publics des théâtres, Arlésienne qui sollicite tous les dévouements sans que, fondamentalement, la moindre remise en question soit perceptible dans les politiques culturelles en vigueur (par contre, comme je l'ai indiqué, la politique de la Ville s'y est tellement consacrée qu'elle pouvait y trouver – et y trouve encore – sa propre légitimité).

Cette dynamique particulière peut être reliée à des dizaines d'autres qui se sont développées, à l'époque, dans différents quartiers français avec des situations similaires même si chacune fut singulière.

La preuve en fut avec le lancement du Festival des cultures urbaines à La Villette qui recensait et représentait les projets artistiques les plus significatifs du moment.

Les projets portés sur le quartier de l'Elsau ont assez vite été repérés par les professionnels de La Villette, notamment celui mené avec la compagnie Accrorap (Saint-Priest) qui a donné lieu à un spectacle intitulé *Échafaudage* (au moment où une opération de réhabilitation de l'habitat social était en cours sur le quartier en 1995-1996) intégrant une quarantaine de danseurs de 8 à 24 ans.

Cette création saluée par la critique et le public est à l'origine de la compagnie Magic Electro et de la structuration de l'association Les Sons d'la rue (toutes deux domiciliées sur l'Elsau), elle portait à son paroxysme la dynamique évoquée plus haut. Mais de là à dire que ce travail a été pris en considération par les opérateurs culturels au-delà de la portée socio-éducative, il y a un pas difficile à franchir !

En effet, concevoir que cette création et d'autres du « même acabit » dans d'autres régions de France, malgré leurs succès populaires, puissent être reconnues comme participant au renouvellement des esthétiques (et des publics), précisément dans la danse contemporaine, peu s'y sont risqués...

Derrière ces processus de création, on pouvait déceler très rapidement les sédiments d'une correspondance et concomitance remarquables de pratiques culturelle et artistiques, d'éducation populaire dépoussiérée, d'engagement citoyen, de revitalisation de la création contemporaine, d'invocations « filiatoires » et mémorielles..., bref, de quoi réinventer durablement les liens historiques et consubstantiels entre culture et éducation populaire, entre art et politique. Seule une minorité d'acteurs institutionnels, intellectuels et associatifs ont pris pleinement conscience de ces enjeux.

Ainsi, depuis une dizaine d'années, certaines institutions, et particulièrement l'ex-FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, noyé aujourd'hui dans l'agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances [ACSE]), des acteurs culturels engagés dans les quartiers périphériques conçoivent que l'engagement artistique de certains jeunes issus de l'immigration, voire l'héritage artistique de leurs parents, flirtent sans doute avec des enjeux esthétiques contemporains, indubitablement avec le renouvellement d'une culture populaire en France.

La conceptualisation et donc la lisibilité d'une filiation éventuelle, à partir des pratiques culturelles et artistiques, avec la première génération de l'immigration, voire avec le pays d'origine des parents, sont aujourd'hui balbutiantes.

Elles coïncident avec l'entrée et la revendication de reconnaissance de ces jeunes (et moins jeunes) artistes dans le champ culturel et artistique français.

L'apport ou la (re)découverte culturelle et artistique de leur(s) pays d'origine pour cette deuxième/troisième génération semblent déterminants dans leurs choix esthétiques au regard des créations récentes notamment dans le mouvement hip-hop et précisément dans la danse.

La danse hip-hop : une démarche esthétique impliquée dans son époque

Il faut reconnaître le rôle incontestable d'accompagnateurs et/ou révélateurs de nouveaux talents joué par une partie des chorégraphes contemporains (José Montalvo, Karine Saporta...), de plasticiens-scénographes (Gilles Rondot), de chercheurs (Hugues Bazin), dans la prise en considération et la reconnaissance (pas totalement aboutie) de la danse hip-hop comme mouvement artistique à part entière.

Quels que soient leurs intérêts particuliers, ils ont très clairement sorti de l'ombre des danseurs très doués, mais dont les compétences chorégraphiques n'étaient pas abouties ; sans compter « leur militantisme » auprès de l'institution culturelle pour ouvrir les portes de ses théâtres.

En effet, ils (elles) ont été les accompagnateurs d'une esthétique en gestation, susceptible d'affirmer la diversité de la danse contemporaine, voir de la renouveler.

Une danse contemporaine de plus en plus expérimentale, se tournant résolument vers une orientation plastique où le chaos du monde et l'errance des corps aliénés (qui sont, bien entendu, les nôtres) sont devenus les sujets de prédilection.

En contrepoint, la danse hip-hop apparaît comme une tentative de réintroduction simultanée de la performance chorégraphique et du sens, où signifiant et signifié de la gestuelle appellent à la filiation, à l'histoire, au politique – d'aucuns diront maladroitement ou inconsciemment formulés.

Ces danseurs, dont la grande majorité est issue de l'immigration, ont souvent souffert, surtout au début de leurs propositions chorégraphiques, de leur manque de formation intellectuelle et artistique.

Leurs accompagnateurs vont tenter de les aider à surmonter ces difficultés tout en tentant de ne pas se substituer à leurs choix de création lorsque ces derniers existent et sont pleinement affirmés.

Sans juger des qualités esthétiques de ces spectacles, la question du rapport dominant/dominé dont nous parlions plus haut ne peut pas être évacuée sous couvert de métissage et d'intégration de jeunes des banlieues.

D'où la nécessité pour ces danseurs et ces premiers chorégraphes hip-hop français de construire leur propre démarche artistique. Elle passe incontestablement par la question de la mémoire de leurs origines, d'une interrogation sur l'Histoire et leur histoire, comme l'affirme clairement la compagnie parisienne Ascendance hip-hop : « Nous entrons dans un nouvel âge de l'histoire de l'action culturelle marqué par la conjonction de mouvements dont le foisonnement et l'expansion méritent d'être reconnus, appréciés, aidés.

Des groupes d'enfants, de jeunes issus de milieux ou territoires "isolés" inventent des expressions nouvelles, sources de dynamisme et de renouveau des formes.

Des artistes, des amateurs de toutes disciplines sont de plus en plus nombreux à s'engager dans la création d'œuvres conçues en réponse à des enjeux, à des situations, à des événements marquants de l'histoire et de la société contemporaine. »

D'autres préféreront s'en tenir à l'histoire du hip-hop et font valoir une appartenance dont ils seraient les détenteurs exclusifs (ce courant traverse profondément, voire mine plusieurs compagnies de danse hip-hop).

Comme tout mouvement artistique, la danse hip-hop se nourrit de multiples influences et a son propre « classicisme » : l'*old school* ou la veille école qui prétend à un purisme de la forme hip-hop.

Cependant ce purisme nous apparaît comme très peu pertinent lorsqu'on découvre que quantité de figures hip-hop, parmi les plus significatives, s'inspirent en fait de danses traditionnelles (capoeira, danses africaine ou indienne...) mais également de disciplines artistico-sportives comme l'acrobatie ou la gymnastique.

Aussi bien sur le plan chorégraphique que musical, le défrichage des mémoires est abordé avec beaucoup de sensibilité, découvrant ou redécouvrant de fait le parcours de leurs parents et leurs pays d'origine.

Le risque est que cette démarche artistique soit précisément renvoyée à la communauté et au statut social que celle-ci évoque aux yeux de la société dominante : Africains, Maghrébins, immigration, banlieue ; mais c'est précisément la transgression de cette assignation à laquelle prétendent et parviennent ces artistes jeunes et moins jeunes aujourd'hui.

Une création récente résume parfaitement ce propos : *Sékel* de la compagnie Hors Série dirigée par Hamid Ben Mahi, véritable manifeste de la danse hip-hop qui interroge le parcours (et la mémoire) de danseurs à l'âge de la maturité artistique mais aussi politique.

Bref, le hip-hop porte en lui une propension à la subversion, au refus de la domination ; encore faut-il que la culture politique de ses acteurs (artistes comme public) en saisisse les enjeux, ce qui est loin d'être un acquis.

Il reste alors au hip-hop français de découvrir et de s'inspirer mutuellement d'autres courants et disciplines artistiques qui pourraient être reliés, affiliés à cette histoire/mémoire de l'immigration en France, à cette nécessaire transmission.

Diversité culturelle et mémoires de l'immigration

Il apparaît dès lors que les enjeux de ces pratiques culturelles et artistiques ne sont pas qu'esthétiques et sont liés directement et/ou indirectement à des problématiques historiques, sociales et politiques.

Décontextualiser ces pratiques culturelles et artistiques de l'histoire (de l'immigration et de l'histoire coloniale), de leur territoire (la banlieue), du statut social de leurs acteurs (immigrés et enfants d'immigrés), du triptyque assimilation-intégration-assignation identitaire, serait vain. Pourtant, malgré les projets d'envergure dans ce domaine depuis une quinzaine d'années et l'avancée incontestable de la réflexion à ce sujet, le prétendu modèle intégrationniste (et

l'idéologie qui le sous-tend) demeure la seule grille de lecture de pratiques culturelles et artistiques singulières et durablement enracinées dans la réalité quotidienne des quartiers populaires à forte densité de population de « descendants de migrants ».

Or, il apparaît clairement que le parcours des parents (exil, rupture avec le pays d'origine, exploitation, discrimination...) a indubitablement à voir avec la démarche artistique de ces nouveaux danseurs/chorégraphes, acteurs reconnus ou non du renouvellement de la danse contemporaine.

De *Passions d'exil* de Magic Electro à *Il faut qu'on se parle* de la compagnie Hors Série, en passant par la plupart des créations d'Accrorap et *Exodust* de la compagnie Melting Spot, sans oublier *À nos morts* de la compagnie Mémoires Vives (compagnie issue des Sons d'la rue, qui rend hommage, à travers son spectacle, aux tirailleurs maghrébins, africains, asiatiques, et ce bien avant la sortie du film *Indigènes*), ne tergiversons pas : il s'agit bien d'un art au service d'une histoire confisquée.

Difficile de renoncer à jauger ces démarches sans leurs apports objectifs au champ culturel et artistique français, tout aussi difficile de ne pas percevoir dans leurs créations les sédiments symboliques et imaginaires du parcours migratoire de leurs parents (voire de leurs grands-parents).

Un travail exhaustif sur le versant culturel et artistique des mémoires de l'immigration, à la veille de la mise en place de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, contribuera, je l'espère, à rendre lisible, intelligible cet apport décisif à la culture française et aux pratiques artistiques qui en découlent.

Cette mémoire de l'activité culturelle et du geste ou de la parole artistiques inscrite dans une généalogie migratoire est devenue indispensable dans une société qui reconnaît difficilement mais enfin sa diversité culturelle.

Les pratiques artistiques issues de l'immigration participent à corroborer une inclinaison particulière de la société française : les conditions d'une mise en perspective mémorielle de ces pratiques culturelles et artistiques issues de l'immigration semblent être réunies à l'aune de descendants de migrants devenus trop visibles (médiatiquement, électoralement) pour être ignorés même si le mépris (notamment par certains corps de l'État) est loin de se tarir.

À partir d'actions emblématiques menées ici et là, il est possible de dessiner les contours du développement indispensable (et de la seule volonté politique et institutionnelle qui l'étaye) d'une mémoire culturelle et artistique de ceux qui peuplent majoritairement, par ailleurs, (et malheureusement) les territoires d'exclusion.

« Là où l'Art n'existe pas, nous sommes en territoire d'exclusion. » Beaucoup ont la profonde conviction que cet art existe mais qu'il est resté trop longtemps sous le boisseau d'une relégation sociale et urbaine.

Conclusion

Cette réflexion ne pouvait pas se conclure sans se référer à la figure tutélaire de l'histoire et de la sociologie des migrations en France, à savoir Abdelmalek Sayad (ami et collaborateur de Pierre Bourdieu, mort un an avant ce dernier).

Un de ses concepts, en particulier, retient toute notre attention, celui d'« objet triplement illégitime » qu'est l'histoire des migrations nées de la colonisation : « Originaires du Sud (et à ce titre souvent perçues "sans histoire" par les anciens colonisateurs) ; sujets de l'Empire (on disait "indigènes", c'est-à-dire sans les droits du citoyen) ; ouvriers non qualifiés (quand ce n'est pas chômeurs) : ces "gens de peu" présentent un profil sociohistorique trois fois méprisé..., aussi pour les immigrés et leurs enfants en quête d'identité, il ne reste que la mémoire. »

La mémoire apparaît donc comme une stratégie de survie du symbolique et de l'imaginaire inhérents aux populations concernées et, par corollaire, devient la matière créative de ces (jeunes) artistes et intellectuels issus de l'immigration, du militantisme à l'esthétique, et inversement.

Je propose une ouverture à notre problématique : considérer aujourd'hui qu'il y a une mémoire des pratiques artistiques issues de l'immigration appuyée et soutenue par des faits historiques, permettrait de jeter des passerelles significatives avec la création francophone en général qui décentrerait l'ancien rapport avec la métropole par une approche « archipélique » de l'art et de la culture, telle que la conçoivent Patrick Chamoiseau et Édouard Glissant, apôtres de la créolité.

L'appropriation de cette histoire se doit de revendiquer en même temps son refus de toute authenticité au sens d'une pureté des origines, de toute mythification ou mystification de ces dernières.

En affichant son scepticisme, voire son désintérêt, à l'égard de tout universalisme sans pluralité des formes et des contenus, elle pourrait d'autant mieux revendiquer la contribution essentielle des créations issues de l'immigration, et plus généralement de la francophonie (filiation historique et culturelle de la colonisation) dans le champ culturel et artistique français.

La mémoire des pratiques artistiques issues de l'immigration et du développement culturel qui peut l'accompagner reste à construire non seulement à des fins exclusivement mémorielles, mais aussi, et peut-être surtout, pour accompagner la reconnaissance en cours de la diversité culturelle de la société française.

N'oublions pas que la transmission s'est toujours effectuée et continue de s'effectuer à partir de la rencontre entre mémoire et imaginaire, du conte à la musique, en passant par la danse, dont le lecteur aura compris qu'elle m'interpelle particulièrement, convaincu que les corps finissent toujours par parler même lorsque le silence se veut salvateur.

À l'heure de la mondialisation et du danger de l'uniformisation culturelle et artistique, il nous semble que résident là des opportunités, des alternatives crédibles à l'ethnocentrisme et au mono-culturalisme dominant.

L'art, en tant que déconstruction des représentations, resterait ainsi ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un acte de résistance.

*« Mes racines sont ailleurs,
mais ma vie est ici »,
rêves de ville*

*Entretien avec Olivier Legroux**

Comment est né le projet « Mes racines sont ailleurs, mais ma vie est ici » ?

Ce projet prend sens en référence à l'histoire de Villeurbanne. À l'origine, des hameaux qui devinrent une ville avec la Révolution Industrielle. Et un lieu de convergence de populations : à la fin du XIX^e siècle, les Italiens apportèrent la main-d'œuvre dont la France manquait. C'est en leur honneur qu'on baptisa la rue des Bienvenus. Quelques années plus tard, au gré des vicissitudes de l'histoire, Espagnols, Arméniens, Portugais, Algériens, Marocains, Tunisiens et Européens de l'Est trouvèrent terre d'accueil à Villeurbanne. L'identité de la ville s'est ainsi construite autour de différences, mais aussi d'un projet social ambitieux : en 1934 un nouveau centre-ville vit le jour, 1 500 logements sociaux tout confort, avec théâtre, piscine, palais du travail, locaux associatifs... Si cette utopie réaliste vit toujours en 2007 et constitue un modèle d'architecture, d'autres quartiers de Villeurbanne n'ont pas échappé aux affres de l'urbanisation des années 1960.

Comment s'approprier cette histoire complexe ? Comment amener les habitants, aux histoires très diverses, à « vivre » pleinement leur ville ? Ernest Renan concevait la nation comme une suite d'expériences historiques et de souvenirs partagés, qui constituent la « respiration commune » qui lie les habitants. Cette approche peut-elle s'appliquer à l'histoire d'une ville ? C'est autour de ces questions cruciales qu'a émergé l'idée d'explorer ce sentiment d'appartenance avec les jeunes Villeurbannais. Ainsi depuis près de trois ans, le concours presse du service Jeunesse de Villeurbanne (Rhône) encourage chaque année les jeunes à décrypter leur environnement, à connaître ce qu'il fut et, pourquoi pas, à imaginer ce qu'il pourrait devenir.

Qui sont les jeunes concernés ? Et comment mettez-vous en place la démarche ?

En 2006, six classes de collégiens et de lycéens ont travaillé avec leurs enseignants et les animateurs du pôle citoyenneté de la mairie à l'occasion des soixante-dix ans du Front populaire. Trois thèmes étaient abordés, aboutissant à la réalisation d'un journal de seize pages : les loisirs et le temps libre, le travail et la reconnaissance sociale des travailleurs, le patrimoine industriel.

Afin de permettre aux jeunes de s'approprier leur environnement, le service municipal jeunesse les forme aux techniques de reportage (interviews, prises de notes, enregistrements) et d'expression en favorisant leur esprit critique. Les collégiens et lycéens ont ainsi rencontré des témoins du Front populaire en maisons de retraite, recueilli leurs témoignages, recherché les noms de rue liés à cette époque, découvert des bâtiments industriels de la ville et dévoilé le tout dans leur journal, qu'ils ont ensuite diffusé à la criée. En pleine contestation du CPE, le thème du travail et de la reconnaissance sociale avait pris une résonance particulière pour ces jeunes rédacteurs.

Après s'être tournée vers la mémoire de la ville, l'édition 2007 s'intéresse à ce qu'elle pourrait devenir et s'étend à dix établissements. Collégiens et

* Directeur du service Jeunesse de Villeurbanne

lycéens sont invités à imaginer leur ville de demain dans toutes ses dimensions : sociale, urbanistique, sportive... Pour partager leur « rêve de ville », ils vont cette fois s'exprimer à travers deux supports : leur journal et une création plastique (maquettes en bois, métal, modelages...).

Quelles seront les suites ?

Cette édition 2007 s'intéresse également au fonctionnement présent d'une ville. Pour imaginer ce que pourrait être la ville de demain, les jeunes découvrent au préalable son organisation et sa vie démocratique. Dix jeux de piste ont été organisés en mairie qui ont permis aux jeunes de rencontrer leurs élus, les techniciens, de découvrir le mode de fonctionnement d'un conseil municipal, bref, de comprendre l'organisation d'une Ville et de ses services.

Forts de cette expérience, les rédacteurs approfondissent et travaillent leur « rêve de ville » en revenant interviewer des personnes-ressources en déplacements urbains, petite enfance, urbanisme, culture...

Et parmi les rêves des collégiens et lycéens villeurbannais, incités à imaginer leur ville du futur, on peut trouver un immeuble en forme de dauphin, composé de logements mixtes, un métro aérien interbanlieue, des terrains multisports pivotants, une cité des sciences...

Quel lien faites-vous entre ces deux projets et l'éducation à la citoyenneté ?

Ces actions rencontrent un grand succès auprès des jeunes, qui, témoignent-ils, se sentent citoyens et plus seulement élèves. Organiser des comités de rédaction, sortir de l'établissement scolaire, rencontrer des élus, enquêter, prendre voix, comprendre le réel les a enthousiasmés. L'implication active des différents services municipaux a joué également un rôle déterminant pour les jeux de piste.

Par ailleurs, les débats et les négociations au sein des classes pour choisir un projet commun sont un véritable exercice de vie démocratique. Les premières ébauches de « rêves collectifs » ont été très riches et très révélatrices : des classes entières ont imaginé des projets enthousiasmants, tandis que d'autres ne rêvaient que de... casiers dans leurs lycées et de bus qui arrivent à l'heure. La confusion entre imagination et doléance résignée témoigne ici de réalités et de préoccupations fort différentes selon les quartiers.

Seul bémol : les lycéens qui n'habitent pas à Villeurbanne mais y sont scolarisés pouvaient se sentir moins concernés par le projet.

Confrontés aux injonctions publicitaires quotidiennes et narcissiques à « être soi », à « devenir ce que l'on est », les collégiens et lycéens villeurbannais ont l'occasion d'entrer dans une démarche collective et de mieux s'approprier leur environnement. Ils découvrent l'histoire de leur ville, la confrontent aux mémoires des vieux, à leur mémoire familiale, se rendent dans la maison commune, comprennent la représentation politique et imaginent ce qui pourrait changer. C'est au fil des relations humaines, au fil de l'histoire de leur ville, que se forge une partie de leur identité. Ce n'est peut-être pas la plus belle ville du monde, mais c'est la mienne !

Rapport au corps

Le sport en tant que cadre de socialisation et d'épanouissement permet l'apprentissage de la règle commune. Pour Pierre Broz, il met en œuvre des pratiques qui prennent en compte la diversité des modes d'apprentissage des élèves. Il permet aussi de repenser le rapport à soi, aux autres, au monde, il peut être porteur de valeurs éducatives. Néanmoins, Olivier Middleton met en garde contre les dispositifs qui se revendiquent d'une rhétorique du « sport-citoyen » mais occultent la spécificité du sport en tant que tel et les questions d'éthique et de formation des professionnels et bénévoles.

L'EPS, support de la formation du citoyen

*Pierre Broz**

L'éducation physique et sportive est souvent présentée comme un support privilégié pour la formation du citoyen car elle éduque à la responsabilité, à l'autonomie grâce à un rapport privilégié à la règle en favorisant l'accès aux valeurs sociales et morales de notre société.

Il s'agissait pour nous de travailler dans un établissement ZEP, situé dans le quartier de la Goutte d'Or, afin de comprendre comment nous pouvions mettre en place une démarche nous permettant de passer d'objectifs généraux à une application pratique. La principale difficulté que nous avons rencontrée a été la prise en compte du décalage qu'il existe entre notre vision de l'École, avec les apprentissages et les valeurs qui la légitiment, et les représentations que pouvaient s'en faire les élèves. Cette expérience, qui s'est inscrite dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire professionnel, a été également guidée par des interactions avec l'équipe pédagogique de l'école.

Les enseignants se trouvant face à la fois à des difficultés scolaires et à des problèmes comportementaux, nous avons fait le pari de miser, non pas exclusivement mais bien prioritairement, sur l'acquisition de compétences transversales afin de construire un « cadre de limites » à l'intérieur duquel chaque élève pourrait s'épanouir.

Nous allons donc tenter de rendre compte de la façon dont nous avons conjointement construit ce cadre de limites et adapté notre enseignement afin de donner sens aux apprentissages.

Un cadre pour apprendre les limites

En début d'année scolaire, nous tenions à confronter les élèves à la règle. Nous avons donc choisi de programmer la compétence « coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement » à travers les jeux collectifs sans ballon. Il nous paraissait indispensable de sensibiliser les élèves au respect des règles en leur faisant prendre conscience des différentes règles existantes afin qu'ils puissent en saisir la valeur et que nous puissions mettre en place des sanctions différenciées. D'un point de vue théorique, Jacques-André Méard et Stefano Bertone classifient les différentes règles en cinq familles :

- les règles de sécurité permettent de maintenir l'intégrité des personnes ;
- les règles institutionnelles correspondent au rapport à la loi comme le règlement intérieur de l'école ;
- les règles groupales sont des arrangements, des conventions ;
- les règles de jeux sportifs sont les conditions de jeu ;
- les règles d'apprentissage correspondent aux opérations à découvrir et faire fonctionner pour apprendre.

En prenant appui sur cette classification, il apparaît qu'appliquer une sanction identique au fait d'enfreindre une règle de jeu ou une règle institutionnelle pouvait être la cause de confusion pour les élèves, voire de conflit. Les règles institutionnelles et de sécurité devant, à notre avis, être sanctionnées plus sévèrement que des règles groupales ou d'apprentissage, et ces dernières à leur tour plus sérieusement que des règles de jeux.

Si l'élève doit prendre conscience de ses droits et de ses devoirs en hiérarchisant les différentes règles existantes, le professeur a pour mission d'évaluer le degré d'autonomie vis-à-vis de la règle. La mise en place d'un jeu collectif avec les élèves reste un moyen adapté d'évaluer l'autonomie de l'élève vis-à-vis de la règle. On peut repérer quatre étapes d'appropriation de la règle :

- l'anomie (la méconnaissance ou le rejet des règles) ;

* Professeur d'éducation physique et sportive, école élémentaire Oran, Paris, XVIII^e.

- l'hétéronomie (obéissance à la règle) ;
- l'auto régulation (l'intégration de la règle) ;
- l'autonomie (la capacité à négocier ou à inventer des règles).

Il nous semble important d'imposer au départ les règles de sécurité du jeu afin de cerner la capacité des élèves à obéir à cette règle et de repérer ainsi ceux qui sont au stade de l'anomie, ceci tout en gardant un niveau de sécurité satisfaisant.

Si le cadre de limites doit être construit en trouvant un compromis entre prévention et sanction afin d'instaurer une sérénité dans les relations, il ne peut se faire que parallèlement à un enseignement adapté.

Un enseignement cohérent et adapté

n La différenciation pédagogique

Le principal moyen retenu pour sensibiliser l'élève aux apprentissages est la différenciation pédagogique. Chaque élève apprend de manière différente, il est donc nécessaire de varier les supports pour communiquer.

n La consigne

La consigne permet aux élèves, par l'intermédiaire d'un énoncé, de rentrer dans la tâche. Une consigne suppose un travail mental de la part de l'élève, et l'enseignant doit le guider pour lui permettre d'organiser sa réflexion de manière méthodique.

Il existe différentes modalités pour s'assurer de la compréhension de la consigne. Un excellent moyen est le questionnement sur les étapes à suivre pour pouvoir y répondre. Cette explicitation qui oriente l'attention des élèves sur les différentes étapes de l'apprentissage permet de vérifier la compréhension mais aussi, le cas échéant, d'accompagner les élèves dans une réflexion sur les critères de réalisation. La démonstration permet de varier le mode de communication et de transmettre une image mentale à l'élève. Un troisième mode est l'utilisation de fiches. L'élève y trouve des informations sur ce qu'il y a à faire, comment le faire et aussi sur l'évaluation de son degré de réussite, sans négliger la relation et le sens qu'il peut porter à la lecture.

n L'utilisation du matériel comme moyen de différenciation

Si nous enseignons à tous les élèves le même contenu, nous ne le faisons pas de la même manière. L'utilisation du matériel constitue donc un mode d'adaptation. Ainsi, dans les jeux d'opposition dont le principe d'action est la suppression des appuis, le retournement d'un adversaire peut passer par trois modes de différenciation en fonction de l'expertise des pratiquants. À partir de quatre ateliers, dont un « témoin », nous cherchons à faire prendre conscience de ce principe :

- le premier est facilitant car le défenseur, qui doit être retourné par l'attaquant, tient un ballon dans ses mains réduisant ainsi ses appuis ;
- le deuxième consiste à faire tenir à l'attaquant des balles en mousse pour qu'il réalise que la suppression des appuis ne s'effectue qu'avec la seule utilisation des mains ;
- le troisième atelier propose la même situation mais sans contrainte matérielle ;
- la situation de référence, dite « témoin », est similaire à la troisième sauf que les rôles de défenseur et d'attaquant ne sont plus définis.

Afin de différencier notre pédagogie, nous avons axé notre réflexion sur la variété des modes de communication autour de la consigne et différentes utilisations du matériel dans les ateliers.

n Un enseignement cohérent et transparent

La cohérence passe par une programmation annuelle, structurant l'année scolaire et donnant du sens aux apprentissages. Cette cohérence « horizontale » passe par le développement des quatre grandes compétences décrites par les programmes. Une cohérence « verticale » qui équilibre les compétences choisies sur l'ensemble de la scolarité est tout aussi nécessaire afin d'inscrire les élèves dans la continuité en tenant compte de leurs progrès et de leurs besoins. Si les programmations verticale et horizontale, ainsi que le déroulement de la séance, doivent être cohérentes et inscrites dans la continuité, il est nécessaire de s'assurer que la situation d'apprentissage est à la fois accessible et questionnante pour tous les élèves afin qu'ils puissent donner du sens aux apprentissages scolaires.

L'élève doit être informé des compétences développées et des objectifs fixés, avec des outils et des critères de réussite permettant une meilleure connaissance de soi et du résultat afin d'être guidé dans le choix des méthodes et des manières d'apprendre. Un document lisible et facile d'utilisation, dans lequel les compétences attendues sont évaluées aux différents moments de la scolarité, peut permettre à l'élève de prendre conscience de ses besoins et de ses points forts.

Conclusion

L'EPS peut recouvrir différentes fonctions dans l'école. Elle permet à travers des expériences variées de construire un cadre de limites dans lequel l'élève pourra s'épanouir mais aussi prendre conscience de ses droits et devoirs pour les transférer à d'autres sphères. En s'appuyant sur des pratiques sociales de référence, elle transmet un patrimoine culturel à l'élève. Bien entendu l'EPS, de par les problèmes moteurs posés, permet d'acquérir de nouvelles compétences spécifiques et d'améliorer le répertoire moteur.

Afin de rendre notre intervention éducative et constructive, nous avons tenté de donner sens aux apprentissages en partant des représentations des élèves pour les transformer progressivement. Ce sens peut passer par une cohérence de l'enseignement, à travers une programmation équilibrée, et une continuité progressive des apprentissages qui pose l'EPS en tant que discipline d'enseignement.

La démarche pédagogique mise en œuvre ici peut apparaître spécifique aux ZEP en raison des compétences à développer en priorité, lesquelles sont liées aux thèmes de la citoyenneté, au respect des règles ou au savoir vivre ensemble. Cependant cette démarche ne doit en aucun cas être différente de celle appliquée dans les secteurs plus favorisés.

Pour aller plus loin

BERTONE S., MÉARD J.-A., « Rendre les règles signifiantes », *Revue EPS*, n° 288, 2001.

« J'aime mon sport, je m'engage »

Dr Olivier Middleton*

La pratique du sport a toujours bénéficié d'un jugement favorable. Les effets bénéfiques pour la santé dans les pathologies cardio-vasculaires ou la lutte contre la sédentarité, par exemple, et les valeurs qu'on lui prête (don et dépassement de soi, égalité des chances, respect...) sont régulièrement mis en avant pour favoriser son développement et n'ont jamais souffert de la moindre contestation.

D'ailleurs, de nombreuses actions sont mises en place, par le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative (MJSVA) autour du sport éducatif, du sport santé et du sport insertion.

Mais il y a activités physiques et sportives et activités physiques et sportives (APS). En effet, les pratiques sportives sont toutes aussi variées que les autres pratiques de loisirs, qu'elles soient artistiques ou culturelles, qui peuvent être effectuées aussi bien de façon ludique que professionnelle, avec un investissement de tous les instants.

Les pratiques sportives des jeunes

Les données existantes sur les pratiques sportives des jeunes¹¹ nous donnent un certain nombre d'informations, quant aux motivations de ces derniers. Si la majorité des 12-17 ans (77 % des garçons contre 60 % des filles) pratique une activité physique et sportive en dehors de l'école, l'engagement dans un club et la pratique de la compétition varient en fonction du sexe et diminuent avec l'âge. 49 % des garçons de 12 à 14 ans pratiquent la compétition, ils ne sont plus que 39 % chez les plus âgés de 15 à 17 ans contre seulement 23 % des filles de 12-14 ans et 19 % des 15 à 17 ans.

Même si, au moment de l'adolescence, il est difficile de corréliser cette baisse des effectifs, aux motivations des jeunes à pratiquer le sport et aux raisons invoquées à l'abandon de la pratique (manque de temps, désintérêt pour la discipline, conflit avec l'éducateur...¹²), on peut s'interroger sur le manque d'adéquation entre l'offre du secteur sportif et les attentes des jeunes. Ces derniers semblent en effet délaisser le milieu associatif traditionnel, ses codes et sa réglementation, pour s'adonner à des pratiques plus libres mettant en jeu de nouvelles valeurs ; solidarité, spontanéité, recherche de sensations et connivence mais aussi un nouveau statut esthétique, culturel voire éthique¹³.

Il apparaît, en effet, que le modèle sportif repose essentiellement sur la compétition alors que seulement 19,3 % des garçons contre 6,2 % des filles pratiquent le sport avec comme objectif de gagner¹⁴. De plus, la sélection imposée par la devise olympique *citius, altius, fortius* (plus vite, plus haut, plus fort), est permanente et de plus en plus précoce. Alors, qu'aussi bien chez les garçons que chez les filles, la recherche du plaisir est la première motivation à la pratique du sport (73 %).

Pratiques sportives et conduites à risque

Au cours du séminaire européen *Pratiques sportives des jeunes et conduites à risque*¹⁵, organisé conjointement par le ministère de la Jeunesse et des Sports et la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie, Philippe Arvers et Marie Choquet, à partir de l'analyse d'un certain nombre de données existantes et en s'appuyant sur l'enquête européenne ESPAD réalisée par l'INSERM auprès de jeunes âgés de 16 à 18 ans, observe l'existence d'une augmentation des conduites à risque en fonction de l'intensité de la pratique sportive.

* Médecin directeur des services de santé de Tremblay en France (93).

11/Arene J. et al., Baromètre santé jeunes, CFES, 1999 ; ministère des Sports ; « Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans », STAT - Info, n° 2, 4 octobre 2002

12/« Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans », art. cit.

13/Michel G., La prise de risque à l'adolescence, Masson, Paris, 2001.

14/Arene J. et al., op. cit.

15/Ministère de la Jeunesse et des Sports, Mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies, Pratiques sportives des jeunes et conduites à risques, actes du séminaire européen, 5 et 6 décembre 2000, Paris ; Arvers P., Choquet M., Pratiques sportives, consommations, conduites violentes, une association explosive ?, MILDT, 2002.

Cette étude, met en avant, pour ce qui concerne le nombre d'ivresses annuelles, la consommation de cannabis et des autres drogues illicites aussi bien chez les garçons que chez les filles, la consommation de tranquillisants et de somnifères ainsi que les troubles du comportement alimentaire chez les filles, les conduites violentes (vols et violences subies pour les filles, bagarres pour les garçons), une courbe dite en « U ». Les jeunes qui ne pratiquent pas de sport et ceux qui en pratiquent plus de huit heures par semaine, toutes sortes de pratiques confondues, présentent plus de conduites à risque que ceux qui en font une consommation modérée.

En dehors des ivresses, où l'expérimentation en milieu sportif encadré renforce le phénomène, la pratique en club aurait un effet protecteur, sans pour autant inverser le sens de la courbe. Le manque d'estime de soi, souvent mis en avant dans la genèse de ces comportements, ne semble en rien responsable de ces phénomènes puisque Marie Choquet observe, *a contrario*, que les grands sportifs ont plutôt une bonne image d'eux-mêmes.

Des résultats contradictoires en fonction des populations étudiées

Plus récemment, une série d'enquêtes réalisées en région PACA¹⁶, apporte des précisions concernant une population spécifique : à savoir les jeunes de 16 à 24 ans inscrits dans les filières d'accès au haut niveau, répertoriés sur les listes du ministère des Sports et bénéficiant de conditions particulières d'encadrement (entraîneurs hautement qualifiés, aménagement des horaires de travail, suivi médical adapté...). Il apparaît que les consommations de substances psychoactives inscrites, il est vrai, sur la liste des produits dopants sont de moindre importance chez ces sujets que dans la population générale du même âge. Il faut noter par contre, que ces jeunes sportifs ont parfois une image plutôt négative de leur santé ainsi qu'un recours aux soins et aux médicaments plus fréquent. L'éloignement du tissu socio-éducatif et affectif d'origine et les blessures seraient en cause.

Les valeurs en question

En mars 2003, lors des Entretiens de l'INSEP¹⁷ sur le thème « Règle du jeu et violence dans le sport », Nathalie Pantaleon (faculté des sciences du sport de Nice) présente une étude qualitative sur les représentations des règles et de la morale sportive chez les enfants et adolescents sportifs. S'interrogeant sur la recrudescence des comportements de transgression des règles sur les stades, elle note, chez vingt-cinq jeunes âgés de 10 à 14 ans pratiquant un sport collectif, des représentations différentes des règles en fonction du contexte, social, scolaire ou sportif. L'analyse des entretiens réalisés souligne que les conduites transgressives dans le sport sont légitimées par différentes causes : les enjeux, l'imitation des adultes et les erreurs d'arbitrage notamment.

Son collègue Thierry Long (UFR STAPS Nice), interrogeant cinq adolescents sportifs intégrés dans des filières d'accès au haut niveau, s'intéresse aux processus de raisonnement et de jugement moral dans le contexte sportif. Son analyse thématique met également en exergue comment le réalisme de la victoire (dont les bénéfices socio-économiques et symboliques sont de plus en plus importants) est une justification très souvent avancée à des comportements de transgression ou de violence. Selon lui, ces résultats rejoignent ceux d'un certain nombre d'auteurs qui ont mis en relation un niveau de raisonnement moindre chez les sportifs dont la motivation principale était la comparaison sociale, c'est-à-dire la compétition.

16/Guagliardo V. et al., « Tabac, alcool, cannabis et sport de haut niveau à la fin de l'adolescence, en région PACA, 2002 », BEH, n° 15, avril 2003, p. 83-84 ; Pruvost J., Obadia Y. et al., « État de santé perçu, recours aux soins et consommation de médicaments chez les sportifs de haut niveau en région Paca », à paraître dans la revue *Addiction*.

17/Entretiens de l'INSEP, « Règles du jeu et violences dans le sport », INSEP 2003.

« J'aime mon sport, je m'engage »

C'est dans ce contexte, sujet à controverses, que le MJSVA développe son action : « J'aime mon sport, je m'engage ».

Destinée à valoriser et renforcer la fonction sociale et éducative du sport, la démarche vise à améliorer le comportement du jeune pratiquant, sa connaissance de l'environnement de la pratique sportive et le « regard » qu'il porte sur son club, afin de mieux s'y intégrer.

Après une première phase d'expérimentation, un livret destiné aux jeunes sportifs de 8 à 11 ans va être diffusé au sein des clubs, des municipalités et des fédérations volontaires. Les Fédérations françaises de rugby et de handball ont, d'ores et déjà, adhéré au projet et développeront des actions d'éducation par le sport autour de la Coupe du monde de rugby et des Championnats du monde de handball féminins 2007.

Ce livret doit également favoriser, grâce au travail des éducateurs, des parents et des dirigeants de club, la transmission des valeurs et des règles du sport à l'ensemble des enfants inscrits en club :

- le respect de soi, des autres, des équipements ;
- la reconnaissance, la tolérance ;
- l'esprit sportif ;
- la confiance en soi.

Il doit également permettre une approche sport-santé, de suivre le jeune tout au long de son parcours sportif, de l'encourager à participer à la vie de son club...

Un guide d'accompagnement destiné à l'entourage de ce dernier doit permettre une meilleure appropriation de l'outil par l'encadrement et faciliter l'atteinte des objectifs avancés.

Des objectifs en décalage ?

Le moins que l'on puisse dire est que ce programme ne manque pas d'ambition et il est difficile de ne pas adhérer à la démarche. Toutefois un certain nombre d'interrogations se font jour. La première concerne, à mon sens, le trop grand nombre d'objectifs fixés. Les spécialistes de la prévention en conviennent ; plus les objectifs sont sériés, plus les chances de les atteindre sont grandes. Vouloir être à la fois un outil facilitant la communication intergénérationnelle, un outil d'éducation pour la santé, un outil d'éducation sportive et un outil de suivi sportif, fait craindre qu'il ne soit rien de tout cela.

Qui plus est, l'implication de l'encadrement des jeunes, que ce soit les parents ou les éducateurs, n'est pas gagnée. On peut penser, en tous les cas, qu'un nombre, non négligeable de jeunes, échappera au processus et que seuls les parents déjà présents seront susceptibles de relayer la démarche éducative.

Il nous semble également que la question de la formation des éducateurs et de la sensibilisation des dirigeants n'est pas abordée à sa juste mesure. Les questions éducatives sont peu traitées dans les différents brevets qu'ils soient d'État ou fédéraux, aux dépens de considérations techniques et physiologiques importantes certes, mais insuffisantes.

La pratique du sport repose en grande partie, sur des gens bénévoles, non formés, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'accompagner les plus jeunes. Certains éducateurs qui exercent sans diplôme depuis de nombreuses années, dans les nombreuses associations qui font la fierté de nos dirigeants, ne sont pas aidés dans leur tâche. Ceux qui se risquent à faire valider leurs acquis d'expériences (VAE) en sont pour leur frais, alors qu'ils devraient être encouragés et avoir la possibilité de suivre des formations complémentaires...

On n'en est pas là !

Enfin, il est dramatique de voir que depuis Coubertin, l'éthique du sport n'a pas changé et est devenue idéologie. Le sport s'est internationalisé, s'est démocratisé, s'est professionnalisé et on met en avant les mêmes valeurs qu'au début du siècle dernier ; valeurs, aujourd'hui, vidées

de leur sens. Il est remarquable de voir que la place du plaisir et du jeu est quasi inexistante dans ce livret, si ce n'est pour « le plaisir de respecter les règles » ???

Entendons-nous, bien, il n'est pas question de dénigrer la démarche, qui part bien évidemment d'une bonne intention, mais la question qui nous semble centrale et à laquelle ce livret n'apporte pas de réponse est : comment, par quel processus éducatif, faire en sorte que nos jeunes sportifs se réapproprient les règles, recommencent à croire en des valeurs qui leur parlent ; pourquoi ne pas dire solidarité, connivence, plutôt que de parler du respect qui ne leur évoque rien si ce n'est parfois de l'injustice ?

Questions de citoyenneté

Bernard Bier, Joce Le Breton

Au terme de ce parcours présentant des propositions d'actions croisant citoyenneté et préoccupation éducative, dans l'École, dans le monde associatif ou dans la ville, quelques éléments nous paraissent se dégager.

Des continuités dans l'histoire

Le discours de l'éducation à la citoyenneté s'est toujours inscrit dans une approche normative. Et c'est par l'éducation de la nouvelle génération que la société future pourrait être différente. Les lendemains de la Révolution s'inscrivaient dans une utopie alternative : l'éducation des enfants était perçue comme la condition de l'entrée dans les Lumières – et la société révolutionnaire se voulait tout entière institutrice, instituante.

Il semblerait qu'aujourd'hui, on soit plutôt dans une démarche réparatrice : c'est en réponse à une dégradation du lien social, à une désaffection à l'égard de la chose publique, à la crise des banlieues, à la montée des incivilités, etc. que cette éducation est invoquée.

Pourtant notre corpus nous donne à voir aussi, dans l'éducation, la volonté de préparer les enfants et les jeunes à un monde nouveau qui est en gestation, non pas monde d'une utopie et de la rupture, mais un monde qui appelle d'autres figures du vivre ensemble. La norme porterait donc plus sur un « devenir citoyen » que sur des formes prédéfinies de la citoyenneté.

Et l'éducation apparaît toujours comme condition de la citoyenneté – d'un bon exercice de la citoyenneté. En ce sens les deux notions restent bien consubstantielles, dans l'héritage d'une tradition qui identifiera la citoyenneté (la politique) à l'acquisition de connaissances et de compétences, et à un modèle de citoyenneté représentative. La forme « participative » qui tend à se développer aujourd'hui n'invalide pas ce recours aux connaissances et compétences.

Avec un principe qui perdure : former le citoyen, c'est lui donner le sens de l'intérêt général, du bien commun, lui faire dépasser les intérêts et points de vue particuliers.

Une autre constante peut se retrouver au travers de formulations différentes : si le citoyen ne se définit plus par la vertu (au sens latin : *virtu*, courage), qui était censée rapprocher les héros de la République naissante des grands hommes de l'Antiquité romaine, la citoyenneté est indissociable du socle qui la sous-tend, le « vivre ensemble » (la formule est d'apparition récente). D'où l'enseignement de la morale dans les écoles à la fin du XIX^e siècle, d'où le recours aujourd'hui à la rhétorique de la civilité. Avec le risque, hier comme aujourd'hui, de voir réduire l'une à l'autre... et de faire de la citoyenneté le synonyme de l'ordre public ou de la paix sociale.

Des évolutions

Néanmoins des déplacements peuvent être observés, du moins à l'aune de notre corpus, qui ne s'est voulu ni exhaustif ni représentatif, qui relève d'arbitraires liés à nos choix... et qui fait aussi entendre quelques discordances..., qui pour nous sont fécondes, si l'on pense que la citoyenneté appelle le débat, naît du débat.

n De nature politique

Il semble que l'idée d'une citoyenneté à construire, voire à co-construire, prenne le pas sur celle d'une citoyenneté à atteindre. Autrement dit l'idée d'une citoyenneté définie par les pères

fondateurs, « essentialisée », immuable, semble abandonnée dans la plupart des exemples ; et la démarche éducative participe en quelque sorte de cette construction. D'où aussi notre choix de ne pas nommer cet ouvrage « Éducation à la citoyenneté » qui impliquerait une certaine extériorité de l'une à l'autre (ou de l'une par rapport à l'autre), mais « Éducation et citoyenneté », qui souligne mieux, nous semble-t-il, ce qui est de l'ordre des interactions.

La citoyenneté que ces textes nous donnent à voir ne se décline pas uniquement dans l'espace unique de l'État nation, mais dans une multiplicité de territoires, allant de l'infranational (la commune par exemple, voire le quartier) au supranational (l'Europe, le monde). En ce sens elle se détache de l'assimilation citoyenneté-nationalité. Et cette citoyenneté investit fortement le local.

Loin de n'être que du registre du politique (dans sa version représentation-élection), elle se pense comme mobilisant la totalité des champs d'expérience, dont le rapport à soi, aux autres, au monde.

Au rebours du rejet du local de la tradition républicaine, où l'intérêt général se pensait par occultation des identités particulières, la problématique de l'identité, des identités, de la culture y apparaît comme une préoccupation forte. D'où la mobilisation du travail de la mémoire et de l'histoire, dans leur pluralité, en lieu et place de la geste nationale avec ses lieux de mémoire, ses figures héroïques telles que *Le tour de France par deux enfants*, entre autres, le donna à lire à plusieurs générations.

Faut-il y voir l'émergence aussi d'une citoyenneté culturelle que certains voient poindre à l'aube du *xxi*^e siècle, après les citoyennetés juridiques, sociales, politiques des siècles antérieurs ?

n De nature anthropologique

La conception de la citoyenneté observable dans de nombreuses sociétés au travers de l'histoire, la posait – entre autres – comme liée à l'âge la majorité. L'enfant, le jeune (mineur) ne pouvait être que dans son apprentissage (d'où le rôle de l'instruction civique). Si la loi à ce sujet n'a pas changé et que c'est toujours la majorité (doublée de la nationalité française) qui fait l'électeur, l'enfant, le jeune apparaissent au travers de certains discours ou de certaines pratiques comme ayant déjà un peu à voir avec la citoyenneté (ce qui d'ailleurs peut témoigner de – ou engendrer – quelques confusions dans les esprits). Cette approche est à mettre en relation avec l'évolution de la place globale de l'enfant et du jeune dans notre société : ils sont aujourd'hui considérés comme sujets et mis en situation d'être acteurs.

En outre, ces textes témoignent d'une approche du jeune comme ayant des compétences ou capable de les développer et de les exercer. Autrement dit le jeune y apparaît en quelque sorte comme ressources (*i. e.* ayant en lui des ressources) plus que comme danger. Il y a peut-être ici chez ces acteurs-éducateurs-animateurs-enseignants une distance avec certaines positions politico-médiatiques qui font de l'éducation à la citoyenneté un moyen de « civiliser le sauvageon ». Éduquer l'enfant, le jeune, revient en quelque sorte à lui faire prendre conscience qu'il a pouvoir sur les choses (on retrouve là ce que la philosophie politique nomme *l'empowerment*).

n De nature éducative

À la multiplicité des espaces de citoyenneté correspond une multiplicité des espaces vecteurs de cette éducation. L'École n'en a plus le monopole – évolution portée depuis longtemps par certains courants de l'éducation populaire, ou la pédagogie institutionnelle. En ce sens on peut dire que la société tout entière devient éducatrice, et l'éducation une « mission partagée ».

Hier l'École avait pour mission d'arracher l'enfant à la sphère privée, aux appartenances familiales, territoriales, voire sociales, pour en faire un futur citoyen. Espace coupé des bruits du monde, fermé à la sphère publique, elle isolait les jeunes du social et du politique pour mieux les y préparer ! La situation a évolué : l'institution scolaire n'est plus aujourd'hui ce sanctuaire totalement coupé des réalités du monde, et une part de la démarche éducative a pour objectif de permettre la compréhension par l'élève du monde dans lequel il vit et de sa complexité.

Loin d'une éducation à la citoyenneté conçue comme connaissance « théorique » des institutions et de l'histoire, l'évolution des approches et des pratiques montre une citoyenneté qui s'apprend certes par la réflexion mais aussi par l'expérience et dans l'éprouvé. L'éducation passe par la découverte, l'élaboration individuelle et collective, la confrontation. On notera ainsi, dans et hors de l'école, des situations où enfants et jeunes sont amenés à enquêter, à « se faire sociologues ». Vraisemblablement : victoire ou banalisation des pédagogies actives. Mais aussi corrélation avec la montée de l'individu et de l'individualisme dans la société, et la reconnaissance du sujet dans l'apprentissage.

En outre, ces démarches d'appropriation collective et d'expérimentation apparaissent assez généralement aux porteurs de ces initiatives comme une des conditions pour que la citoyenneté fasse sens.

Et un constat s'impose à la lecture de ces pages – peut-être inattendu, peut-être aussi lié de quelque manière à nos choix : si on a pu parfois opposer la « forme scolaire » aux pratiques de l'éducation non formelle, les similarités de démarche, ici les porosités entre le champ scolaire et celui de l'éducation non formelle sont nombreuses. Et significativement, les préoccupations des enseignants, animateurs, responsables associatifs ou de collectivités autour d'un certain nombre de thèmes (mixité, individuel/collectif, identités singulières/intérêt général, éducatif/consumérisme) sont semblables.

Des questionnements

Au-delà de ces permanences et de ces évolutions, des questions nous semblent devoir être posées, à la fois à partir de ce corpus mais aussi des discours et pratiques observées ici et là en matière d'éducation à la citoyenneté – questions que certains de ces textes d'ailleurs posent ou permettent de poser.

n Relatifs au politique

D'emblée deux dérives peuvent être identifiées :

La première, plus présente dans le champ médiatico-politique qu'ici, est le fait de réduire l'éducation aux seuls jeunes (ou habitants) des « quartiers ». La citoyenneté ne concernerait-elle que certaines populations, certains territoires ? Qu'en est-il alors de l'ensemble de la jeunesse ? Qu'en est-il alors de l'ensemble des générations ? La citoyenneté est-elle un outil de contrôle social de certaines populations, la réparation à un déficit supposé, ou bien une démarche partagée d'émancipation collective et de mouvement vers le « bien commun » ?

La seconde renvoie à l'extension de la citoyenneté à une multiplicité de champs, de pratiques, de situations. N'y a-t-il pas là le risque de « dépolitiser » la citoyenneté par dilution, autrement dit de couper la citoyenneté de ce qui en fait quelque chose de profondément émancipateur, celle du gouvernement des hommes par eux-mêmes, capables de décider de leur avenir commun ?

Mais en ancrant citoyenneté et éducation à la citoyenneté dans l'expérience, c'est peut-être aussi une autre figure de la politique qui émerge. Comment alors l'éducation à la citoyenneté peut-elle prendre en compte, au-delà de formes canoniques de connaissances des institutions,

de la loi, des procédures démocratiques, les nouvelles formes de la citoyenneté participative, les approches de la citoyenneté comme construction d'un espace public, n'occultant pas les formes de mobilisation citoyenne qui se déroulent en dehors des cadres institués, pensant le conflit comme élément constitutif de la citoyenneté (le conflit contre la violence !), interrogeant la laïcité comme une réalité constitutive de la citoyenneté, mais une laïcité en marche, capable de réfléchir aux nouveaux enjeux du temps ?

Ces questions se posent de surcroît dans un contexte de fin des grands « récits », où aux discours tournés vers le passé glorieux ou orientés vers un futur prometteur succède un « présentisme », comme le définit l'historien François Hartog, qui touche nos modes de vie, nos représentations et notre rapport à la société et à ses enjeux. Le seul grand récit d'aujourd'hui ne serait-il que le « principe de précaution » face à un futur incertain ? Ce nouveau rapport au temps s'accompagne de la montée des revendications identitaires et mémorielles. Comment sans les occulter s'inscrire aussi dans une histoire partagée, qui ose affronter les impensés de notre histoire commune ? Comment l'éducation à la citoyenneté peut-elle aussi devenir une éducation à l'altérité ? Comment construire aujourd'hui le bien commun, un nouvel « universel démocratique non normatif » ?

Autre question, autre enjeu : la « citoyenneté héritée » (à l'instar de l'École et, d'une certaine façon, d'une tradition de l'éducation populaire – en France du moins) s'est construite autour de la reconnaissance de savoirs légitimes, ces savoirs donnant la légitimité à ceux qui en étaient porteurs... et invalidant les autres. Comment penser une citoyenneté qui reconnaît la diversité des savoirs, leur légitimité à entrer dans le débat public ? Ces questions sur les savoirs portées par les anthropologues au départ, qui traversent aujourd'hui d'autres sphères des sciences sociales, ont des échos politiques évidents : comment les prendre en compte dans les discours éducatifs et les pratiques pédagogiques, sans tomber dans le piège du relativisme, qui empêche toute construction d'un discours partagé et du « bien commun » ?

La citoyenneté a indéniablement à voir avec l'institué, avec la loi, avec le droit. Mais comment sortir d'un discours qui ne parle que de devoirs des enfants et des jeunes, ou d'un discours qui sous prétexte d'équilibrer droits et devoirs, n'a en fait que ces derniers en ligne de mire ? Quand dans ces espaces de droit que sont les espaces éducatifs donnera-t-on sens à la loi, aux droits comme protecteurs, en indiquant aussi aux jeunes les recours qui sont les leurs face aux dénis de droit dont ils sont parfois les victimes. Sur ce point, il semble que le travail soit à mener autant en direction des adultes, des professionnels, des institutions que des enfants et des jeunes.

n Relatifs à l'éducatif

Ces questions politiques sont aussi des questions éducatives. D'autres questions se posent aux institutions et acteurs de l'éducation :

Une certaine conception de la citoyenneté, ou de la politique, la lia à l'exercice de la raison, à une mise à l'écart des affects, voire à une discipline du corps qui était parmi les objectifs de l'éducation. Peut-on aujourd'hui s'en tenir là ? L'histoire, les approches anthropologiques ou psychologiques de la politique nous montrent la part de l'imaginaire, du symbolique... Si l'apprentissage de la citoyenneté dans tous les espaces éducatifs aujourd'hui passe par l'oral (entre autre l'exercice de l'argumentation et de la délibération), très souvent par l'écrit sous des formes de plus en plus variées, de moins en moins académiques, quelle place y faire au corps, au sensible, aux arts – dans une société où de surcroît les expressions artistiques s'avèrent de plus en plus des espaces privilégiés d'expression et d'identité ?

Nous assistons à l'explosion des technologies de l'information et de la communication, de l'Internet, avec de nouvelles pratiques d'information, de communication, d'auto-organisation et d'auto-formation, de mise en réseau – qui sur le plan politique peuvent être autant des espaces de manipulation que de résistance. Au-delà de la formation à un « bon usage » d'Internet et à la lecture critique des médias, comment prendre en compte ces bouleversements et en faire un levier ?

Si l'objectif de l'éducation est de permettre l'émergence d'un citoyen autonome, quelle place laisse-t-on dans l'éducation à ce qui relève du projet individuel et collectif, aux formes d'auto-organisation dans le cadre institué et hors ce cadre ?

Comment chacun des espaces éducatifs (École, accueil collectif de mineurs, collectivité) peut-il faire en sorte d'être lieu de transmission, d'apprentissage et d'expérimentation, lieu de réflexion et de débat, voire de décision, lieu d'un vécu citoyen. Au sein de l'école, la question de la citoyenneté relève-t-elle de la seule « vie scolaire » ou aussi de ce qui se passe dans les temps d'apprentissages disciplinaires, dans l'ordinaire de la classe ? Dans les espaces associatifs ou urbains, comment conjuguer expériences et expérimentations d'une part, et transmission et réflexion d'autre part ?

Quelles sont les conséquences de ces choix en termes de formation des enseignants, animateurs, éducateurs, responsables associatifs ou de service jeunesse ? Quelle place en conséquence ont-ils dans l'institution ? Comment l'organisation de l'institution intègre-t-elle cette dimension de la citoyenneté et de l'éducation ?

En conclusion, il apparaît bien que cette question de l'éducation à la citoyenneté, la manière d'y répondre en font un baromètre et un « analyseur » de notre société. Loin d'être une thématique convenue et consensuelle, elle est porteuse d'enjeux politiques et éducatifs forts. Et elle nous interpelle tant dans notre éthique de professionnel que de citoyen.

Ouvrages

- n AUDIGIER F.,
L'éducation à la citoyenneté,
INRP, Paris, 1999.
- n CANIVEZ P.,
Éduquer le citoyen,
HATIER, PARIS, 1990.
- n CONSTANT F.,
La citoyenneté,
Montchrestien, coll. « Clefs politiques », Paris, 1998.
- n SCHNAPPER D.,
La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation,
Gallimard, Paris, 1994.
- n ***Ville École Intégration***,
« La citoyenneté : héritage ou invention ? », n° 118, septembre 1999, CNDP.

Sites Internet

- n eduscol.education.fr/D0090/CITOYACC.htm
Le site d'Éduscol consacré à l'éducation à la citoyenneté
- n www.cidem.org/
Le site du CIDEM (civisme et démocratie)
- n www.laicite-laligue.org/
Le site sur la laïcité de la Ligue de l'enseignement

