



Éveiller l'esprit critique, former des citoyens

Sous la coordination de Gaëtane Chapelle

Décembre 2008



Avec le soutien du Service de l'Éducation Permanente,
Direction Générale de la Culture de la Communauté Française

Changements pour l'égalité asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles
Tél.: 02/218 34 50 ou 02/223 38 57 - Fax: 02/218 49 67
courriel : info@changement-egalite.be - **site internet** : www.changement-egalite.be

Sommaire

Introduction : Éveiller l'esprit critique, former des citoyens, Gaëtane Chapelle..... 4

Première partie : Éveiller l'esprit critique

Le conseil du Lundi, Valérie Gartemann..... 9

Liens de classe(s), Christine Maron..... 13

Citoyen 5 jours, citoyen toujours ?, Isabelle Berg..... 18

« Coup d'état » ou les déboires d'un apprenti démocrate, Jean-Christophe Senny..... 22

P.I., une pédagogie citoyenne ?, Noëlle De Smet..... 26

Quelle éducation à la citoyenneté pour les exclus ?, Benoît Roosens..... 30

Deuxième partie : Acquérir des savoirs en sciences humaines

Pour une didactique de la citoyenneté, Jacques Cornet..... 34

On ne peut faire l'économie du politique, Pierre Waaub..... 45

Comment (s')initier aux sciences sociales ?, Eugène Mommen..... 49

Islam(s) et religions en milieu populaire, David D'hondt..... 51

Le cours de sciences sociales est-il un bon endroit pour sensibiliser les élèves à la question des inégalités sociales ?, Benoît Galand..... 54

Quel rapport au savoir pour les fantastiques trapézistes ?, Miguel Lloreda..... 57

Le poids du passé, Michel Staszewski..... 62

Enseigner l'histoire aux adolescents, Noëlle De Smet..... 65

Un chemin vers la citoyenneté, François Audigier..... 66

Troisième partie : Et la formation des enseignants?

L'implication critique comme responsabilité citoyenne, Philippe Perrenoud..... 71

De l'histoire à plusieurs, Benjamin Claessens..... 74

Journal mural, Jacques Cornet..... 76

La formation des enseignants d'éducation à la citoyenneté, Xavier Guigue..... 80

Conclusion: De la considération des obstacles peut venir la réussite ?, Gaëtane Chapelle 83

Introduction

Eveiller l'esprit critique, former des citoyens

Gaëtane Chapelle

« Considérée en elle-même et pour elle-même, l'école fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie. Ses concepts fondateurs, la liberté et l'égalité, y sont mis à l'épreuve, dans leur solidarité complexe, avec une ampleur et une intensité dans l'expérimentation dont on n'a pas l'équivalent ailleurs. L'école est aujourd'hui l'institution où le problème principal de la démocratie (...) à savoir le problème de l'articulation de l'individu avec le collectif, est testé avec le plus d'acuité. »¹ Il ne faut dès lors pas s'étonner que l'on attende de l'école de former les futurs citoyens. C'est même sur cette institution que reposerait largement aujourd'hui la responsabilité de garantir la vie des démocraties, par l'éducation qu'elle donne aux élèves, par la façon dont elle façonne les futurs citoyens. Pendant longtemps, la formation des futurs citoyens – entendus ici dans leur implication dans la vie sociale et politique – passait par l'éducation civique, morale ou religieuse, c'est-à-dire l'inculcation des droits, des devoirs, des valeurs et des convictions de la société à laquelle ils appartenaient. Aujourd'hui, la sensibilité moderne de ce qu'est être un citoyen renvoie plutôt aux notions de droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique. Appartenir à la société, en être un citoyen à part entière, ne peut se définir de façon simple, dans une société aujourd'hui complexe, dans laquelle coexiste des gens aux origines sociales, culturelles, ethniques variées, ne parlant pas la même langue, et surtout n'ayant pas les mêmes valeurs².

Comment apprendre la démocratie ?

En même temps que l'idéal démocratique a évolué, la conception de la formation des citoyens a elle aussi changé de statut, et fut soumise à des réflexions sur les moyens à utiliser pour faire naître chez chacun une conscience démocratique. Cette réflexion fut – et reste – menée selon deux grands axes : premièrement, une conscience démocratique ne peut s'acquérir que par l'expérience démocratique, qui doit donc être mise en œuvre à l'intérieur même de l'école. Cette question fut l'objet d'ouvrages précédents publiés par CGé, déjà en 1995, dans *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, chez Labor et récemment en 2008, *Pratiques démocratiques à l'école, construire ensemble des solutions*, chez Couleur livres dans lequel il s'agissait, suite au décret sur la citoyenneté voté en 2007, de s'interroger sur l'état de la démocratie à l'école, de mettre en évidence les avancées et résistances à la mise en place de pratiques démocratiques dans les écoles.

Deuxièmement, et cet axe est indissolublement lié au premier, participer à la démocratie – dans, puis hors de l'école – ne peut se faire que si l'on en comprend les enjeux – ceux de l'école ou ceux de la société – et si l'on adopte une posture critique. C'est de cela qu'il sera question ici. Ou du moins des questions que cela pose : pour former de futurs citoyens conscients et critiques, quels savoirs leur transmettre en sciences humaines, sciences sociales, mais également dans les cours de français, de religion, d'histoire, de géographie, qui permettront aux élèves de comprendre la société ? Par quelle démarche pédagogique, quelle

¹ Blais, M.-C., Gauchet M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, p. 22.

² Perrenoud, P. Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi ? in Gracia, J.-C. (dir.) (1997). *Education, citoyenneté et territoire, Actes du séminaire national de l'enseignement agricole*, Toulouse : ENFA, p. 32-54.

démarche didactique ? Comment éveiller chez ces mêmes élèves une attitude critique ? Quels risques cela fait-il prendre à l'institution Ecole, si ses usagers, les élèves, sont autorisés à la remettre en cause, à bousculer les rapports hiérarchiques, les règlements disciplinaires ? Comment les élèves d'aujourd'hui, dont les normes et les valeurs ne sont pas identiques à ceux d'hier, peuvent-ils comprendre une éducation à la citoyenneté ? Comment les doter des outils cognitifs, sociaux et affectifs nécessaires à cela ? Et ce en particulier dans les milieux les moins favorisés, ceux qui bien souvent sont et se vivent comme des exclus de la démocratie ? L'école, enfin, est-elle la seule à devoir assumer ce rôle ? Qu'en est-il de l'environnement associatif, hors école ? Et comment préparer ceux qui doivent éduquer à la citoyenneté, enseignants, ou éducateurs ?

Quelles méthodes pédagogiques, quels savoirs ?

Les concepteurs de programmes ont bien sûr disserté longuement sur ces questions, défini des objectifs à atteindre et les compétences et savoirs par lesquels les atteindre. Prenons par exemple le programme (dans l'enseignement libre) de la formation commune en sciences humaines, dans le 3^e degré professionnel. Les premières lignes du texte annoncent l'objectif : « Par les objets qu'il traite et par les compétences qu'il permet de développer, le cours de Sciences humaines constitue un maillon important dans la construction de la citoyenneté du jeune d'aujourd'hui. » Bien sûr, le cours de Sciences humaines ne porte pas seul cet objectif, mais il y participe ! Cela passera par des compétences spécifiques à lui faire acquérir et une quantité non négligeable de savoirs à lui transmettre. « L'élève formule une question pertinente », « il émet des hypothèses explicatives », « il mène une recherche pour vérifier la validité d'une hypothèse », « il structure les informations traitées et formule une réponse argumentée ». Telles sont les compétences spécifiques à leur faire acquérir, qui devront se baser sur les ressources : des savoirs, constitués de références thématiques à maîtriser (« institutionnelles, géographiques, historiques, socio-économiques », n'en jetez plus, et tout cela en deux heures hebdomadaires !, en 5^e, 6^e et 7^e) et des concepts à construire (« aménagement du territoire, démocratie, développement, identité culturelle, information, insertion sociale, négociation »).

Les sciences de l'éducation ont également beaucoup réfléchi à la façon dont on pouvait, dans ce système hiérarchique et imposé qu'est l'École, faire vivre et transmettre les notions d'égalité et de liberté. Tout en se demandant si c'est bien le rôle de l'école de moraliser la société, Philippe Perrenoud reconnaît que cette institution « abrite des forces favorables aux droits, à la justice, aux principes de liberté, d'égalité et de fraternité. » Il s'agit donc de se poser la question de ce que peut faire l'école, sans résignation, ni toute puissance. Trois conditions sous-tendent, selon Perrenoud, l'éducation à la citoyenneté : tout d'abord, l'appropriation active des savoirs et de la raison critique comme première condition nécessaire mais non suffisante. Ce qui veut donc dire que l'école doit tenir ses promesses et donner à chacun les moyens de maîtriser sa vie personnelle et de participer à la vie de la cité. L'échec scolaire, qui contribue à creuser les inégalités sociales et scolaires, doit donc déjà être considéré comme le premier obstacle d'une éducation à la citoyenneté. La deuxième condition d'une éducation à la citoyenneté est l'appropriation d'un minimum d'outils issus des sciences sociales. Enseigner les bases du droit, de l'économie, de la science politique, de la psychosociologie est aussi une condition nécessaire pour comprendre les mécanismes sociaux qui régissent bien des aspects de notre vie. La troisième condition repose sur la pratique de la démocratie et de la responsabilité. Conseils de classe, d'écoles, dans la ligne de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle sont des outils précieux, affirme Perrenoud, pour pratiquer la démocratie. Mais aussi un rapport enseignant-enseigné qui repose sur la confiance, la délégation de responsabilités, la pratique du mandat, etc.

Bien sûr, pratiquer la démocratie à l'école repose sur un paradoxe : comment pratiquer quelque chose que l'on ne sait pas faire ? Par petits pas, répond Perrenoud, tout comme l'enfant apprend à lire en lisant. Ce qui nécessite donc une réflexion pointue sur la didactique de l'éducation à la citoyenneté. Car pas plus dans ce domaine que dans d'autres, l'on n'apprend à pratiquer la démocratie du jour au lendemain, sans y avoir été préparé progressivement, par l'acquisition de savoirs, de compétences au travers d'expériences étayées, etc.

Mais la question de la didactique n'épuise pas la question des savoirs à transmettre. Définir le curriculum en sciences humaines et sciences sociales revient bien souvent à proposer un modèle théorique dominant, une représentation du monde, de la société et de la façon dont l'individu doit y prendre place. Enseigner tel ou tel contenu en histoire, en géographie ou en économie n'est pas neutre. Cela révèle une vision du monde que l'on veut transmettre, consciemment ou non. L'histoire des disciplines enseignées montre une évolution des contenus qui n'est pas sans rapport avec l'évolution sociale, hors école. En débattre, sans doute, en prendre conscience, sûrement, contribuerait certainement à faire des cours en sciences sociales, sciences humaines, histoire, géographie, économie, etc, des occasions de transmettre le questionnement scientifique, permanent également dans les sciences humaines et sociales, plutôt que des réponses toutes faites ou des modèles uniques du fonctionnement complexe de notre société.

On l'aura compris, donc, on ne peut envisager une éducation à la citoyenneté qui ne passe que par l'acquisition passive de savoirs. Les dispositifs pédagogiques employés pour l'éducation à la citoyenneté devront provoquer questionnement, regard critique, exercice du débat, de la controverse, de la responsabilité et de la coopération.

Le dire est une chose, le faire en est une autre...

Articuler la transmission de savoirs et les dispositifs pédagogiques qui permettent de pratiquer la démocratie à l'école est donc bien l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté. D'autant plus dans les milieux populaires, dont les élèves subissent plus souvent que les autres l'exclusion du système scolaire et de la société. Le dire est une chose. Le mettre en pratique en est une autre. Qu'en est-il dans les écoles, les classes ? Comment ceux qui ont essayé d'éveiller chez leurs élèves un esprit critique, de leur transmettre des savoirs en sciences humaines et sociales tout imprégnés des débats qui les construisent, y sont-ils parvenus ? Quels obstacles ont-ils rencontrés ?

Les contributions qui suivent sont donc celles de praticiens, réflexifs cela va de soi, qui expérimentent au quotidien les cours de sciences sociales, sciences humaines, religion, français, etc. Praticiens que nous avons volontairement choisis pour leurs expériences avec des populations d'élèves dits défavorisés, ceux des écoles en discrimination positive, ou dans les filières techniques ou professionnelles, ou les deux, parce que l'urgence y est grande ! Et qui voient émerger un certain nombre d'obstacles, qu'il n'est pas toujours possible de supprimer, mais qu'il est sans doute bon de repérer, soit pour les contourner, soit pour éclairer les réussites et les échecs.

La première partie regroupe des témoignages et réflexions de pratiques pédagogiques qui mettent les élèves en situation de pratiquer la démocratie, de s'impliquer activement, d'éveiller leur esprit critique.

La deuxième partie rassemble des textes qui posent plus précisément la question des savoirs à transmettre, de la façon d'enseigner des concepts de sciences humaines et sociales, de façon à ce qu'ils participent à une éducation à la citoyenneté.

La troisième partie aborde la question de la formation des enseignants à l'éducation à la citoyenneté. Car pour éduquer à la citoyenneté, ne faut-il pas l'avoir été soi-même ?

Aucun d'entre eux ne manie la langue de bois, que cela soit dans les réflexions inspirées par la pratique, ou dans le récit de ce qu'il a mis en place. Dès lors, la classe se dévoile dans sa réalité, nécessairement décevante, parfois même inquiétante. Les découragements peuvent poindre, face aux nombreux obstacles. Il y a aussi des récits de réussites, ou des réussites cachées, qu'il faut débusquer au détour d'une réflexion d'élèves, mais dont on ne connaît pas toujours l'impact à long terme. Dans tous les cas, comme il est d'usage à CGé, nous sommes convaincus que l'échange, le partage d'expérience ne peut être que source de richesse, d'avancées, de progrès, d'éducation permanente. Alors, en détournant la citation issue du Panchatantra³, nous affirmerons que de la considération des obstacles viendra la possibilité de considérer les moyens pour la réussite. Ou du moins, pour un mieux. Et que de cet échange d'expériences viendra également la conviction pour tous ceux qui ont déjà essayé, ou voudraient s'y risquer, qu'ils ne sont pas seuls.

³ « De la considération des obstacles vient l'échec, de la considération des moyens vient la réussite. » Citation issue du Panchatantra, recueil de contes et fables sanskrits dont il existe plusieurs rédactions, les plus anciennes remontant aux tout premiers siècles de notre ère.

Première partie : Éveiller l'esprit critique

Le conseil du Lundi

Valérie Gartemann

Face aux maintes récriminations ou appels à mon statut d'enseignante pour régler les conflits entre élèves, les agressions au retour de chaque récréation ou parfois même en pleine classe, j'ai décidé de mettre en place un conseil tous les lundis matins. Le but était de gagner du temps de classe. Il y avait une difficulté évidente de remise au travail après les règlements de compte. Je voulais trouver un moyen de remettre la classe au travail sans trop perdre de temps.

Au tout début de ce conseil, j'étais le meneur des débats, je prenais les décisions et arrêtais les discussions quand je les jugeais suffisantes. Très rapidement le système me parut non efficace : il y avait toujours des conflits. J'ai donc essayé de penser ce conseil autrement. D'abord je l'ai rebaptisé débat. S'inscrivant dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, il s'articule sur trois axes.

1. L'axe des savoirs : Acquérir des connaissances sur le fonctionnement de notre système politique. (*Ex : Comment la loi est-elle élaborée en France ?*) C'est le champ de l'instruction.

2. L'axe des actes : agir dans le respect des règles de vie en collective. (*Ex : Respect des règles de vie à l'école*). C'est le champ de l'éducation.

3. L'axe des valeurs : Réfléchir sur ce qu'est la loi, sur la notion de la légalité. (*Ex : Faire la différence entre éthique et loi*). C'est le champ de la réflexion, de la conceptualisation.

Avec quel objectif ?

Ce débat a pour but de régler des différends ou de prendre des décisions. Il sera donc primordial d'aboutir à un accord « démocratique ». L'aspect maîtrise de la langue ne sera pas absent, mais l'agir primera. Il faut que je trouve un bon équilibre. Ces discussions sur les comportements vont aboutir le plus souvent sur des prises de position éthiques. L'objectif est moins de décréter l'attitude à avoir que d'explorer les différentes attitudes possibles, en s'exerçant à l'argumentation. Ce débat réglé fait donc appel aux principes et aux valeurs mais aussi à l'expérience vécue, ce qui s'améliore ou non. Cela implique de faire en sorte qu'il s'agisse d'un débat de régularisation.

Un de mes objectifs est également de leur apprendre à faire la différence entre ce qui est légal et ce qui est éthique. Cela peut paraître un objectif ambitieux pour ces élèves fragiles, mais c'est justement parce qu'ils ont du mal avec la loi qu'il me semble nécessaire de leur faire progressivement mesurer en quoi la loi régit la vie en société, mais sans qu'elle suffise à dicter la conduite à adopter entre individus. Prévenir la frustration ou la vexation, comprendre les attentes et les difficultés de l'autre, c'est d'autant moins un luxe que l'espace vital dévolu à chacun est faible, qu'il implique nécessairement de le partager là où d'autres types d'enfants peuvent se réfugier sur des territoires personnels. Dans un quartier ZEP, on a rarement sa chambre à soi pour se réfugier...

Autres enjeux

- On maîtrise d'autant mieux le français qu'on a l'habitude de débattre et l'on débat d'autant mieux que l'on manie efficacement la langue française. Le peu de vocabulaire disponible pour certains élèves va évidemment être un handicap à l'expression. Mais mon pari est de leur montrer que les mots peuvent également être des armes, qu'on peut aiguiser, développer, fourbir.

- Dans la classe, il est habituel que le maître cherche à le rester. Mais la conduite du débat réglé demande d'afficher clairement son parti pris : accepter que la conclusion ne soit pas écrite à l'avance. Sans cette garantie, inutile d'espérer que les élèves s'engagent dans un faux débat qui ne serait que moralisation ou désignation à la vindicte publique.

- On doit écrire un code de bonne conduite : on va devoir mettre en commun les connotations de chaque terme pour arriver progressivement à des définitions communes : qu'est-ce qu'un gros mot ? une insulte ? Faire mal, ça veut dire quoi ? Respecter l'autre en classe ? en récré ? c'est qui l'autre ? les femmes de ménage, les remplaçants, ceux de la classe, des autres classes... Autant d'implicite à faire surgir, de questions en tiroir qu'il va falloir accepter de poser en faisant attention de ne pas trop se perdre dans les mises en abymes...

- Les modalités de prise de décision vont également être interrogées :

que veut dire un vote ? La démocratie se règle-t-elle seulement à coup de majorité ? Ai-je forcément tort si je suis seul à porter une idée ? Petit à petit, je tente de construire l'idée qu'un débat n'est pas seulement affaire d'opinion, faisant ainsi passer de « toute opinion se vaut » à « seul ce que nous acceptons tous nous permet de vivre ensemble ».

- La question des sanctions est abordée : on discute d'une carte de points, on ergote sur la hauteur de la sanction à apporter à chaque rupture du code de bonne conduite. On conçoit progressivement l'idée que la loi peut évoluer, que de nouvelles règles ou de nouvelles sanctions soient appliquées. Paradoxalement, les élèves réclament des sanctions : la perspective d'heure de colle en cas de perte de tous les points est retenue par la classe...

- Les tâches, la responsabilité des uns et des autres (secrétaire de séance et président) est clairement mise en place. Elles peuvent évoluer au fur et à mesure de l'année.

En préalable, il est important que les règles de fonctionnement du débat soient très strictes : ainsi, tout ce qui est écrit dans le cahier durant la semaine doit être vrai. Durant la séance, le président octroie la parole, régule, est garant que tout puisse être dit sans violence. L'exercice est difficile, et ne peut s'installer que dans la durée...

Analyse de cette activité

Les élèves se sont fort pris au jeu, étonnamment. Ils attendent avec impatience le débat chaque lundi. Cet espace de liberté où les griefs, les peurs, les projets peuvent être abordés, discutés, argumentés est devenu au fil de l'année un apprentissage de l'écoute, de l'attente, de l'acceptation des idées différentes, de la tolérance, du contrôle de soi, de l'affirmation de soi, de la reformulation, de l'argumentation, de la déduction et enfin du respect des règles et du fonctionnement. Indice manifeste de progrès, les élèves se regardent en se parlant, s'interpellent, demandent la parole uniquement au président de séance, s'efforcent d'utiliser un langage adapté à la situation, font des propositions de résolution de problèmes, m'oublient parfois.

Au niveau des axes, l'axe des valeurs est évidemment le plus difficile à travailler. En effet les élèves ont du mal à faire la différence entre l'éthique, la loi, le règlement de la classe et les valeurs admises dans leur environnement, souvent installées dans un non-dit général. Les élèves sont d'ailleurs fort gênés lorsqu'un problème ne rentre pas dans les attitudes qu'ils avaient codifiées : L. a volé un très joli stylo à M. Ils ont sérieusement discuté et leur décision a été : X ira acheter ce même stylo avec l'argent de la coopérative. Ainsi L. n'aura plus aucune raison de voler de nouveau. La discussion sur l'utilisation de l'argent des parents a été âpre, et ils ont d'ailleurs voté pour en finir. L. a pleuré quasiment pendant toute la discussion et cela ne les a semble-il pas dérangé pour en débattre !

Ma position d'enseignante s'est modifiée : je dois, pour réaliser ce pari de responsabilisation, d'autonomie ou d'auto-régulation et d'apprentissage à la citoyenneté, exister en tant que garante de la loi, mais abandonner de mon pouvoir de décision sur tout. Il

m'a fallu du temps et de maints réajustements pour ne pas intervenir sur l'exemple ci-dessus par exemple. Je suis quasiment certaine que dans le cas du vol de stylo, j'aurais pris une toute autre décision. Cette posture d'enseignant oblige à une attention constante sur ce que l'on dit. Il faut réellement réfléchir à chaque prise de parole et en mesurer les effets. Je pense que c'est à ce prix que les objectifs précédemment cités peuvent avoir une chance d'être atteints.

Le conseil du lundi porte ses fruits. Je maîtrise de mieux en mieux sa mise en oeuvre et la gestion de classe ne me pose plus réellement de problème. Il apparaît même que cette activité, mise en oeuvre très régulièrement, apporte beaucoup plus que de la simple astuce de gestion de classe que peuvent voir mes collègues.

En quoi le Débat agit-il ?

Le débat hebdomadaire institué en classe est riche en enseignements, pour peu qu'on s'attache à décortiquer tous les effets produits sur les élèves et sur l'enseignant.

L'acte répété de la prise de paroles, l'acte d'écouter, l'acte d'entendre dans un climat où toute violence est bannie, où il est permis de tout dire a transformé mes élèves et le groupe classe. Marina, élève très introvertie, en grande difficulté scolaire, suivie par le RASED au cycle 2, s'est rendue compte petit à petit que sa parole, son avis avait autant de valeur que celle de Lucie, bonne élève depuis le CP reconnue par tous. Cette reconnaissance l'a littéralement transformée. « *J'existe, je suis une personne digne d'intérêt* ». Cela a déclenché un **engagement** de sa part : elle a commencé à imaginer qu'elle pourrait peut-être apprendre cette année. Prendre le temps de discuter en débat, des raisons de l'ennui, de la paresse, du refus de travailler, des débordements d'énergie, de ce qui agace, révolte, fait peur... Tout ceci dédramatise la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, et leur permet d'avoir une prise sur eux-mêmes.

Même la parole de la maîtresse prend un autre sens lorsqu'elle annonce qu'elle non plus, n'a pas forcément envie de travailler... L'aveu que je fais donne une sorte de statut au refus, au doute ou à l'ennui. L'école cesse de se limiter à un discours très normatif et culpabilisant sur le rapport au savoir : il « faut » être intéressé, actif, participatif, curieux, autonome, créatif... Quand on est si loin de la Culture scolaire, c'est loin d'aller de soi... Et pouvoir « métacommuniquer » sur ça, donne des bases pour aider à trouver de l'énergie pour s'engager...

Tous les élèves deviennent donc des potentiels interlocuteurs. Leur donner la possibilité de dire par exemple « *tu m'as fait mal dans mon coeur quand tu t'es moquée de moi l'autre fois en maths, quand tu as ri quand j'ai dit une bêtise* », donner à l'autre la possibilité de répondre dans un respectueux silence observé par la classe, ces deux actes contribuent de façon significative à développer pour le groupe un respect de l'autre.

Lorsque l'élève qui disait : « *Oh, lala, c'est facile cet exo* » a compris qu'il pouvait blesser celui qui n'y arrivait pas, renforcer son sentiment d'être nul, alors tranquillement, sans intervention autoritaire de ma part, la classe a pris l'habitude de faire attention à ses propos. Une confiance et un respect se sont installés. Nous allions tous prendre soin de l'autre, moi y compris. J'ai d'ailleurs beaucoup appris cette année en écoutant d'une façon très attentive à ce qui était dit lors des débats. On oublie vite, dépassé la quarantaine, ce qui peut troubler ou « faire mal dans mon coeur » des enfants de 9-10-11 ans.

Le second effet positif du débat hebdomadaire est une meilleure connaissance de soi et des autres, reliée au respect des différences de chacun. Au fil des lundis, les élèves ont appris à entendre des différents avis, idées, à mettre des mots sur des pensées. Cela a pour conséquence une reconnaissance des aptitudes particulières de chacun. Tout le monde peut être expert de quelque chose, et reconnu comme tel par ses camarades. De l'expert en arts pastiques à l'expert du rangement en passant par l'expert en table de multiplication ou de jeux de mots, chacun a un domaine de prédilection et peut devenir le tuteur d'un autre. Marina est

l'experte en couleur ou en idées de décoration. Ces petites responsabilisations peuvent paraître anodines, mais elles confortent la confiance en soi et, en situation d'apprentissage, permettent une mise en tutorat rapide efficace et sans jugement de valeur. C'est ce qui contribue à faire passer d'un climat de compétitivité à un climat de coopération.

Les apports du débat pour les interactions en situations d'apprentissage

Au-delà des débats destinés à réguler la vie sociale dans la classe, j'essaie de comprendre si les compétences acquises peuvent aider les élèves dans les situations d'apprentissages. Le conflit socio-cognitif demande des habiletés sociales pour arriver à des habiletés cognitives. J'ai donc essayé de dégager les compétences du travail de groupe : respecter les autres, accepter les différences, exprimer poliment son désaccord, rester maître de soi, décrire ses sentiments, se soucier des autres, attendre son tour, essayer de comprendre la logique de l'autre, partager l'espace et le matériel, encourager les autres, éviter de dénigrer, féliciter, parler doucement, dire merci et s'il-te-plaît, appeler les autres par leur prénom.

Nombre de ces compétences sont apprises lors de l'activité débat.

Il faut aussi arriver à travailler les habiletés cognitives telles que : analyser, justifier ses opinions, résumer, comparer et mettre en opposition, interroger afin d'approfondir le sens, proposer des solutions de rechange, développer, appliquer, intégrer des idées, vérifier si on comprend, approfondir les idées des autres, clarifier des idées, vérifier des réponses, enchaîner, catégoriser, décrire des notions, poser des questions apporter des idées, faire un remue-méninges. Vaste programme !

Liens de classe(s)

Christine Maron

C'est une école à population moyenne⁴ dans une province riche. La sélection sociale et la disqualification y sont à l'oeuvre comme dans d'autres endroits...mais le travail de reconstruction y est peut être moins désespéré qu'ailleurs !

Huit des quarante-six étudiants dont je suis titulaire dans ces 2 classes de 5e techniques de transition sciences sociales étaient en 1ère dans l'école. Et vraisemblablement, pour ces huit élèves, c'est l'école primaire qui avait dû conseiller une "école plus adaptée" ; les autres sont arrivés en 3e (un peu), en 4e, et surtout en 5e. Alors pour ces rescapés de la réorientation et de l'attestation B (des écoles avoisinantes), c'est avec ces blessures d'inégalités, ces potentiels non reconnus que l'on va travailler.

Pour cela, on cherche des forces et des repères dans le groupe, -tous des rejetés, des réorientés- des nuls en math, en orthographe, en français écrit souvent... Pour le reste, ça va, mais c'est pas ça qui compte. Ensemble pendant 2 ans (ou 3 si l'éviction a été plus précoce) pour réussir ce que les écoles chics avaient prédit qu'ils ne réussiraient pas. Et le plus souvent, cette rage-là, elle porte !

C'est un positionnement de base de l'équipe des enseignants de l'option : reconnaître cette réalité de l'échec et pousser à se battre, créer une identité "d'élèves de sciences sociales" à l'intérieur de laquelle, peut-être, ils pourront se reconstruire une identité plus digne.

Alors voilà des étudiants particulièrement bien placés pour comprendre les enjeux de société, les rapports de force ou de domination, les influences culturelles.

Leur motivation, disent-ils, c'est d'aider les gens, de les comprendre.

Mais alors pourquoi leurs explications "spontanées" sont-elles toujours d'ordre psychologique et individuel ? Pourquoi les (quelques) outils d'analyse sociologiques leurs apparaissent-ils inutiles ("on voit pas l'intérêt de couper les cheveux en 4"), les sujets abordés sous l'angle sociologique moins intéressants et souvent plus ardu ?

Il faut dire que le cadre légal leur donne un peu raison: que prévoit pour eux le référentiel « compétences » (inter réseaux et voté par le Parlement de la Communauté française en 2000) ? Qu'ils ne doivent pas couper les cheveux en 4 ! Après une intéressante liste de compétences communes, les Compétences Terminales et savoirs requis pour les humanités générales et technologiques suggèrent des problématiques, "afin de mieux structurer la compréhension par les élèves du fonctionnement, du sens et des finalités de la vie en société". Ces problématiques sont très différentes pour l'enseignement technologique et pour l'enseignement général. Globales, complexes et qui portent à réfléchir, (par exemple, tension entre compétition/coopération ; individuel versus collectif ; production et reproduction) pour le général, mais descriptives ou même normatives pour les humanités technologiques, « l'homme face à la consommation , l'homme face au travail, l'homme et son environnement , l'homme en difficulté ». Les uns sont invités à réfléchir, analyser, critiquer ; les autres à décrire, au mieux.

Les problématiques proposées dans l'enseignement général deviennent des thématiques dans l'enseignement technologique ; la tentation n'est pas loin du mode d'emploi du "bien" vivre en société, des recettes morales (moralisatrices) sur les économies d'énergie, le bien-manger, les méfaits du tabac etc.

⁴Les caractéristiques culturelles de la typologie "école moyenne" à Bruxelles s'y retrouvent assez bien. Delforge H. (2007). *les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*, Recherche en éducation, n° 113/06. Téléchargeable sur www.enseignement.be

« Citoyenneté et démocratie » pour les élèves (mots qui n'apparaissent pas dans les compétences terminales de sciences économiques et sociales), sont des gros mots de profs ou de politiciens.

Des mots qui les hérissent, des matières du programme (d'histoire ou de morale, le plus souvent) qui les rebutent... comment les amener à envisager qu'ils sont concernés autrement que comme futurs électeurs? Qu'ils ont quelque chose à y gagner pour leur vie de tous les jours?

La démocratie, c'est des valeurs et des procédures, théorisons-nous en 6e.5

Leur valeur proclamée : le respect. Qui les a d'ailleurs fait arriver (presque) jusque là, dans leur scolarité. Bien respecter les consignes, bien tenir ses cahiers, respecter l'enseignant.

Le respect mais pas le débat (d'idées). Premier objectif : leur faire vivre que débattre n'empêche pas de respecter, sous certaines conditions ; débattre c'est chercher ensemble de meilleures solutions, débattre c'est avancer. Cela suppose qu'il y ait des débats à enjeux réels dans la classe!

Un tout petit premier pas en démocratie.

Alors en début de 5e, on travaille "vivre ensemble". Et on débat. De tout, pour préparer la semaine de voyage pendant laquelle on vivra ensemble. Puis on analysera.

Une semaine de voyage, donc, pour vivre ensemble, bien sûr, mais aussi pour découvrir un lieu important de l'histoire sociale (le familistère de Guise ou le Bois du Luc ou l'entreprise d'économie sociale la Poudrière ou l'éco-musée de Fourmies etc.)

Pour les débats, on désigne un président, un secrétaire, on définit un ordre du jour. Discussions interminables pour les menus, pour les courses (le Nutella versus le produit blanc), pour les chambres, pour les heures de coucher, pour les équipes du blog qu'on écrira, pour les activités non imposées par les profs.

La Présidence n'est pas souvent le point fort des bons élèves analyseurs (ils choisissent plutôt le secrétariat) ; les propositions pratiques d'organisation viennent de ceux qui ont l'habitude de gérer ménage, menus et courses à la maison ou en mouvement de jeunesse.

Tout un système de reconnaissance s'installe, durant cette semaine; aux critères très différents de ceux qui prévalent dans la classe habituelle. Chacun trouve peu à peu une place.

Au retour, par 2, équipes d'analyse écrite (leur réaction : "on peut pas faire ça en oral ?"), moment important, emphatisé quand je rappelle encore et encore que c'est très important d'apprendre à écrire sur une situation dans laquelle on est impliqué, que c'est un des fondamentaux de tous les métiers du social et de l'éducatif .

Analyse sur les enjeux des Conseils, et, osons, la question du pouvoir. Première version de correction, avec des demandes très localisées. Par exemple au texte indiquant "dans la chambre et dans le groupe, il n'y avait pas de relations de pouvoir, tout le monde s'entendait bien et on faisait comme on voulait" ; deuxième version, deux équipes mises ensemble, le tout produisant le mini-dossier qui pourra être utilisé lors de l'examen (importante carotte institutionnelle qui fonctionne bien : ils ne sont pas revenus de tout et veulent bien jouer ce jeu qui leur semble trop facile -oui mais y a rien à étudier alors ?)

Important l'examen pour eux : c'est ce qui les a amenés dans l'école technique ; avec les mini dossiers comme appui, c'est possible. Mais c'est individuel et là ressurgissent les difficultés de la langue écrite ; dans les groupes de travail d'une école au public assez mélangé, les compétences se complétaient.

À l'examen, les écarts se recreusent... mais les moins armés peuvent s'appuyer sur le travail d'équipe... et engrangent un petite réussite.

⁵ Voir l'excellent recueil de démarches (belges!) : Cornet, J. et Quittre, D. (2001). *La justice en (dé)marche*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. Téléchargeable en petite partie sur le site www.espace-citoyen.be

La question “montrer que derrière des discussions apparemment futiles (Nutella ou produit blanc) se jouent des enjeux importants” leur semble à leur portée : on y évoque, avec maints détails parfois, les débats, les conflits entre sous-groupes, les stratégies de positionnement lorsque l’on arrive dans une classe, les différences de revenus, les différences de tradition familiale, de culture.

Du coup, la question d’examen les prend au sérieux, le choco est un enjeu de débat et d’analyse, digne de figurer dans un moment hautement sacralisé (copies d’examen archivées etc.)

Est-ce qu’on a travaillé la démocratie en « perdant tant de temps » disent mes collègues des options “sérieuses” ? oui, je crois.

Sur ce mois et demi de début de cycle, nous avons abordé la question du respect (de chacun; moi je dirais plutôt la reconnaissance) et du débat, sur des sujets proches. Nous espérons construire la suite sur ce fondement.

Oui mais alors, pourquoi relèvent-ils comme conseils les plus efficaces ceux où une personnalité très autoritaire a mené à la baguette la (brève) discussion jusqu’à la décision qu’elle voulait ?

Dans l’école, nous utilisons toutes les occasions de tester leur pouvoir de débat et d’argumentation : leurs demandes sont assez souvent bien reçues, quand elles portent sur des organisations horaires, (“remonter” les heures quand il y a des profs absents) ou demander un local “pour travailler les math” plutôt que d’aller à l’étude.

Quand ils se plaignent à leurs titulaires, les réponses sont “faites des propositions et allez trouver le Directeur”.

Rien de très bouleversant, certes, mais un “réflexe social” de type « si cela ne nous convient pas on prend l’avis de la classe, on fait une proposition (écrite, à l’usage, on voit que cela fonctionne mieux) » et le plus souvent on obtient ce que l’on a demandé. Le mur de lamentations (trop souvent encouragé parce qu’il donne du pouvoir aux adultes protecteurs/écoutants) devient ainsi progressivement atelier de propositions.

Quand ils font le bilan de l’année (tous les élèves de la classe passent presque toujours en 6e, avec différents aménagements pour remédier aux faiblesses en math, néerlandais, français) leur mot c’est “ici on est écouté, respecté”.

De quoi travailler en 6e des analyses qui sortent de notre nouveau cocon !

Le point focal, une semaine de stage “d’observation”. Il n’y a pas de stage prévu en transition, c’est un aménagement horaire indiqué dans le projet d’école, le décret missions le permet pour “aider le jeune à développer son projet personnel”.

Les cours se centrent davantage sur les groupes sociaux ; l’occasion d’amener quelques outils de réflexion sur la réussite/l’échec scolaire, vu par le choix des acteurs (Boudon) ou l’analyse par le système (Bourdieu) . C’est au programme des terminales sciences économiques et sociales, en France. On trouve beaucoup d’informations (françaises) vulgarisées dans les manuels ou les sites des Académies; pour les informations belges, c’est plus éparpillé.

Premiers dénis. « Ils exagèrent. « Ou « c’est vrai en France mais pas chez nous », ou « maintenant c’est plus comme ça ». Ou « à Bruxelles mais pas ici ».

Petits détours par un texte d’Annie Ernaux pour explorer la notion de capital culturel et d’habitus.

J’utilise la démarche, déformée, transformée, d’un atelier d’écriture d’Odette et Michel Neumayer “entrer dans la culture écrite”⁶ .’Annie, fille d’épicier-cafetier et Jeanne, la fille de

⁶ Neumayer, O. et Neumayer, M. (1997). Formation aux ateliers d’écriture pour formateurs en alpha, *Lire et Ecrire*, Namur.

l'opticien, qui sait comment raconter des histoires qui intéressent l'institutrice. Annie Ernaux raconte l'humiliation à l'école, les remarques qui blessent, la honte qui s'installe quand elle évoque son quotidien et que l'institutrice change de sujet, la honte d'avoir honte de ses parents.

Toutes les analyses des élèves se font psychologiques. « L'institutrice est méchante », « Annie réagit mal...elle se prend la tête pour rien », « Jeanne est une salope et puis c'est tout ».

Amener la réflexion sur le social est difficile. Et plus pour les Annie que pour les Jeanne !

Autre "exercice pour préparer le stage", un atelier d'écriture sur l'orientation précoce vers le spécial⁷ ; on se met à la place du PMS, de l'institut, de l'enfant, des parents en faisant des calculs coûts/avantages pour chacun.

Difficile pour moi, de trouver des textes, "des cas", des exemples suffisamment déployés qui permettent de passer d'une lecture psychologique à une lecture sociologique. Le magazine Sciences Humaines, parfois, mais souvent, je manque d'outils de vulgarisation, avec situations belges, de surcroît.

Pour les analyses documentaires et les fondements théoriques, impossible de ne pas mentionner, cependant le devenu rare "roman" de Jacques Marseille,⁸ "Le but de ce livre est de faire vibrer, de faire sentir, mais aussi de mieux faire connaître l'originalité du monde ouvrier dont l'histoire est si mal connue"; en effet! Et dans le même esprit, le jeu des familles de "sociologie basique"⁹, est un incontournable pour moi, qui veut montrer une sociologie rigoureuse, à la fois concrète et amusante, dont j'espère un jour disposer d'une version moins franco-française!

Les stages se passent, ils ont trouvé des écoles, des crèches, des AMO, des hôpitaux, des centres d'hébergement, des CPAS ; ils ont découvert l'univers hors école, ont été souvent très bien accueillis par des adultes désireux de faire partager leur passion pour leur métier.

Retour de stage- décodage-analyse écrite (aie!)

Evaluation par la grille d'Ardoino¹⁰ : les aspects relationnels et les rapports sociaux ont-ils été envisagés.

Du relationnel, tant qu'on en veut. Enthousiaste, souvent. « L'ambiance était bonne dans le service », « les enfants, les usagers sont gentils » (ou mal polis, ou manquent de respect, ou...)

De l'institutionnel, un peu, mais séparé du reste ! On retravaille en classe : le relationnel n'existe pas tout seul, il existe dans des rapports institutionnels et organisationnels.

Le plus souvent, à leur décharge, les professionnels des lieux de stage connaissent mal aussi l'organigramme de leur Institution, les subsidiations, les statuts, l'historique des lieux où ils travaillent et ils parlent peu des enjeux de leur travail.

Ils reçoivent une évaluation écrite, assez longue, qui leur parle autant du travail produit que du processus. Puis discussion/réponse/riposte à ce texte plus tard, à l'examen oral de fin d'année (l'écrit sert de trace d'un moment de travail; de support de discussion, de témoin d'un apprentissage important).

⁷Visée, D. (2000). Difficultés, retards scolaires, échecs et orientations. Dossier Décrochage scolaire, *Revue l'Observatoire*, n°28, ATD Quart Monde

⁸Marseille, J. (1981). *Une famille d'ouvrier de 1770 à nos jours*, Paris : INF Hachette.

"Tout cela est vrai, scrupuleusement daté, soigneusement vérifié, authentifié par les sources les plus sûres, les thèses universitaires et les autobiographies ouvrières. La seule fiction, c'est la famille Larencontre, dont vous allez suivre la destinée sur deux siècles." écrit-il dans son introduction.

⁹Coiffier, E. Crozet, Y. et alii. (1990). *Sociologie basique*, Paris : Nathan.

¹⁰D'après Ardoino, J. (1971). *Propos actuels sur l'éducation*, Paris : Gauthier-Villar.

Six niveaux de l'action sont envisagés : individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel, sociétal.

Ils aiment lire cette page rien que pour eux, où un adulte écrit en réponse/écho à leur écrit.

Ils aiment aussi pouvoir compléter, y répondre, objecter.

Et après ?

En situation de difficulté ou de stress, les anciens réflexes reviennent: la morale remplace les analyses, le résultat compte plus que le processus, les individus plutôt que les groupes.

Happés par les difficultés de la vie (de leur vie), certains décrochent avant le diplôme; ou juste après quelques mois d'école supérieure ("c'était pas pour moi"). Les filles, trop souvent à mon goût, misent encore sur le Grand Amour, se "mettent en ménage" et "arrêtent tout" (momentanément).

Alors quel éveil ont-ils eu ? Quels points d'appui ?

D'abord, des profs en situation de coach / accompagnateurs, une équipe diverse (et les identifications variées, sont alors possibles) qui discute (merci les mails), qui invente (se décourage aussi) ;

Puis du temps : les mêmes étudiants en(4)-5-6; et 3 heures de cours de sciences sociales (+ 4 de sciences éducatives), un luxe, à côté de l'heure (parfois 2) de formation humaine de mes collègues de formations qualifiantes. Leur nouvelle image s'est construite sur deux ans.

Mais aussi, la tradition (de l'option), comme balises.

Une population très mélangée où les expériences scolaires et sociales très diverses peuvent être confrontées et valorisées.

Une attention au social, une reconnaissance de ce vécu pour en faire une base et pas un handicap.

Une identité personnelle et sociale en reconstruction.

Et enfin, un diplôme, tant espéré par les familles, conquis.

Les liens se sont tissés et le maillage continue...

C'est Julie, qui en 1ère bac d'assistante sociale vient voir les 6es et leur propose d'assister à quelques cours avec elle, « pour se faire une idée » ; c'est Séverine ou Céline, qui, maintenant au travail, viennent en classe proposer un stage « pour ceux qui n'en auraient pas » ; c'est Adrien qui s'engage dans des études de professeur de mathématique pour « enseigner les maths autrement à ceux qui ne comprennent pas » et vient en classe expliquer ses déboires ; ce sont tous les anciens qui reviennent en classe expliquer combien les cours de l'option leur ont servi (quel régal pour nous !).

Ce sont souvent des anciens qui, en 1ère bac, cherchent réassurance et nous demandent de relire leurs travaux ; c'est Nadia qui au moment de défendre son travail de fin d'étude nous demande une répétition générale. Assez souvent, fiers et contents de ces demandes, nous assumons bien volontiers le « service après-vente ».

De même, depuis la création de l'option, nous avons un rendez-vous annuel avec nos anciens, un souper, dans le réfectoire de l'école, où travaillent les 4es pour remplir leur caisse-voyage et où ils regardent avec envie ces anciens embrasser leurs profs et être au centre de toutes les attentions et où se nouent, encore et encore, des liens et des perspectives.

Des petites solidarités qui aident à se trouver une place ...

Hugues Delforge¹¹ parle du degré de confiance accordé par les élèves à la légitimité (l'efficacité) de fonctionnement de leur institution, au sens d'un outil façonné au service de leur réussite sociale.

Je conclurais comme lui, que l'établissement moyen, voyage quelque part entre la légitimité de fait de l'école favorisée (Ef) et la légitimité mise à l'épreuve des inégalités vécues et anticipées (chômage, discrimination) de l'école Ed (défavorisée).

Les élèves sortent socialement un peu plus armés et conscients de cette réalité. Eveillés ?

¹¹ Delforge, H. (2007). Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles, *Recherche en éducation*, n° 113/06.

Citoyen 5 jours, citoyen toujours ?

Isabelle Berg

Depuis 1998, dans mon école (une école professionnelle de la région liégeoise, en discrimination positive), nous organisons chaque année une semaine centrée sur la citoyenneté. Cette semaine, durant laquelle les cours sont suspendus, se termine par un grand spectacle et une exposition qui témoignent de ce qui s'est vécu durant les 5 jours. L'intention est de sensibiliser progressivement les élèves à la participation dans notre société, de leur donner la possibilité de découvrir des activités et des lieux qui ne leur sont pas familiers et d'en comprendre l'utilité. Nous leur proposons donc de :

participer à la vie associative culturelle et sportive : semaine passion pour les élèves de la 1^{re} à la 4^{ème} ; découvrir nos institutions et leur fonctionnement : semaine citoyenne avec visites et rencontres pour les 5^{ème} ; s'engager dans la vie associative : semaine sociale pour les 6^{ème}.

Le projet a évolué dans le temps : composé uniquement d'ateliers créatifs au départ, il donne lieu actuellement à des activités différentes selon les degrés. Je fais partie des premiers organisateurs. À présent, je supervise les élèves de 6^{ème}.

Concrètement, de la 1^{ère} à la 4^{ème}, les élèves ont accès à des ateliers culturels et sportifs : dessin, calligraphie arabe, danse africaine, danse arabe, djembé, rap, graffitis, football, judo, tennis, tennis de table... L'objectif est double : l'incursion d'apprentissages autres que purement scolaires à l'école et la découverte de nouveaux loisirs, de manières différentes de vivre ensemble.

En 5^{ème} ont lieu des visites d'institutions symboliques telles que le parlement fédéral ou régional, le Fort de Breendonk, un syndicat, un tribunal, une prison ou une exposition (par exemple : « C'est notre histoire » à Bruxelles)... Les élèves vont également rencontrer des personnes ressources : ancien détenu, aumônier de prison, syndicaliste, directeur d'entreprise de formation par le travail... En 6^{ème}, ils doivent trouver un lieu dans lequel exercer un bénévolat social : maison de jeunes, école de devoirs, école spéciale, crèche, école maternelle, ASBL à vocation sociale, centre de jour pour handicapés... Au niveau du 3^{ème} degré, l'objectif des enseignants est de faire comprendre les valeurs de référence et le fonctionnement de notre société démocratique, d'abord de l'extérieur, par les visites et les échanges, ensuite de l'intérieur, par l'engagement bénévole dans diverses associations. Celles-ci participent à la qualité de la vie chez nous et permettent à des citoyens bénévoles d'avoir une utilité sociale autre que professionnelle.

Si les objectifs de cette semaine sont louables, la réalisation concrète n'est vraiment pas simple. L'organisation repose sur les épaules de quelques professeurs et éducateurs idéalistes et engendre pas mal de tensions et de fatigue, générées par la recherche du financement et les difficultés à motiver enseignants et élèves à sortir du cadre scolaire habituel.

Quelle analyse réaliser de l'efficacité du dispositif mis en place par rapport aux efforts fournis et aux objectifs poursuivis ? Est-ce productif de vouloir « changer tout » pour 5 jours ? Ces activités amènent-elles réellement les élèves à se sentir davantage citoyens dans notre démocratie ? Je ne le pense pas pour les raisons suivantes :

Non-maîtrise des compétences « techniques » préalables à l'exercice de la citoyenneté

Participer à des ateliers sportifs ou culturels que l'on a choisis demande un investissement personnel limité. Les activités proposées de la première à la quatrième année, si elles sont encadrées par du personnel compétent, rencontrent globalement les désirs des élèves et les satisfont. Ce n'est plus le cas des activités proposées au troisième degré. En effet, à ce niveau, nous espérons que les élèves se mobilisent pour exercer une citoyenneté active, qu'ils aient acquis un certain nombre de savoirs et de compétences à cet effet. Il est clair que l'on peut s'engager sans être instruit, et que, souvent, l'engagement dans l'action est source de formation. Mais, dans ce cas, l'engagement répond à une expérience mobilisatrice dont on perçoit l'intérêt... Ce qui demande de toute façon quelques compétences : comprendre certaines informations politiques, économiques ou sociales diffusées par

la presse, être critique, capable d'écouter et de relayer des demandes, de s'exprimer en public, d'argumenter, de coopérer... Si les élèves ne disposent pas de ces « outils », ils ne comprennent pas le sens des activités qui leur sont proposées et se contentent donc, au mieux, d'être présents et de les vivre dans l'immédiat, sans recul. Ils « consomment » ce qui leur est proposé, accrochent si le premier contact se passe bien et rejettent dans le cas contraire. Ce genre de comportement choque et décourage les adultes encadrants et organisateurs. Il ne stimule pas l'adhésion des enseignants au projet et justifie même, a contrario, les critiques les plus virulentes. Paradoxe entre les intentions généreuses et la réalisation concrète.

Dans l'enseignement professionnel, les élèves n'ont pas de cours d'histoire et de géographie. Au deuxième degré, c'est dans le cadre du cours de français (3 heures/semaine) qu'ils sont sensibilisés à la « formation humaine ». Ils ont enfin deux heures de sciences humaines au 3ème degré. Difficile dans ces conditions de disposer des savoirs de références à la citoyenneté ! Quand, malgré les visites proposées en 5ème, la plupart des élèves ne comprennent pas comment fonctionne la Belgique et pourquoi notre système politique actuel est démocratique, qu'ils ne comprennent pas le sens d'un texte d'actualité « standard », qu'ils ne contextualisent pas les informations qu'ils entendent ou lisent... et qu'ils expriment leur impuissance à faire évoluer la société, malgré leur grande habileté à se débrouiller au quotidien, je me rends compte que la citoyenneté est, pour ceux-là, un concept abstrait et lointain dont ils ne perçoivent pas la concrétisation par des actes réfléchis.

Je fais le même constat lorsque je supervise la rédaction des travaux de fin d'études des futures aides familiales et sanitaires (AFS). Cette supervision me fait entrevoir la difficulté qu'ont les élèves de modifier leur relation aux actes qu'ils posent, à sortir du rapport immédiat, du rapport de débrouille de leur quotidien. En tant que futurs professionnels de l'aide aux personnes, nous leur demandons d'être réflexifs et critiques par rapport à leurs propres gestes. Même lorsqu'ils sont mis en situation professionnelle, c'est comme si ce vécu de débrouille et d'insécurité scolaire et/ou sociale les empêchait de prendre de la distance, de voir à plus long terme, d'être critiques et de prendre position. Cette critique est pourtant indispensable au rôle éducatif de l'AFS vis-à-vis des patients, comme à l'exercice de tout métier.

Sans réflexion collective à propos de ces problèmes de fond, comment espérer que les élèves puissent comprendre le sens de ce qui leur est proposé pendant ces cinq jours ?

Courte durée de l'expérience

Pour les élèves, la citoyenneté n'a pas de sens si, au quotidien, ils sont exclus de fait de la société : relégation dans l'enseignement professionnel, précarité sociale... Si, de plus, les projets d'insertion sociale sont limités par la faiblesse des qualifications et l'origine culturelle... Il faudrait pouvoir expérimenter la démocratie au sein de l'école, au quotidien. Vouloir la faire vivre par des actions ponctuelles alors qu'elle est absente des pratiques réelles au sein de l'école est assez paradoxal, voire hypocrite !

Certes, ces dernières années, un conseil d'étudiants a été mis sur pied afin de favoriser la participation des élèves à la vie de l'école. Mais les représentants élus sont soit les élèves les plus débrouillards, soit les plus bruyants, soit encore les plus dévoués et leur action est à peine perçue par les autres élèves et par les enseignants, qui ne font guère appel à eux lorsqu'ils veulent régler un problème ou réaliser un nouveau projet. Ces expériences pseudo démocratiques brouillent les idées de tous par rapport au concept de citoyenneté.

Tout en conservant l'idée de la culture et de la participation, quels projets pourrait-on imaginer qui rencontreraient les désirs des adolescents ? Pourquoi ne pas avancer par petites touches, par exemple en initiant un cours de breakdance, de slam... pendant un temps de midi toute l'année ? Commencer par une animation culturelle ou sportive, avec un animateur de qualité, des participants volontaires stimulés par la qualité de l'animation à être réguliers... encadrés par un ou deux enseignants. Pourquoi ne pas commencer par une animation culturelle... et faire comprendre par la pratique les valeurs que l'on veut promouvoir ?

Décrochage scolaire

L'école est confrontée au quotidien à un important problème de décrochage scolaire, et ce, jusqu'au troisième degré. L'absentéisme et l'obligation de réussite d'année pour passer dans la classe supérieure ne sont d'ailleurs pris en compte qu'à partir du 2ème degré. Comment obtenir la présence et la participation d'élèves irréguliers ? Les élèves absents régulièrement ne comprennent rien à ce qui se fait durant cette semaine. Pourquoi alors organiser des activités pour toute l'école ? N'est-ce pas un gaspillage de moyens, choquant pour les enseignants habitués à bricoler avec le minimum dans leurs classes ? Par exemple, en 5ème, seul un quart des élèves a payé la petite participation demandée pour l'excursion à Bruxelles et moins de la moitié étaient présents.

Problème socio-économico-culturel

Ces activités différentes des cours habituels sont proposées dans le cadre spatio-temporel de l'école, par les enseignants et les éducateurs, avec l'intention de correspondre le mieux possible à la culture des jeunes. Mais le fait qu'elles soient proposées par des enseignants dans le cadre scolaire n'en biaise-t-il pas d'avance l'intérêt potentiel ?

Les élèves peuvent-ils y trouver leur compte ? Que pensent-ils de ces activités qu'on leur propose une semaine par an ? Comment adhérer à cette culture sans y être préparés ? Les élèves qualifiés de difficiles ont du mal à montrer une autre image d'eux-mêmes sans perdre la face : comment, dans les mêmes lieux et avec les mêmes personnes, passer d'un comportement passif ou agressif à un comportement actif et pacifique ?

L'équipe organisatrice se met très tôt dans l'année à la recherche d'animateurs sportifs et culturels, les plus qualifiés pour le moindre prix. Ils proposent ensuite une série d'ateliers aux élèves des 4 premières années qui doivent choisir 3 ateliers, par intérêt décroissant. Comme certains de ceux-ci sont davantage plébiscités que d'autres, les élèves peuvent se retrouver dans un groupe qui n'est pas leur premier choix. Parfois, en plus, ils ont oublié leur choix, ou se rendent compte que leur copain ne se trouve pas dans le même atelier qu'eux. Pendant la semaine, ils demandent donc de changer d'atelier ou dérangent celui qui leur est imposé... Quel découragement pour les organisateurs qui se sentent désavoués même par les élèves !

Conflit identitaire

Au troisième degré, l'utilité de l'engagement paraît étrange aux étudiants. Ils s'identifient difficilement à de futurs bénévoles et semblent ne pas en percevoir l'intérêt. Le travail mental préalable à la recherche de lieux est ardu. Nous commençons à parler des démarches à entreprendre trois mois avant la semaine. Ça les intéresse peu d'entrer en contact eux-mêmes avec des associations. Ils semblent en connaître peu. Je leur propose la liste de celles qui ont accueilli des élèves l'année précédente et je vérifie régulièrement l'avancement de leurs démarches, leur demande qu'ils me communiquent les coordonnées des personnes responsables, les horaires de prestations qu'ils vont devoir effectuer. J'obtiens ces informations très difficilement. Ces freins qu'ils mettent à entrer dans le projet me semblent refléter certaines difficultés dont il faudrait discuter en équipe pédagogique. En tant que jeunes adultes, l'engagement qui leur est demandé les met dans une situation très inconfortable et insécurisante. S'ils s'engagent dans une association de leur quartier, ils risquent de s'identifier aux usagers ou de reconnaître des personnes de leur entourage dans ceux-ci. Cela ne doit pas être simple. Il faut qu'ils s'autorisent à changer de rôle dans leur propre milieu. Comment peuvent-ils comprendre qu'ils seront davantage citoyens s'ils dépassent ce conflit identitaire ? Et ce n'est pas simple de mettre des mots sur ce vécu.

Problèmes liés à l'organisation en elle-même

A priori, modifier l'organisation habituelle bouscule certains enseignants. Sans réflexion collective sur l'intérêt et les objectifs de ces changements, certains professeurs ne comprennent pas l'intérêt de supprimer les cours pendant toute une semaine. Cela représente alors pour eux une perte de cours et une difficulté à remettre les élèves au travail scolaire après cette « détente ». De plus, ils sont contraints d'accompagner des groupes hétérogènes, qu'ils ne connaissent pas et qui peuvent se révéler très difficiles à gérer. Sans qu'il y ait eu débat ou accord explicite, l'école compte sur le

soutien automatique des enseignants au projet et leur demande d'avoir les ressources pour établir un rapport différent avec les élèves. Vouloir faire participer tous les enseignants et les élèves à un même projet dont ils ne sont pas demandeurs ou ne voient pas l'intérêt sans le leur imposer me semble tout à fait en porte-à-faux avec l'objectif d'éducation à la citoyenneté.

En dépit des bonnes volontés mises en oeuvre, si c'est l'organisation concrète de la semaine qui est privilégiée au détriment du processus, qualifier cette semaine de citoyenne me semble relever du leurre. Les processus utilisés ne favorisent ni la réflexion ni le positionnement éthique des jeunes quant à leur rôle de citoyens.

« Coup d'état » ou les déboires d'un apprenti démocrate

Jean-Christophe Senny

Petit tour d'horizon

Début octobre 2007, j'ai été embauché dans une école technique et professionnelle, située dans un des quartiers de Herstal. J'avais la responsabilité de donner cours de Sciences Humaines, deux heures par semaine, en 4TQ Technique Sociale. La classe était composée d'une grande majorité de filles (22 sur 23), que les enseignants présentaient dans les conseils de classe, certaines comme « des garces », d'autres comme des « non-sociales ». L'option en elle-même était considérée comme « option poubelle » ou « option de glandeur ». Ce que certains élèves savaient : « J'ai choisi Technique Sociale parce que c'est moins difficile que les autres branches. »

Tout au long de l'année, le brouhaha fut continu dans cette classe. J'avais la nette impression de n'avoir aucune autorité sur les élèves, en raison de mon statut de « beau mâle qui entre dans une classe de filles » (si, si !), d'« enseignant débutant en recherche d'identité professionnelle », la façon de bégayer lorsque j'élevais la voix, ma difficulté de mettre des notes dans le journal de classe car je pensais qu'il y avait d'autres moyens de gérer les conflits ou les manques, ma façon de parler plutôt « baba-cool ». Mais aussi, le peu de différence d'âge entre elles et moi, qui délégitimait mon autorité statutaire, ma difficulté de mettre des limites et les instituer dans ma classe, le sentiment d'être « seul contre tous ».

Bref les indicateurs du parfait jeune enseignant débutant qui débarque dans une école et une classe inconnue.

À cette situation de débutant, s'ajoutait ma formation à la pédagogie Institutionnelle et Freinet à la Haute Ecole Sainte-Croix à Liège, section Sciences Humaines. Le choc entre mes représentations de l'autorité et ce qui se faisait quotidiennement dans cette école technique et professionnelle d'Herstal était particulièrement déstabilisant (obligation de se lever lorsque le professeur entrait en classe, notes dans le journal de classe lorsqu'un élève contestait son rapport insensé avec le savoir transmis, renvoi temporaire pour deux percings sur le visage, imposition des places en classe pour raison de chahut, sentiment d'un rapport patriarcal avec le directeur, etc.)

Même si j'étais parfaitement au courant de ces pratiques avant d'entrer dans une école traditionnelle comme celle-ci, vivre ces situations quotidiennement sur le terrain en tant que professeur était poignant, d'autant plus que je n'avais pas intérêt à m'opposer à cette conception dominante de l'autorité. Et pourtant, ...

Dans le brouhaha

J'ai voulu travailler avec les élèves, à mes risques et périls, en leur posant une question : « En quoi une règle est juste et bonne ? »¹². L'objectif de la séquence était de construire une grille d'analyse sur ce qu'est une règle juste et bonne par la démarche de la situation problème (classification de règles proposées) (voir le texte de Jacques Cornet, Pour une didactique de la citoyenneté). Il s'agissait de les amener à conclure qu'une règle pouvait être juste et bonne pour les uns et juste et bonne pour les autres de par sa valeur et la manière dont elle a été conçue. C'était pour moi les pousser à avoir un regard critique sur le fondement d'une règle. Autrement dit, donner une place à la contestation par une analyse rigoureuse des règles, notamment, celles auxquelles les élèves devaient se plier au quotidien.

Comme d'habitude, la séquence s'est déroulée plus ou moins dans le brouhaha. Pour commencer, j'ai proposé aux élèves d'écrire toutes les injustices vécues ou constatées dans le

¹² Séquence construite en fonction du public à partir de Cornet, J. et Quittre, D. (2001). *Justice en démarche*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

cadre de l'école. Injustices qui pouvaient aboutir, si elles le désiraient, à la création de règles argumentées selon la grille d'analyse construite ensemble. Je leur ai même proposé d'aller rencontrer le directeur pour lui donner le fruit de leur travail. « Il nous écouterait pas » dit l'une d'elles. « Peut-être bien », me suis-je dit, d'autant plus qu'il n'y avait aucune institution, par exemple un conseil d'élève, pour les écouter.

J'ai laissé planer cette phrase non sans indifférence pour les atteler à l'écriture. Les injustices étaient de toutes sortes : relationnelles, institutionnelles, matérielles, pédagogiques,... Il y avait là un sacré bagage pour construire des règles de vie en classe et à l'école. Presque toutes les élèves écrivaient même si les discussions semblaient porter sur d'autres choses.

Lors de la mise en commun, les débats se sont axés principalement sur les injustices quant à l'utilisation des locaux : les « mauvais » bâtiments étaient « réservés » aux élèves du professionnelle et du technique. Toutes étaient à l'écoute et chacune réagissait à sa manière, de la plus révoltée à la plus diplomate.

Dans l'étape suivante, les injustices ont été mises de côté et les élèves commencèrent la situation problème avec une liste de règles à catégoriser. Le brouahaha était toujours présent, sans doute parce que le passage entre l'écriture des injustices et le travail avec les règles semblaient être plus lourd et moins sensé pour eux. En effet, des « c'est chiant », « je comprends pas ce qu'on fait », « je n'aime pas les tableaux m'sieur », « ça va trop vite ! » ponctuaient la séquence. D'autant plus que, pris par le temps et le devoir d'évaluation pour la première période, l'exploitation de leur tableau de catégories et la théorisation se sont fait trop rapidement. La grille d'analyse a été, pour ainsi dire, peu construite par les élèves. J'ai alors eu l'impression que le brouahaha s'intensifiait de plus en plus.

Une décision qui tombe à pic

Je n'étais pas le seul professeur à vivre des moments difficiles, pendant lesquels les élèves n'accrochaient pas spécialement au cours et chahutaient. Suite à des discussions informelles remplies de frustration et de volonté que « les élèves arrêtent de faire la loi », la titulaire a décidé, de commun accord avec les autres professeurs, d'imposer des places assises aux élèves. Moi, dominé par la situation, je n'ai pu que subir cette décision dont je n'appréciais pas la pertinence.

Et pourtant, cette directive est tombée pile pendant la séquence d'analyse des règles et injustices. Elle a eu pour effet de donner un souffle de sens aux élèves. Certes très court dans le temps, mais très révélateur. En effet, lorsque je suis arrivé en classe et sachant que les élèves se trouvaient face à un professeur plutôt « compréhensif » et « cool », celles-ci m'ont demandé de ne pas imposer les places pendant mon cours en justifiant que « C'est injuste, ils se prennent pour qui ces profs ! Je parie que c'est l'autre conne de titulaire », « De toute façon, c'est ridicule ! On va quand même parler avec la personne à côté de nous », etc.

Je leur ai demandé pourquoi, en lien avec la séquence, elles trouvaient cette règle injuste. Réponses : « C'est dégueulasse, on n'a pas décidé nous-mêmes de cette règle » ; « C'est une autorité supérieure ! On nous impose sans nous demander notre avis ! On nous prend pour des personnes inférieures ! » ; « Et puis, c'est pas efficace ! C'est pas ça qui va nous empêcher de parler, de ne pas travailler ! », « On nous limite notre liberté ! ». Objectif atteint !

L'analyse était pertinente à leurs yeux et aux miens. Et, cette fois, pas de brouahaha ! Je leur ai alors proposé de construire ensemble une règle concernant les places. Toujours pas de brouahaha ! Les idées ont fusé, les propositions ont été rejetées ou amendées, les compromis entre ma demande de bosser et leur demande de liberté de place ont été équilibrés, les sanctions ont même été justifiées. Deux heures sans brouahaha ! Pour les élèves, la règle était considérée comme juste parce qu'elle avait été décidée en assemblée directe, et parce qu'elle

laissait la liberté de choisir sa place. Elle était efficace parce que le professeur et les élèves étaient en accord pour travailler avec du sens et parce qu'elle donnait des sanctions claires et légitimes.

Douce exclusion

Cependant, l'embellie n'a pas duré. Le sentiment d'être seul contre les professeurs était étouffant. Je m'étais opposé à une décision collective légitimée par l'ensemble des professeurs. Comme si j'avais perpétré un coup d'état. En effet, lors d'un intercoure, le professeur qui donnait l'heure précédente, ne m'a pas vu d'un très bon œil lorsqu'il a constaté que les élèves changeaient de place. Il m'a dit : « N'oublie pas les places obligatoires ! » et je lui ai répondu : « Non, ça va aller ! Ne vous tracassez pas ! ». Il m'a pointé du doigt les yeux grands ouverts l'air de dire : « Je vais le dire aux autres ! ». S'était-il senti trahi et peut-être dominé de nouveau par les élèves ? Il faut dire que c'était l'un des professeurs qui avait eu le plus de problèmes avec certains d'entre eux.

Je me suis alors mis à imaginer les discussions houleuses dans la salle des professeurs à mon sujet, telles que j'ai pu les observer pour des élèves ou d'autres professeurs. J'ai senti des regards remplis de jugement chaque fois que j'entrais dans « la salle des profs » et, par la suite, je me suis retrouvé dans le coin « fumeur » où tous les enseignants (majoritairement d'atelier) semblaient plus ouverts à mes idées, plus reconnaissants et nettement plus drôles, à mon goût.

Mon malaise m'a conduit à ne plus suivre les sanctions décidées avec les élèves, à « lâcher-prise », ce qui a peut-être remis une couche à leur perception « peu autoritaire » de ma personne. Le brouhaha a recommencé et l'accroche au cours s'est détériorée. Je n'ai pas osé en parler aux professeurs des 4 TQ Technique Sociale de peur de me faire « exclure » à nouveau.

Le lâcher-prise

Plusieurs éléments s'amalgament et se mettent en tension pour expliquer le lâcher-prise. Premièrement, je pense qu'il y a eu un choc « culturel » difficile à gérer entre ma manière de parler, d'agir, ma représentation du rapport à l'autorité et leur manière de parler, d'agir, leur représentation de l'autorité. Et ce, professeurs et élèves confondus. Peut-être aurais-je dû accepter de suivre un moment, par exemple, le système de note à la lettre et le remettre en question petit à petit en dialoguant avec les professeurs les moins farouches. En effet, certains professeurs se posaient des questions sur l'efficacité de ce système tout en l'approuvant moyennement. Ceux-ci ont écouté mes propos sur les différents rapports à l'autorité et voulaient en savoir plus. Les alliés potentiels étaient bel et bien présents.

Deuxièmement, j'ai appris à devenir enseignant avec passion durant ma formation en Pédagogie Institutionnelle, principalement parce que la coopération, les projets, la pensée critique, les prises de responsabilité me faisaient sens. Mais, la réalité de terrain était loin de ce que j'avais vécu en formation. En effet, l'individualisme, la solitude, le peu de projets, l'autorité paternaliste étaient dominants dans cette école. Cela a été ma grande préoccupation pendant mes trois années de formation et je me suis toujours dit : « Il faudra lutter stratégiquement sur le terrain ... j'attends de voir ! ». Je pense avoir lutté. Mais, pas avec stratégie. Chercher des alliés potentiels aurait été un premier pas.

Troisièmement, je pense manquer d'« outils » supposés être acquis par mon éducation familiale. Par exemple, j'ai tendance à m'adapter difficilement à un milieu différent du mien, à ne pas persévérer face à des situations désagréables. Mes attitudes de retrait lors des conseils de classe, mes nombreux congés pris durant l'année, mes légers bégayements et les joues qui rougissent face à un groupe ou personnes considérées comme dominantes sont des indicateurs précis.

Attention, un autre jeune professeur qui vivrait les mêmes contraintes scolaires et qui se formerait avec passion à la Pédagogie Institutionnelle n'agirait pas de la même manière. Mon histoire reste la mienne. Autrement dit, chacun doit faire la part des choses entre ce qui est de l'ordre du « moi face au milieu » et ce qui est de l'ordre du « milieu face à moi ».

Quatrièmement, je développais un sentiment de culpabilité sous l'injonction « tu dois t'adapter aux structures » ou « tu dois te soumettre aux règles » même si celles-ci nous semblent tellement illégitimes. J'ai constaté que le système ou les institutions étaient très peu remis en question. Le « c'est comme ça ! Il faut que les élèves s'adaptent et que les professeurs suivent les directives » était une phrase très présente lors des conseils de classe, surtout venant des professeurs considérés les plus conservateurs.

La cerise sur le gâteau

Lors d'une évaluation formative des nouveaux professeurs, le directeur m'a convoqué (après enquête, j'ai constaté que j'étais le seul jeune professeur à être passé devant le directeur. Coïncidence ou remise à niveau du jeune professeur doux contestataire ?)¹³. Après mon explication sur la séquence en sciences humaines, il a exprimé sa méfiance. Selon lui, j'aurais dû travailler les inégalités ou l'injustice par « transfert » ou par « écho » en analysant une problématique sur les relations Nord-Sud ou sur la pauvreté au lieu de partir d'eux. Je ne suis évidemment pas contre cette démarche, mais je ne voyais pas en quoi celle que j'avais employée était négative puisque j'avais procédé de cette manière dans une école à discrimination positive (voir TRACeS numéro 180, Le professionnel, « Une place pour nos élèves ... Une ! »). Cependant, le contexte institutionnel est différent entre ces deux écoles. Des conseils d'élèves existent là-bas même si leur force citoyenne est critiquable. .

Aurais-je joué un rôle qui n'était pas le mien ? Les enseignants auraient-ils peur de perdre leur pouvoir face aux élèves ? Craindraient-ils de se retrouver face à des élèves contestataires et réfléchis ? J'ai en effet constaté qu'un des critères de bonne discipline prégnants et légitimés par le corps professoral était « *la non-contestation de l'autorité du professeur.* »

Conclusion

Cette expérience est personnelle et, j'aurais aimé être mieux compris des professeurs, des élèves et de la direction. J'aurais aimé connaître leurs raisons, certainement légitimes, de s'opposer à mon expérience.

Cependant, je retiens un enseignement de cette expérience : chacun, pour lutter, à le devoir de (re)connaître le système pour trouver des stratégies adéquates et ce, modestement. Certains auraient pu être des alliés avec qui j'aurais pu vraiment faire un travail nouveau et, je pense que j'ai davantage subi le système que pris conscience de son fonctionnement. Cependant, n'est-ce pas par cette expérience que j'ai pu découvrir ses rouages?

Mieux vaut une mauvaise expérience personnelle qu'un bon conseil extérieur.

¹³ J'ai constaté, lors d'un problème au niveau d'une incompréhension du système de côte, certains professeurs/titulaires s'étaient expliqués directement au directeur au lieu d'en parler avec moi. Il n'existait aucun lieu de conseil institutionnalisé pour régler des problèmes inter-professeurs. Seulement des discussions informelles et non cadrées dans la salle des professeurs ou explication avec le directeur sans l'intéressé.

P.I., une pédagogie citoyenne ?¹⁴

Noëlle De Smet

Il paraît que le « mancipium », chez les Romains, désignait la domination sur les esclaves, les femmes, les enfants. Et le « é », c'est le « ex » latin, signifiant « hors de ». L'émancipation, une sortie des dominations ou autrement dit, une libération !

De qui ? D'abord de ceux qui sont plus dominés que d'autres.

Par exemple, les élèves avec qui j'ai longtemps travaillé, dans une école professionnelle de Molenbeek, étaient en position de dominées au moins 5 fois : comme jeunes, comme enfants de manœuvres avec ou sans travail, comme enfants d'immigrés, comme jeunes de l'enseignement professionnel et souvent comme filles. Qu'est-ce que je fais pour travailler avec elles et les leurs à leur libération (et à la mienne aussi ai-je constaté chemin faisant !) ? C'était ma seule préoccupation pendant mes années de travail comme enseignante. Un parti pris politique en fait.

Histoire d'école et de jeunes... mais pas histoire d'alpha et d'adultes ? Oui et non. Les univers et les publics sont différents, mais la visée, les objectifs et les enjeux sont semblables quand on pense émancipation sur les deux terrains : une visée militante et politique, des objectifs de combat social, un double enjeu : l'émancipation individuelle et l'émancipation collective. "Comment développer, épanouir, armer socialement chaque individu, en même temps que transformer les conditions sociales qui créent les inégalités et les aliénations ? Comment développer la solidarité active en même temps que la personnalité de chacun ?"¹⁵

Pour tenter de répondre à ces questions, dans l'action pédagogique, j'ai pris des chemins aux diverses facettes : pédagogiques, didactiques, oui, mais aussi sociologiques, psychologiques, psychanalytiques et même économiques quand la caisse est aussi en jeu dans la classe coopérative. Parmi ces chemins, celui de la pédagogie institutionnelle permet, me semble-t-il, de faire synthèse.

Des touches de PI

« Pédagogie Institutionnelle », les mots peuvent avoir l'air abstracto — intello lourds... ! Mais non, la pratique de la pédagogie institutionnelle (PI pour les intimes), c'est dans du réel bien concret.

Vous avez un groupe, qu'il soit une classe ou un groupe d'adultes. Chacun y vient avec son histoire ancienne et récente, chacun y vient avec ses envies, ses peurs, ses aliénations, chacun y vient avec ses potentiels. Vous aussi. Et vous, vous êtes là comme responsable de formation. La tentation c'est de vous sentir responsable de tout, tout seul, parce qu'il faut qu'ils apprennent, d'entamer des relations maître/apprenant ouvertes, sympas, mais assez duales, sans la médiation de tel projet, de telles lois du groupe. La tentation peut aussi être grande, par réaction à l'école, de faire dans le non directif, le spontané, l'expression libre, sans cadre... Bonjour les petites dépendances et les inégalités subtiles. Pourtant, c'est dans tout le fonctionnement du groupe que commence aussi l'émancipation des gens... pas seulement dans ce qui est appris. Émancipation individuelle quant à la place prise, et collective quant à la reconnaissance solidaire de ce qui se met en place y compris pour obtenir ne fuisse qu'un petit changement.

¹⁴ Le titre d'origine de ce texte, paru dans *Le Journal de l'Alpha*, n°145, est « P.I., comme le pouvoir de l'inscription ».

¹⁵ Nommé ainsi par le Grain qui m'a toujours inspirée dans mon travail, dans les Actes des journées d'étude autour de "La pédagogie émancipatrice", Saint Vaast, 2001

Grootaers, D. et Tilman, F. (2002). *La Pédagogie émancipatrice, l'utopie mise à l'épreuve*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Dans un groupe qui fonctionne en PI, le pouvoir du formateur est partagé¹⁶. Par exemple, la gestion de l'espace, des temps pour ceci, cela, des formes d'échanges entre les personnes est construite avec le groupe à l'intérieur d'une institution comme le Conseil, lieu de propositions, de demandes, de décisions communes. La responsabilité du formateur est partagée : selon les nécessités d'organisation courante ou liées à tel ou tel projet, des responsabilités sont prises par qui s'y risque et elles s'instituent donc, au moment du Conseil qui est aussi le lieu où il en sera rendu compte. Ces prises de responsabilités « inscrivent » plus fortement les personnes dans le groupe que la seule identité d'apprenant et leur permettent de s'y déployer avec leurs atouts. Même les contenus et méthodes d'apprentissage peuvent être parlés dans le Conseil ou autre institution à inventer (une de mes classes avait imaginé « la réunion du français »). Les petits bouts d'histoire, eux, peuvent être déposés dans une autre institution appelée « Quoi de neuf » ou « Causette », de façon à faire transition entre l'extérieur et l'intérieur et d'avoir l'esprit plus libre pour apprendre. Des affichages réguliers rendent compte du vécu du groupe, des décisions prises, des responsables engagés. Et un responsable affiche organise bien sûr les murs... Le tout, organisé, ritualisé dans le temps et les mots dits pour ouvrir et fermer les moments. Beaucoup de choses peuvent devenir « pièges à désir » ou autrement dit se faire accroche pour les uns, les autres, chacun selon sa subjectivité, et animer aussi son moteur pour apprendre.

Ces quelques petites touches disent un peu ce qu'il est possible d'induire concrètement en pratiquant la PI. Trop peu... mais elles peuvent peut-être susciter le goût !

Afin de soutenir ce peu, les traits qui suivent tentent de déplier les facettes de la PI, toujours en toile de fond et en allers-retours pratiques/théorisation¹⁷

Les folies de deux frères

Les institutions, pour la pédagogie institutionnelle, sont des règles de fonctionnement, mais aussi « ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau, selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat, etc.), les diverses réunions, les rites qui en assurent l'efficacité »¹⁸

Mais d'où vient l'association de ces 2 mots, « pédagogie » et « institutionnel » ? D'un instituteur, Fernand Oury (1920-1998) occupé bien sûr par la pédagogie et de son frère, Jean Oury, psychiatre pour qui le soin apporté au milieu, dans les hôpitaux psychiatriques a des effets thérapeutiques sur les malades. C'est lui qui pendant la guerre 40-45 a imaginé avec Tosquelles, Guattari et d'autres, ce qu'on appelle la thérapie institutionnelle. C'est d'ailleurs Jean Oury qui en 1958, lors d'un congrès Freinet à Paris, utilisa pour la première fois ces termes « pédagogie institutionnelle » pour nommer ce que son frère, l'instit., était occupé à construire depuis une dizaine d'années dans ses classes.

Au fil de son vécu, de ses pratiques Freinet, de son observation et de son analyse du milieu éducatif où il travaille, l'instit, Fernand, a théorisé ses pratiques et leurs diverses dimensions. Fernand Oury a représenté les composantes de la PI en forme de trépied

Le pied des techniques ou la dimension matérialiste

¹⁶ Partagé et non pris! La PI est contre la fausse démocratie du tous égaux : institutionnellement et statutairement, le formateur a une longueur d'avance, on ne le nie donc pas...le tout est de voir comment s'inscrivent les différents statuts dans l'ensemble et ce qu'il est possible d'en faire. Une place pour chacun. Pas la même... mais une place

¹⁷ A noter que si la référence de départ (de par l'histoire) est la classe à l'école, le transfert aux groupes d'adultes, en association d'alpha, est possible.

¹⁸Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers la Pédagogie Institutionnelle*, Paris : Ed. Matrice, cité dans Champy, P., (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan.

C'est suite à sa rencontre avec Célestin Freinet que Fernand Oury adopte des techniques d'apprentissages qui constituent une large part de la PI. Le simple fait, pour Célestin Freinet, d'introduire une imprimerie dans la classe, transforme pour lui et ses élèves le rapport au travail et au savoir : il y a machine, production et donc aussi partage des tâches, prises de responsabilités diverses, souci d'efficacité, autres rapports entre tous les acteurs de la classe.

La correspondance interscolaire entre classes issues de milieux différents, le journal scolaire qui regroupe les textes libres des élèves, textes élus puis imprimés par la classe et ensuite diffusés ou vendus, les sorties-enquêtes, le travail individualisé, les projets collectifs. Voilà pour ces techniques. C'est dire qu'une série de pratiques pédagogiques s'appuient sur les nécessaires formes d'organisation liées au matériel et pas seulement sur des idées. Les activités se choisissent en fonction des besoins, de la situation du groupe, du contexte, du type d'enfants ou de jeunes, des possibilités de l'enseignant, du formateur, de l'animateur. Ceux-ci peuvent ainsi mettre les contenus à la disposition des enfants, des adultes, sous les formes les plus variées possible. Ces outils et techniques permettent une pluralité d'accès au savoir et un autre type de relations dans le groupe que le seul rapport hiérarchique et duel enseignant/élèves ou le seul discours du maître

Le pied du groupe ou la dimension sociologique

Pour F. Oury, un autre des pieds importants du trépied, c'est le groupe, comme agent d'éducation, car F. Oury croit à la permanence sociale de l'individu humain.

Les équipes de travail, les conduites de projets, les responsabilités prises par chacun, la mise en place de la loi et des règles institutionnalisent le groupe et constituent autant de médiations qui aident à ne pas s'enfermer dans le face à face enseignant/apprenant. Chacun se trouve plongé dans un tissu d'échanges multiples et impliquants.

La classe, le groupe s'organisent ainsi en réseau coopératif qui peut redonner sens aux obligations d'apprentissages ou aux peurs d'apprendre. Ouvert sur l'extérieur par toutes les pratiques de correspondance, enquêtes, vente de journal ou d'objets fabriqués en classe, le travail scolaire prend alors valeur immédiate qui facilite motivation et investissement et qui permet la construction du lien social du sujet.

Le pied de l'inconscient ou la dimension psychanalytique

Il s'agit de prendre en compte l'inconscient qui est toujours présent, en classe comme ailleurs.

Il se manifeste sous forme de symptômes divers : blocages, conflits, inhibitions, sabotages ou autres. « L'inconscient est dans la classe et parle » dit F. Oury. Il veut en tenir compte « pour ne pas nuire ». Il est bien clair qu'il ne s'agit en aucune façon de mélanger enseignement et psychothérapie, mais seulement d'emprunter des concepts à la psychanalyse.

F. Oury s'est enrichi, pour cette dimension de sa pédagogie, des apports de Freud et de Lacan et aussi de son frère, psychiatre, Jean Oury. F. Oury insiste surtout sur la réhabilitation du désir. « Rien ne se fera sans désir ». Mais le désir n'est ni un besoin ni un bon plaisir style chacun fait selon son envie du moment. Contrairement au besoin, le désir ne peut jamais être satisfait parce qu'il renvoie au paradis perdu de la fusion, avec la mère entre autres.

Parce qu'il est toujours impossible d'atteindre la satisfaction du désir, l'individu apprend qu'il faut perdre l'illusion du "tout est possible" et dès lors, il peut accepter la limite de la loi. La PI « travaille » la demande par laquelle transite le désir, sachant d'avance qu'elle ne pourra tout combler, répondre à tout.

Il est donc aussi fortement question d'apprendre l'écoute, à commencer, pour l'adulte responsable par l'écoute de soi : reconnaître pour soi-même les mécanismes et les manifestations de l'angoisse, des identifications, des transferts, permet d'être attentif à leurs effets et de redoubler de vigilance auprès des individus et du fonctionnement du groupe. Les

institutions mises en place sont là pour « machiner », provoquer l'évolution du groupe vers ce que la PI nomme un groupe institué. Une des optiques de F. Oury et de son frère est de dire qu'on ne travaille pas les personnes, mais qu'on exerce une action sur les structures du milieu grâce à l'élaboration d'un réseau d'institutions médiatrices, supports d'identifications et productrices d'altérité. Les institutions de la classe coopérative assurent à la fois le fonctionnement du groupe, la liberté ainsi que la sécurité des individus et les possibilités de changement, le tout comme parties intégrantes du système. Elles sont faites d'histoires, de vécus tissés en langage, de structures élaborées de concert, selon une possible invention permanente du groupe et de son/ses responsables-garants. Tout ce tissu peut fomentier le désir, le laisser ou le faire circuler, le relancer, entre autres à partir de toutes les surprises qu'on y apportera

La forme du trépied suggère aussi d'emblée que la PI ne tient pas debout s'il y manque un élément.

Et le politique ?

Il est le plan de base du trépied et relie les 3 pieds : qui décide de quoi ? Comment ? Quand ? Au profit de qui ? Au nom de quoi ? Cette mise en commun des désirs d'être là, pour oeuvrer ensemble ouvre un espace public de délibération à la parole instituant. La classe, le groupe devient un lieu où le pouvoir des élèves, des apprenants peut s'exercer, un lieu qui détient des fonctions politiques dans la mesure où il développe l'esprit critique et vise l'émancipation, contrairement à des formes de pédagogie traditionnelle qui perpétuent des fonctions domestiques privilégiant l'assimilation, l'adaptation instrumentale et l'intégration au sens le plus conformiste, normatif et raboteur du mot.

Une éthique pour des dignités

Il va de soi que des techniques et surtout une éthique de ce genre peuvent assurer une vraie place à chacun. Il y a vraiment de quoi la prendre et de quoi y être garanti. Bien sûr, la mise en oeuvre de ce filet complexe, elle, ne va pas de soi et c'est souvent par tâtonnements, recherches, modifications, nouvelles inventions, reprises (comme on reprend des chaussettes ou des événements !) au fil du partage avec d'autres praticiens, diminution du narcissisme de responsable, etc., que dans tel groupe telles choses se créent, s'instituent et fonctionnent, que telle personne ne sera pas exclue que tel conflit se règle par un détour plutôt que par un affrontement, que tel timide ou timoré se lève, que tel groupe fasse des propositions¹⁹

¹⁹ Pour qui veut en savoir plus, il est possible de s'adresser à CGé, 66 chsée de Haecht, 1210 Bruxelles, 02 218 34 50, reliée au Collectif des équipes de Pédagogie Institutionnelle

Quelle éducation à la citoyenneté pour les exclus ?

Benoît Roosens

À l'origine de ce texte, une expérience professionnelle passée. Durant deux ans, j'ai coordonné le Réseau d'éducation au développement Nord-Sud, une plateforme d'échanges et de renforcement de pratiques pédagogiques regroupant une vingtaine d'ONG et d'associations actives en éducation au développement ou en éducation à l'interculturel. Lors de nos ateliers, une association avait alors retenu mon attention, car elle avait lancé un projet d'éducation à la citoyenneté à travers la rencontre interculturelle de jeunes de milieux populaires du Nord et du Sud.

Je parlais d'un *a priori* assez positif sur les résultats d'un tel projet au regard du dispositif mis en place. L'idée de mettre en relation des jeunes exclus de divers horizons pendant près d'un an et de leur permettre à deux occasions de se rencontrer pour échanger leurs points de vue sur leurs réalités respectives me semblait répondre aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Les rencontres offraient l'opportunité de confronter deux contextes sociaux, économiques et politiques — du Nord et du Sud — qui allaient sûrement mettre les jeunes en chemin par rapport aux questions de citoyenneté, de « vivre ensemble », de participation... Mieux comprendre sa réalité et ce qui en fait sa complexité, la mettre en perspective par rapport à d'autres cultures et prendre distance ne sont-ils pas des compétences à acquérir par tous citoyens ?

La confrontation de cet *a priori* de départ avec le témoignage de deux animateurs de jeunes ayant participé à ce projet voilà 5 ans m'a cependant conduit à m'interroger sur ce que l'on peut attendre d'une éducation à la citoyenneté à travers la rencontre interculturelle notamment pour un public de jeunes exclus ?

Lors d'une rencontre, les animateurs m'ont confié que les étapes préparatoires au voyage ont bien mobilisé les jeunes notamment autour de la création d'un site internet, de son forum ou lors de la réalisation de vidéo mettant en scène la vie du quartier, les gestes du quotidien, mais aussi des réalités plus dures comme les relations tendues avec la police ou les conditions de vie des familles défavorisées. Le voyage et la visite ont permis aux jeunes de mieux appréhender les contextes respectifs de chacun des pays. Des ateliers d'échanges, des visites de quartiers, d'institutions ou des rencontres d'associations de terrain y ont contribué. Selon les dires des animateurs, *« les jeunes ont surtout pris distance par rapport à leurs réalités. Ils donnent surtout l'impression de relativiser un peu plus leurs vies. Ils disent même que la vie en Belgique n'est pas si mal tout compte fait »*.

C'est déjà un premier pas, mais cette expérience, aussi positive soit-elle, peut-elle prétendre avoir des effets durables, susceptibles de les influencer sur le long terme ? Si apprendre à connaître l'autre, à le respecter, à dialoguer est une part importante du « vivre ensemble » et de l'éducation à la citoyenneté, cela suffit-il, pour autant, pour permettre à des jeunes vivant l'exclusion de « devenir citoyens » ?

Quelques éléments d'analyse et de questionnements.

Le contexte : des objectifs éloignés et trop abstraits

Un tel projet met en avant un paradoxe qu'il est nécessaire, mais pourtant difficile de dépasser. À savoir que l'éducation à la citoyenneté est une démarche qui trouve évidemment sens à s'adresser à des jeunes en situation d'exclusion. Le but de l'éducation à la citoyenneté n'est-il pas de devenir citoyen, acteur social et responsable ?

Et d'un autre côté, l'exclusion tend à « remettre en cause » la citoyenneté de ces jeunes exclus. Pas une citoyenneté juridique, légale, mais une citoyenneté sociale qui renvoie à

l'intégration du jeune dans les différentes sphères dans lesquelles ils évoluent : société, école, famille, etc.

Dans le cadre de ce projet, le concept de citoyen n'est pas absent. Loin de là. Le « mieux vivre ensemble » fait partie intégrante des objectifs fixés par l'éducation à la citoyenneté. En cela, cette expérience peut être qualifiée de positive. Mais l'objectif et les moyens mis en œuvre – les démarches de participation et de débats critiques pour une société plus démocratique – semblent éloignés des problèmes et préoccupations immédiats auxquels sont confrontés les jeunes, en décalage par rapport à leur quotidien marqué par de nombreux mécanismes d'exclusion et trop abstraits que pour percevoir les portées positives sur leurs vécus.

La place du jeune : plus objet que sujet

Le jeune n'intervient que très tardivement dans le choix et la mise en œuvre du projet. Il participe aux activités qui préparent le voyage et la visite, mais il n'est pas le sujet en tant qu'acteur principal. La participation tente d'être valorisée comme processus actif, mais les « résultats » restent en deçà des attentes espérées. « Donner la parole » aux jeunes semble avoir peu de portée. Pourquoi ? Pour répondre à cette question, un détour s'impose. Réfléchir à la participation du jeune en situation d'exclusion, c'est s'interroger sur la place que ce dernier occupe dans un système complexe d'interaction et d'interdépendance.

Deux types de relations méritent, pour le moins, d'être observées: tout d'abord, la relation du jeune au monde. À ce niveau, cela nécessite de s'interroger sur les mécanismes et les ressorts – politiques, économiques, sociaux — d'un système, d'une société qui contribue à créer les conditions propices à l'exclusion. Ensuite, il nous semble également important de réfléchir à la relation de pouvoir et de dépendance qui existe entre l'adulte et le jeune. On n'invente rien en disant que les adultes jouent un rôle central dans la vie du jeune. Ils structurent son cadre de vie et tentent de définir les contours de son bien-être. La situation de dépendance du jeune par l'adulte s'impose « naturellement », que ce soit dans le cadre de la famille, mais aussi de l'école. Le jeune est plus souvent objet – objet d'attention, d'intérêt, de compassion, que sujet. Sa dimension sociale est ainsi souvent masquée.

Dans un certain nombre de cas, certains adultes s'érigent en « représentants » du jeune. Pour des raisons, parfois légitimes, ils tentent de définir quels sont ses intérêts et ses besoins et développent alors des activités « pour » les jeunes. Ceux-ci peuvent se montrer plus ou moins intéressés et s'approprient d'une manière ou d'une autre le projet. Il n'y a évidemment pas de standard en la matière. Toutefois, ce qui pose problème, à nos yeux, dans ce type d'attitude, c'est que la relation de dépendance est reproduite et donc nullement remise en cause.

Dans le projet qui nous occupe, il nous semble que le mot « participation » est quelque peu dévié de son sens originel ou tout le moins qu'il s'agit d'une version minimaliste de ce que constitue la participation. Le jeune est consulté dans la mise sur pied du projet, mais n'en est pas le véritable moteur.

La rencontre interculturelle : une fin en-soi ?

La rencontre interculturelle, le projet de voyage et de découverte de la réalité de l'autre devraient s'intégrer dans un projet plus large d'éducation à la citoyenneté développée au sein même des maisons de quartier ou des centres de jeunes. « *Le projet n'est en soit qu'un épisode et pas une finalité* ». Car dans ce cas-ci, que vise-t-on ? L'échange ou la citoyenneté ? Mettre bout à bout des activités ou des outils pédagogiques ne suffit pas en soi. Dans ce projet, les rencontres, les échanges, les visites, les chocs culturels aident à ouvrir les yeux, à se décentrer, à s'éveiller. Je partage le point de vue d'A.Honorez qui considère que « *ces derniers ne constituent pas l'objectif prioritaire de l'éducation à la citoyenneté, même s'ils en*

font partie. (...) En ce sens, la confusion des objectifs (des activités) peut mener à des résultats eux-mêmes confus et produire des sensations plutôt que de la compréhension ». Et c'est bien à ce « résultat » que l'on a abouti, selon les animateurs. Le projet a développé chez certains jeunes un ressenti, mais qui n'a pas été suivi d'un réel décodage de la réalité qui aurait pu permettre au jeune de se développer en tant qu'être social, qui aurait pu l'aider à prendre conscience que devenir citoyen passe à la fois par « *une implication personnelle et une organisation collective* ». Et cela devrait sans doute constituer le thème principal du projet.

Il est très important que les objectifs poursuivis soient clairs au risque d'avoir un projet relativement inopérant en terme d'éducation à la citoyenneté. La rencontre interculturelle est souvent utilisée comme un tremplin à la citoyenneté, mais on peut se demander en quoi ce type de projet a un impact sur les jeunes exclus. Ce type de projet pose une fois de plus la question de quelle éducation pour quelle citoyenneté ?

Deuxième partie : Acquérir des savoirs en sciences humaines

Pour une didactique de la citoyenneté²⁰

Jacques Cornet

Je n'aborderai pas directement ici les aspects pédagogiques et institutionnels de l'éducation à la citoyenneté. Cela ne signifie évidemment pas que je les considère comme secondaires : au contraire, les relations humaines et les rapports sociaux au sein de la classe et de l'établissement, les modes d'évaluation et de sélection, le recrutement de l'établissement, son type de population et sa manière de traiter l'hétérogénéité, la place de chacun au sein de l'établissement, les modes de participation, la liberté et la capacité d'expression des élèves sont autant d'éléments incontournables en matière d'éducation à la citoyenneté. Mais je me centrerai ici exclusivement sur la didactique des disciplines au sein de cours d'initiation aux sciences humaines, y compris et surtout les sciences sociales, cours d'initiation aux sciences humaines qui devraient avoir une place privilégiée dans la grille de cours depuis la maternelle jusqu'à la dernière année de l'enseignement secondaire.

Quelques affirmations (trop) rapides, en guise d'introduction

Enseigner les sciences humaines, comme n'importe quelle autre discipline, ne peut se faire sans prendre position par rapport aux finalités et objectifs de son enseignement. Je voudrais donc d'abord expliciter mon propre positionnement.

Première affirmation : didactique des sciences humaines et citoyenneté

Je propose de considérer que la didactique des sciences humaines et la didactique de la citoyenneté se confondent, que « faire » des sciences humaines à l'école, « faire » de l'histoire, « faire » de la géographie, « faire » des sciences sociales, c'est nécessairement éduquer à la citoyenneté. Et j'oppose cette éducation à la citoyenneté et à l'éthique citoyenne à une éducation au civisme, à une morale civique (le politiquement correct) et à une histoire – géographie encore trop souvent conçue à l'école comme transmission de connaissances factuelles pour construire et justifier les identités nationales, ainsi que l'ordre national et mondial et pour les perpétuer. Je veux dire par là que l'histoire et la géographie à l'école, dans la plupart des classes, n'ont pas encore fait leur révolution épistémologique. Elles ne sont pas encore passées à la Nouvelle Histoire et à la géographie humaine. C'est sans doute moins vrai pour la géographie que pour l'histoire. De quoi s'agit-il ?

La Nouvelle Histoire veut renoncer aux « trois idoles » : « l'idole politique », l'histoire et la justification des pouvoirs en place, « l'idole individuelle », l'histoire faite par les individus et « l'idole chronologique », la quête des racines et des origines. Elle se veut désormais économique et sociale, étude des mentalités, compréhension des gens. L'histoire conceptualisante (Paul Veyne), structurale (François Dosse), immobile (Emmanuel Le Roy Ladurie) veut remplacer l'histoire événementielle. « Ce qui est fondamental, c'est le changement de point de vue. Des faits mis en mémoire, on passe à la problématisation du passé. D'abord est la question et non le réel. »²¹ L'histoire – interprétation se substitue à l'histoire – restitution (François Furet). L'histoire, discipline littéraire, devient discipline scientifique. L'histoire devient science humaine parmi les autres sciences humaines, fait appel aux géographes, économistes, sociologues, psychologues, ..., elle devient « pluridiscipline »

²⁰ Une première version (plus courte) de ce texte a été éditée avec d'autres textes dans Belayew, D., Soutmans, Ph., Thixon, A. et Van Dam, D. (éds). (2008). *Education à la citoyenneté et à l'environnement*, Namur : Presses Universitaires de Namur.

²¹ Allieu, N., in Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactique des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF 1995.

(Dolores Toma²²), elle se veut « Histoire totale », carrefour des disciplines (Fernand Braudel).

La géographie humaine (ré)apparaît au même moment que la Nouvelle Histoire, avec le même type de coupure épistémologique qu'Yves Lacoste va provoquer avec la revue *Hérodote*. Pour lui, la géographie ne doit plus servir à justifier « naturellement » les frontières, à légitimer les nations, à déclarer Françaises l'Alsace et la Lorraine ou dans la guerre du Viêt-Nam à « déterminer les frappes spécifiques des digues du delta du Fleuve rouge pour les fragiliser avant la saison des crues et dans l'espoir qu'elles se rompent plus tard sous la poussée des eaux, sans que la responsabilité puisse alors en incomber à des campagnes de bombardements intervenues plusieurs mois auparavant ».

Comme la Nouvelle Histoire ne veut plus restituer le passé, mais l'interpréter, cette géographie ne veut plus restituer l'espace à une échelle unique et « naturelle », aseptisée, dirait-il, mais l'interpréter en jouant sur des échelles multiples. Puisque la géographie était politique sans se l'avouer en « montrant la patrie », elle doit désormais reconnaître cette dimension comme consubstantielle et construire les cartes des phénomènes industriels ou urbains, de la répartition spatiale du capital, des stratégies des multinationales ou des phénomènes de ségrégation spatiale, ... On est loin de l'étude du relief, de l'hydrographie et du climat ! La géographie devient connaissance du monde pour le transformer. Elle est au service de l'aménagement du territoire, conçu dans son acception la plus noble et la plus large possible. Comme la Nouvelle Histoire, cette géographie fait appel aux autres sciences humaines. La géographie physique cède le pas à une géographie humaine.

Éduquer à la citoyenneté, c'est faire de la Nouvelle Histoire, de la géographie humaine, des sciences sociales à l'école, c'est éduquer à la contestation de ce qui est et au droit d'agir pour améliorer le monde. Et éduquer au civisme, c'est éduquer au respect de ce qui est et au devoir de le perpétuer. Éduquer à la citoyenneté, c'est éduquer au Droit et aux droits. Et éduquer au civisme, c'est éduquer au Devoir et aux devoirs. Entre faire des sciences humaines et éduquer à la citoyenneté et à l'éthique citoyenne, d'une part, et transmettre de l'histoire et de la géographie et éduquer au civisme et à la morale civique d'autre part, il faut choisir, et ce choix est politique.

Cette opposition citoyenneté – civisme, droits – devoirs est affirmée ici de manière (trop) radicale, elle prendra sens à travers les démarches proposées ci-après et leur théorisation. Un peu de patience !

Deuxième affirmation : citoyenneté et résistance

Il y a une certaine naïveté à croire qu'un accord global pourrait se dégager en faveur d'une éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire qu'un accord global pourrait se dégager sur une éducation citoyenne comme développement de l'exigence éthique et de la rigueur critique. Et cela, pour de multiples raisons qu'il est difficile de développer ici.

Les parents, véritables patrons de l'enseignement, angoissés face à l'avenir de leur enfant dans un environnement terriblement compétitif, veulent d'une école de la promotion individuelle sans guère de place pour le bien commun. Face à cette demande des parents, la logique des réseaux et leur positionnement réciproque au sein du quasi – marché scolaire imposent un recrutement et une promotion de l'ensemble des cadres pédagogiques en fonction de leur fidélité, leur conformité, leur obéissance à la hiérarchie. Indépendamment de leurs qualités morales et intellectuelles personnelles, ils sont donc très mal placés pour défendre une éducation à la citoyenneté contraire à leur fonction, leur recrutement, leur promotion.

²² *Histoire des mentalités et coutumes françaises* (document Internet, université de Bucarest)

Les enseignants n'ont eux-mêmes jamais vécu ce type d'éducation à la citoyenneté. Ils ont au contraire toujours baigné dans une éducation au civisme, toujours connu une histoire – géographie comme transmission de connaissances factuelles pour construire et justifier les identités nationales, ainsi que l'ordre national et mondial et pour les perpétuer. Ils sont en général issus d'une petite classe moyenne sociologiquement fort peu politisée. Ils érigent ce qu'ils appellent neutralité comme rapport au monde idéal en éducation, ce qui est incompatible avec une éducation à la citoyenneté. Face aux classes, avec l'organisation institutionnelle de l'école aujourd'hui et les nombreux appels à la restauration de l'autorité, avec la culture scolaire étudiante dominante (rapport au travail et aux points), ils sont amenés à prendre une posture éducative également incompatible avec une éducation à la citoyenneté. Et ils conçoivent toute autre posture prise par des collègues comme une remise en cause de leur identité professionnelle.

Une didactique des sciences humaines et de la citoyenneté, c'est donc nécessairement un acte de résistance à l'évolution actuelle de l'école et du monde et donc aussi un objet de conflit potentiel au sein du monde scolaire. L'éducation à la citoyenneté ne peut s'y pratiquer que contre la majorité des collègues et des parents et que contre les cadres pédagogiques de son réseau. Heureusement, les textes officiels (décret Missions et projets éducatifs) nous y contraignent : ils sont nos meilleures armes !

Troisième affirmation : citoyenneté et sciences humaines

Il y a une plus grande naïveté encore, ou une terrible mauvaise foi, de la part de tous les apôtres de l'éducation à la citoyenneté à croire qu'une éducation à la citoyenneté est possible à l'école sans sciences humaines à l'école (y compris et surtout les sciences sociales), sans formation organisée aux sciences humaines ni d'abord pour les enseignants (pour la plupart, véritables analphabètes en psychologie sociale, sociologie, économie politique, sciences politiques, ...), ni ensuite pour l'ensemble des élèves dans l'enseignement obligatoire (sauf options spéciales dans le secondaire, et encore !, ou sauf initiatives d'enseignants militants). Comment être citoyen aujourd'hui sans être capable de remettre en questions les discours démagogiques des candidats²³ et leurs affirmations de sens commun (sur la sécurité, sur l'immigration, sur le budget de l'État, sur le développement, ... etc.), sans comprendre ce que sont, par exemple, les ajustements structurels, l'inflation et l'indexation des salaires, les fonds de pension et la spéculation, ... etc.

Quatrième affirmation : sciences humaines et didactique

La didactique des sciences humaines et de la citoyenneté est le parent pauvre des didactiques : très peu de recherches, de publications, de thèses doctorales en comparaison des autres grandes didactiques (maths, sciences, langue maternelle, langues étrangères). Un immense travail reste à faire, de recherche interdisciplinaire, pour fonder une véritable didactique des sciences humaines et de la citoyenneté. Il est urgent de s'y atteler. Voici simplement ici deux pistes que je souhaiterais présenter et voir se développer.

Situation – problème et recherche – action.

Je vais me contenter de distinguer deux méthodes d'enseignement trop souvent confondues, toutes deux également indispensables, toutes deux étant trop peu et mal utilisées à l'école : la « situation – problème » et la « recherche – action ». L'appellation « situation – problème » a été largement galvaudée sans plus guère de références à ses fondateurs : le

²³ Tous les candidats ne sont pas personnellement démagogiques, mais dans les campagnes médiatisées telles qu'elles sont menées, il est bien difficile de séduire avec un programme clair et courageux ...

Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) et les didacticiens des sciences, principalement, et sans plus guère de cohérence, désignant dans les programmes et les textes les accompagnant à peu près tout et n'importe quoi. Je propose de réserver l'appellation « situation – problème » à une stratégie d'enseignement extrêmement précise. Et je propose d'appeler « recherche – action » une autre stratégie d'enseignement très précise également. Le plus simple pour nous comprendre est encore de présenter un exemple des deux méthodes et de faire le relevé de leurs caractéristiques.

Disons d'emblée, avant de le développer, que la méthode de la situation – problème (S-P) est utilisée pour l'appropriation d'un concept, et d'un seul, ou d'une connaissance procédurale, et d'une seule, et que la méthode de la recherche – action (R-A), est utilisée pour la mobilisation de nombreuses connaissances factuelles, notionnelles et procédurales. La S-P est de courte durée (entre 2 et 10 H) et la R-A est de longue durée (entre 15 et 30H). La S-P est conçue et construite par l'enseignant avec de fortes contraintes formelles pour l'apprenant et la R-A part d'une situation sociale réelle, ouverte et complexe. Toutes deux mobilisent et développent des attitudes, des dispositions (au sens bourdieusien d'éthos), des postures en lien direct avec l'éducation à la citoyenneté. Une R-A peut utiliser une S-P pour construire un concept nécessaire à la recherche et une S-P peut déboucher sur une R-A.

Et pour aucune des deux (S-P et R-A), il n'est nécessaire de maîtriser le ou les concept(s), ni avant de le construire dans la S-P (sinon à quoi servirait-elle ?), ni avant de les mobiliser dans la R-A. En effet, vouloir expliquer avant de construire ou de mobiliser, « tout cela relève d'une pédagogie des préalables, complètement contraire à ce que nous apprend, précisément, l'histoire de la pédagogie. Ainsi, il faudrait attendre de savoir nager pour aller à la piscine, attendre de savoir lire pour pouvoir ouvrir des livres (...), attendre de savoir faire l'amour pour pouvoir faire l'amour. (...) La pédagogie des préalables coupe en réalité les ponts qu'elle prétend construire. Elle empêche les enfants d'entendre la vie gronder derrière les connaissances fossilisées que l'école leur enseigne. Elle fabrique de la mort avec du vivant quand il faudrait, à l'évidence faire le contraire : restituer le projet culturel qui a donné naissance aux savoirs. Refaire du savoir un véritable outil d'émancipation. » (Philippe Meirieu²⁴)

Exemple de situation – problème

Soyons donc cohérents et n'expliquons pas trop avant de commencer. Voici donc une situation – problème que le lecteur peut tenter de résoudre comme le feraient les élèves dans la classe. Nous essayerons de théoriser ensuite.

La S-P présentée ici vise à (dé-re-) construire la notion d'immigré. Il s'agit du classique jeu des familles, bien connu des familles justement, et des petits enfants. Ce jeu est composé de 18 cartes à jouer²⁵, ou cartes d'identité de 18 personnes à regrouper en « familles », en catégories, en décidant soi-même des critères de classement. Une des familles ou catégories (pouvant comprendre des sous-catégories) doit être constituée exclusivement d'« immigrés ». À chacun de nommer les autres catégories et de les définir (tout en définissant aussi d'ailleurs la catégorie « immigrés »). Le travail de classement est à réaliser individuellement (ou en sous-groupes, mais après une phase individuelle), et cela, de manière inductive, en rassemblant intuitivement les cartes d'identité qui semblent réunir des caractéristiques communes. Une fois les ensembles réalisés, il s'agit de relever ces caractéristiques communes justement, de décider d'une étiquette, d'un titre pour chaque catégorie et de rédiger une définition de chaque catégorie. Il s'agit enfin de vérifier si tous les membres de chaque

²⁴ (dans) De Smet, N. (2005). *Au front des classes*, Bruxelles : Talus d'Approche, p. 8.

²⁵ En classe, plus qu'ici, je veille à ce que les « cartes » soient accrocheuses (photos, détails amusants, proximité avec certains élèves, voire certains élèves eux-mêmes, ...)

catégorie correspondent bien à la définition et de modifier éventuellement le classement et/ou les définitions. Voici ces 18 personnes à classer.

Liste des « *immigrés* » (?) à classer (des photos sont jointes quand c'est possible) :

Güllü, de double nationalité belge et turque, née en Turquie, venue en 1971 à l'âge de 9 ans rejoindre son père Ahmed qui était venu travailler en Belgique quelques années plus tôt, licenciée en histoire, professeure dans l'enseignement secondaire technique et professionnel ;

Ahmed, père de Güllü, pensionné, de nationalité turque, venu travailler dans les mines liégeoises à l'âge de 28 ans en 1964, avant de pouvoir faire venir sa famille 7 ans plus tard ;

Jeanjean, époux de Güllü, belge par son mariage avec Güllü, venu du Zaïre en Belgique en 1986 à l'âge de 21 ans pour faire des études, études qu'il a prolongées une dizaine d'années, gradué en informatique et licencié en sciences économiques appliquées, actuellement professeur d'économie dans le secondaire technique et professionnel ;

Deniz, fille de Güllü et Jeanjean, petite-fille d'Ahmed, jeune écolière de 9 ans dans une école Freinet de Liège, née en Belgique et de nationalité belge ;

Kim, belle-fille de l'auteur de ce texte, et maman de ses trois petites-filles, venue de Corée en Belgique à l'âge de 5 ans, adoptée par une famille belge et de nationalité belge évidemment ;

Majit, venu en Belgique de Téhéran au bout d'un terrible périple, demandeur d'asile placé d'abord dans un centre ouvert à Anvers, statut de réfugié non accepté, mais devenu belge par mariage, actuellement patron d'un commerce de vélos à Bruxelles ;

Fabiola, née en Espagne, Belge par mariage, venue vivre en Belgique en 1960 à l'âge de 32 ans, Reine de Belgique ;

Justine, Belge, joueuse de tennis, réfugiée à Monaco pour raisons économiques ;

Hernan, né au Chili, patron de restaurant, arrivé en Belgique en 1974 (après le coup d'état du général Pinochet) comme demandeur d'asile et ayant obtenu le statut de réfugié politique puis naturalisé belge ;

Helmut, de nationalité allemande, habitant et domicilié à Raeren, commune belge de la communauté germanophone, (immobilier moins cher qu'en Allemagne), travaillant à Köln (Allemagne) ;

Leïla, née en Tunisie, Belge par mariage, venue rejoindre son fiancé à l'âge de 19 ans après une rencontre avec celui-ci lors de ses vacances en Tunisie ;

Youssef, berbère né au Maroc, de nationalité marocaine, venu clandestinement en Belgique à l'âge de 24 ans, sans-abri et sans-papier depuis 8 ans, travailleur saisonnier non déclaré pour la cueillette des pommes dans la région de Tongres, dans l'Horeca et dans le bâtiment ;

Juan, né en Espagne, de nationalité espagnole, eurocrate habitant et travaillant à Bruxelles ;

John, né aux USA, de nationalité américaine, militaire au SHAPE, vivant et travaillant à Mons ;

Sergeï, géorgien né en Géorgie, demandeur d'asile débouté, en attente d'un recours au centre fermé de Vottem.

Omar, né à Waterschei de parents turcs venus travailler dans les mines du Limbourg, de double nationalité turque et belge, chômeur, marié à une petite cousine venue le rejoindre en Belgique à l'âge de 20 ans, habitant Cheratte et ne fréquentant que la communauté turque, bien qu'il soit trilingue parfait (turc, néerlandais, français) ;

Aziz, né à Molenbeek de parents marocains venus travailler à Bruxelles (travaux du métro), de nationalité marocaine (a refusé la double nationalité), sans diplôme, chômeur, plusieurs petites condamnations pour de la petite délinquance ;

Bernard, de nationalité belge, né de parents belges au Congo et y ayant vécu jusqu'à l'âge de 18 ans, arrivé en Belgique pour y faire ses études supérieures, reparti vivre et travailler au Congo jusqu'à l'âge de 43 ans, puis revenu s'installer en Belgique.

Et voilà ! Avec ces 18 noms, ces 18 identités, ces 18 histoires, il faut réaliser des catégories, les nommer et les définir ! Que les lecteurs qui ne sont pas persuadés de la difficulté de ce travail de classement, s'y essaient jusqu'au bout : catégories étanches, cohérentes, clairement nommées, identifiées, définies ! Il y a là un vrai travail possible aussi bien pour l'élève de 5e primaire que pour l'étudiant du supérieur... ou l'enseignant militant pédagogique.

Attributs et qualités d'une « bonne » situation - problème

Toute situation – problème est composée de trois ingrédients :

- un matériau de départ (ici, la liste des 18 personnes à classer),
- des consignes (ici, classer, nommer, définir) et
- un produit fini (ici, un classement et des définitions), ce but (le produit fini) permettant d'atteindre l'objectif : la reconstruction et l'appropriation du concept d'immigré et un questionnement en profondeur sur ce type de catégorisation.

Le matériau de départ doit être composite, complexe, « calculé pour », personnalisé, amusant. Son caractère hétéroclite doit pouvoir provoquer un étonnement, une rupture par rapport à ses propres représentations, une déconstruction – reconstruction de celles-ci, une recomposition de son système de représentations. Il doit mettre l'élève en situation d'observation active amusée et intéressée. Il est important de permettre à l'élève dans cette situation de prendre le temps de « chipoter », de manipuler (au sens des manipulations dans l'apprentissage des nombres et des opérations en calcul), d'essayer et de réessayer, de modifier et de recommencer, de faire des « chypothèses »²⁶ et de les vérifier.

Les consignes prévoient des contraintes formelles très élevées, la tâche de l'élève devant être excessivement cadrée, ce qui permet au contraire une très grande liberté « idéologique » (directivité sur la forme et non-directivité sur le fond). Les consignes sont faciles à comprendre, mais difficiles à réaliser. Ces consignes permettent une très haute exigence de rigueur, en termes de cohérence logique (ici, la cohérence logique du classement), de pertinence (ici, le classement doit apporter du sens nouveau) et d'approfondissement (ici, les critères doivent permettre de classer n'importe quel exemple ou contre-exemple). Les consignes vont amener l'élève à énumérer, décrire, comparer, associer, opposer, classer, définir,... (induction), toutes opérations mentales fondamentales.

Le produit fini, ou plutôt les produits finis (différents selon leurs auteurs), doivent pouvoir être contrôlés (respect des consignes), confrontés, comparés (convergences et divergences), débattus (sens des divergences), évalués (sur leur cohérence, leur pertinence, leur approfondissement). On peut repartir de l'étiquette et de sa définition et vérifier si les membres de la catégorie correspondent à la définition (déduction), autre opération mentale fondamentale. Ce produit fini doit permettre la décentration, la distanciation, l'objectivation, sans nier les subjectivités.

Si on devait tirer quelques règles méthodologiques, on pourrait dire que la situation – problème présentée ci-dessus (et toute bonne situation – problème) devrait « toujours » :

- partir du réel factuel et concret, d'un réel densément et tendrement humain et non pas du concept, des idées, de la théorie, contrairement à ce qui se fait trop souvent à l'école et qui permet de juxtaposer provisoirement (jusqu'à l'interrogation) les représentations du professeur d'une part et d'autre part les représentations initiales de l'élève, considérées comme la vraie vie telle qu'on la vit vraiment !

²⁶ Référence ici à l'excellent travail en didactique des sciences de l'asbl Hypothèses (voir www.hypothese.be)

- mobiliser les représentations existantes dans l'action, dans une action qui les soumet nécessairement à une déconstruction – reconstruction, à une recomposition et non pas recueillir, faire émerger des représentations dont on ne fera rien et qui, une fois publiquement déclarées, auront tendance à se durcir pour des raisons identitaires ;

- équilibrer et renforcer autant les contraintes et exigences logiques que la liberté idéologique, toujours plus de contraintes sur la forme pour toujours plus de liberté sur le fond et non pas le contraire, si souvent présent à l'école ;

- partir d'un réel reconstruit par le professeur et dont la complexité est ajustée en fonction de l'objectif poursuivi et du public à qui on s'adresse ;

- favoriser l'appropriation durable :

du procédure : s'entraîner dans le travail à la fois au respect des consignes et à l'autonomie, la créativité, la liberté de pensée et d'expression,

du processus : s'entraîner à la dé – re – construction de ses représentations et à l'induction et la déduction,

du produit : construire et s'approprier le concept lui-même, s'interroger sur le sens d'une catégorisation de ce type et de toute catégorisation (en distinguant l'usage heuristique des usages sociaux, politiques et idéologiques),

et non pas seulement obtenir une simple mémorisation d'une définition ;

- favoriser une posture de maîtrise par rapport au réel et à la connaissance, rendre l'élève sujet de son apprentissage, sujet de sa compréhension et de son action sur le monde, favoriser une posture post-conventionnelle (Habermas), au-delà des conventions et produisant ses propres conventions, et non pas favoriser une posture de soumission au réel et à la connaissance, de soumission aux conventions, non pas rendre l'élève objet de notre enseignement.

Exemple de recherche – action

Après cet exemple, représentatif à mon sens d'un enseignement par situation – problème, je voudrais prendre un exemple d'enseignement par recherche – action. Il s'agit simplement de constituer la classe en « laboratoire de recherche » avec une grande équipe de chercheurs coopérant entre eux ou plusieurs équipes concurrentes selon les cas. Mais restons cohérents et présentons la question plutôt que d'en expliquer le déroulement.

En 1996, à Warzée, commune d'Ouffet (Condroz), la sprl « Le réveil agricole », ou ferme Collin, située rue du Village, introduit une demande de permis d'exploiter pour un poulailler industriel de 1200 m² pour 19.000 poulets. La Région Wallonne accorde ce permis en mai 1997. En 2000, le même agriculteur introduit de nouvelles demandes : régularisation du 1er poulailler de 19.000 à 23.000 poulets, construction de deux nouveaux poulaillers de 1800 m² chacun, pour un total général de 95.000 poulets. Malgré des oppositions lors de l'enquête publique et malgré des recours introduits dans les formes, la Région Wallonne accorde la régularisation et la construction d'un des deux nouveaux poulaillers, soit une capacité finale de 59.000 poulets. En janvier 2008, la Région Wallonne décide de prendre en compte et traiter un dernier recours introduit en décembre 2002 et remettant en cause l'existence de ces poulaillers industriels. L'agriculteur, lui, souhaiterait toujours atteindre une capacité de 95.000 poulets.

Sur base de ce bref historique et de quelques documents, les participants sont invités à prendre position, en faveur du recours contre l'exploitation ou en faveur de l'agriculteur. Mais attention, il est interdit de prendre position sans avoir sérieusement étudié le dossier, dans ses différents aspects et en tenant compte des différents points de vue, car la position prise devra être sérieusement argumentée (faire valoir au moins trois arguments en faveur de la position prise et démontrer au moins trois arguments en défaveur de cette position).

Attributs et qualités d'une « bonne » Recherche – Action

Toute Recherche – Action est composée de trois ingrédients :

un objet de recherche constitué par un matériau de départ préparé par l'enseignant (ici, la présentation de la ferme et ses demandes de permis d'exploiter), ce matériau pouvant d'ailleurs surgir de la vie de la classe et de son ouverture à l'actualité et à son environnement, une interpellation, une commande, orientant vers un ou des problèmes, un ou des enjeux (ici, la construction et l'exploitation de poulaillers industriels), un choix à faire, une position à prendre et à argumenter, et/ou une action à mener²⁷, ce but (la position, l'action) permettant d'atteindre de nombreux objectifs d'apprentissage.

Le matériau de départ doit permettre de se faire une première représentation de la situation sur laquelle on va travailler. Cette situation est réelle **et donc nécessairement complexe et conflictuelle**.

La **complexité** exige qu'on prenne en compte les multiples aspects de la situation (aspects économiques, politiques, sociaux, psychologiques, juridiques, environnementaux,...), chaque aspect comprenant nécessairement une dimension historique (évolution dans le temps de chaque facteur) et une dimension géographique (inscription dans un territoire, lui-même inséré dans un espace plus large).

La **conflictualité** (au moins potentielle) exige la prise en compte et la confrontation de différents points de vue, point de vue étant considéré ici dans son acception sociologique, ce qui suppose de repérer les différents acteurs et/ou agents, directs et indirects et de les situer socialement.

Ce matériau de départ doit inviter à la recherche, entraîner les questions « *De quoi s'agit-il ?* » et « *Qui dit quoi, fait quoi, dans quel contexte ?* » et permettre aussi de pressentir les problèmes et enjeux, mais sans les poser à la place de l'élève dont ce sera une des premières tâches de la recherche.

L'interpellation ou la commande doit mobiliser l'élève dans la résolution d'un problème pas encore exactement posé, doit le pousser à bien le poser justement ce problème (« *Quel est le problème ?* ») et à bien définir les enjeux. Cela pousse à définir une problématique à travers la recherche de plusieurs **axes de tensions** (comme intérêt privé//intérêt public, par exemple). Problématique et tensions visent à éviter la réponse simpliste, le consensuel mou autour d'une évidence sociale non remise en question.

La position à prendre et/ou l'action à mener exige de bien analyser la situation (« *Pourquoi est-ce ainsi ?* »), ce qui suppose de surmonter un certain nombre d'obstacles, obstacles qui sont autant d'objectifs d'apprentissage²⁸ : la démarche de recherche (influence de la démarche scientifique²⁹) et de résolution de problèmes (influence de l'Entraînement Mental³⁰), la recherche et le traitement critique des informations, la prise en compte de connaissances factuelles diverses et nombreuses, l'entraînement de savoir-faire et la

²⁷ Indépendamment de l'exemple pris ici (plutôt éco – histoire – géo), des recherches – actions à mener au sein de son propre établissement scolaire (plutôt sociologiques) ne manquent pas : enquête sur la civilité et le respect à l'école (le contraire de la violence) et les moyens de les améliorer, recherche sur les rapports filles – garçons à l'école, leurs attitudes et réussite scolaires respectives et les moyens de les améliorer, recherche sur les choix d'option et d'orientation (qui opte pour quoi et pourquoi), sur la participation à l'école, etc. Chaque recherche pouvant donner lieu à un rapport de recherches remis au Conseil de Participation.

²⁸ Les didacticiens des sciences (Astolfi et Dévelay, par exemple) parlent très justement d' « objectifs-obstacles ».

²⁹ La meilleure référence en ce domaine demeurant Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris : Dunod.

³⁰ L'Entraînement Mental est une méthode de résolution de problème en quatre étapes : 1) De quoi s'agit-il ? 2) Quel est le problème ? 3) Pourquoi est-ce ainsi ? et 4) Que faire ? C'est surtout une méthodologie transmise par tradition orale en formation (éducation populaire). Peu de publications satisfaisantes existent. Il est porté par l'association « Peuples et Cultures ». Voir www.entrainement-mental.info et www.peuples-et-cultures.org

consolidation et/ou l'appropriation de concepts à travers leur mobilisation. Enfin, il s'agit d'élucider les alternatives et de justifier sa position prise (« *Que faire ?* »), en distinguant le souhaitable, du possible et du probable.

Si on devait tirer quelques règles méthodologiques, on pourrait dire que la recherche – action présentée ci-dessus (et toute bonne recherche – action) devrait « toujours » :

- comme la situation – problème, partir du réel factuel et concret, d'un réel brut, « vrai », dans toute sa complexité (aspects) et toute sa conflictualité (points de vue) et non pas partir de la théorie, des notions, ni non plus d'un réel aseptisé, dont on aurait gommé les aspérités et occulté les conflits ; - correspondre à une ou des pratique(s) sociale(s) réelle(s), (ici, il s'agit bien d'un débat à mener, au niveau local au sein de la CCAT par exemple, et provincial et régional, et d'une décision à prendre, au niveau local, Conseil Communal, et régional, Région Wallonne), et non pas une situation artificielle, conçue uniquement pour l'école ;

- exiger de confronter les différents points de vue en présence, ce qui suppose de répertorier les différents acteurs et agents en présence, de les situer (d'où, de quelle position envisagent-ils la question ?) et de ne pas éviter les points de vue opposés (dominants ou dominés) ou marginaux, ou cachés (comme ici par exemple, le consommateur pauvre, bien content de manger du poulet bon marché) ;

- envisager les différents aspects (économiques, politiques, sociaux, psychologiques, juridiques, environnementaux,...) de la situation étudiée plutôt que de se centrer sur un seul aspect occultant les autres (ici, par exemple, l'aspect environnemental du seul point de vue des riverains) ;

- et mettre ces différents points de vue et aspects en tensions (utilisation de l'Entraînement Mental), chercher les contradictions, les oppositions, les paradoxes, et non pas chercher la bonne réponse consensuelle, qu'elle soit technocratique (la parole de l'expert) ou idéologique (le politiquement correct) ;

- être choisie par l'enseignant en fonction des savoirs potentiellement mobilisables dans la recherche, ces savoirs étant ici liés aux grands enjeux de l'aménagement du territoire aujourd'hui, ce qui suppose un rapport au savoir citoyen, soit des savoirs pour comprendre et agir sur le monde et non des savoirs pour eux-mêmes, mais bien des savoirs utiles et non des savoirs de distinction ;

- comme la situation – problème, placer l'élève dans une posture de maîtrise par rapport au réel et à la connaissance, une posture socialement engagée, faite de recherches, d'exigence et d'autonomie, donnant du sens au travail de la connaissance et non pas favoriser une posture de soumission au réel et à la connaissance, de soumission à la pensée unique, non pas rendre l'élève objet de notre enseignement.

En guise de conclusions : principes à mettre en chantier

L'essentiel de l'éducation à la citoyenneté par les sciences humaines tient dans la « posture », dans le rapport au réel, au savoir, à la connaissance et à l'apprentissage, une posture de maîtrise par rapport au réel et à la connaissance qui permette de travailler des savoirs vivants qui donnent du sens à la vie, de la chair à l'humain, de la densité aux projets. Éduquer à la citoyenneté par les sciences humaines, c'est le contraire de faire la morale, fût-ce la morale des Droits de l'Homme ou de la défense de l'environnement. Destexhe et ses 50 faits historiques à connaître, Arena et son sens de l'histoire avec le travail de la mémoire (génocide juif), ou WWF et son empreinte écologique, tout cela, c'est de la morale, de l'éducation au civisme. L'éducation à la citoyenneté suppose la liberté de la réponse et le respect de toute position prise. C'est pour cela qu'elle est si rare et si dangereuse à l'école.

Par les situations – problèmes et les recherches – action, la stratégie d'enseignement, à travers le très haut niveau d'exigence formelle et méthodologique (très grande directivité sur

la forme) et la très grande ouverture idéologique (non-directivité absolue sur le fond) permet d'éviter les deux écueils majeurs de toute éducation à la citoyenneté : le café du commerce qui permet toutes les affirmations identitaires et toutes les confusions idéologiques et le bourrage de crâne ou prosélytisme, pragmatiquement inefficace et éthiquement injustifiable.

Dans cette logique, l'idéal théorique serait de construire toutes les notions fondamentales (une à une !) et entraîner tous les savoir-faire (un à un !) par situations – problèmes et ensuite de les mobiliser dans des recherches – actions. C'est évidemment impossible (il faudrait de nombreuses années pour y arriver) et ce n'est sans doute même pas souhaitable (cela deviendrait vite fastidieux pour tout le monde). Il semble plus judicieux de prévoir sur l'année 8 à 10 situations – problèmes pour permettre la construction des notions les plus importantes (et les autres objectifs liés au travail par S-P, voir ci-dessus) et 3 à 4 recherches – actions pour mobiliser et permettre leur appropriation, de nombreuses connaissances procédurales et conceptuelles. Ces 8 à 10 situations – problèmes et ces 3 à 4 recherches – actions correspondraient plus ou moins à 80 % du temps de travail annuel pour un cours de 4 heures par semaine.

Pour cela, il est nécessaire et urgent de se mettre au travail collectivement et de manière interdisciplinaire³¹. Urgent et nécessaire de travailler collectivement pour :

(re)définir les savoirs et savoir-faire prioritaires en lien avec les grands enjeux citoyens et environnementaux actuels (travail de programmation) avec les apports des différentes disciplines (géographie, histoire, sciences sociales et économiques) et cela, à un moment (historique !), où les différents didacticiens (géographie, histoire, sciences sociales), les différents chercheurs (universités et centres d'études) et les différents praticiens (dans les services publics et dans les associations spécialisées) partagent les mêmes préoccupations, interrogations et projets ;

- concevoir des situations – problèmes et des recherches – actions à mettre en patrimoine collectif et où les enseignants partageant les principes de cette didactique pourraient piocher (prévoir une logique de coopération) ;

- assurer une véritable formation en sciences humaines pour les enseignants, en formation initiale et continuée ;

- améliorer les formations initiales et continuées en y pratiquant avec les (futurs) enseignants en formation les mêmes méthodologies (situations – problèmes et recherches – actions) que celles préconisées pour les élèves (règle de l'isomorphisme en formation) ;

- mener une politique de valorisation et de reconnaissance des sciences humaines, de leur formation spécifique, de leur didactique spécialisée afin qu'enseignants et cadres pédagogiques (conseillers pédagogiques, concepteurs des programmes,...) soient eux-mêmes formés aux sciences humaines et à leur didactique spéciale.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi J.-P. et Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*, Que sais-je ?, Paris : PUF.

Changements pour l'égalité (CGé), mouvement socio-pédagogique, www.changement-egalite.be

De Smet, N. (2005). *Au front des classes*, Soignies : Talus d'Approche.

Entraînement Mental, www.entrainement-mental.info et www.peuples-et-cultures.org

Hypothèses (asbl), www.hypothese.be

³¹ Ce travail collectif et interdisciplinaire, dans le sens de cette intervention, existe déjà : il est réalisé dans les mouvements pédagogiques et entre autres à CGé. Voir Rasson, N. (dir.) (2008). *Pratiques démocratiques à l'école, construire ensemble des solutions*. Bruxelles : Couleur livres. Voir aussi www.changement-egalite.be

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris : Dunod.

On ne peut faire l'économie du politique

Pierre Waaub

Le cours d'économie n'est pas en soi un cas particulier. Que ce soit dans les sciences humaines ou dans les autres matières, l'obstacle principal à l'éveil des élèves à une conscience citoyenne est une absence de temps consacré à l'apprentissage des outils de la pensée. Ils sont considérés comme « évidents », comme des aptitudes innées qu'il suffirait de réveiller en leur donnant un objet à travailler. Il suffirait donc de faire faire et de laisser faire : les savoirs s'apprennent, les aptitudes intellectuelles s'entraînent.

L'élève se trouve souvent seul (il doit devenir autonome) et se trouve vite incompetent (pas doué, pas capable) face à des aptitudes comme : rechercher des informations, résumer, analyser, synthétiser, expliquer. Quels sont les outils à utiliser ? Et surtout, comment apprend-t-on à les utiliser ? Comment construit-on les catégories qui aident à classer ? Comment peut-on procéder ? Quand a-t-on appris la démarche ? Et surtout quand a-t-on pris le temps de réfléchir à ces questions et d'y apporter des solutions ? Encore une fois, seuls ceux qui disposent de ce temps en-dehors de l'école y ont accès, c'est-à-dire, ceux qui dans leur famille manient ces outils progressivement depuis leur plus petite enfance et ont déjà rencontré une proportion relativement importante d'occasions de les mettre en œuvre sur des savoirs structurants : des repères historiques, géographiques, des concepts de la sociologie... Alors, dès que l'élève est persuadé qu'il n'est pas un intello, dès qu'il a renoncé au décodage du discours dominant, à prendre cette nécessaire distance au monde qui permet de se voir faisant, il s'éloigne peu à peu de ce qui ne lui est pas directement utile et se désintéresse du politique.

Il s'agirait donc de tenter de former des jeunes à manier les outils du savoir : apprendre à chercher, à se poser des questions, à classer, trier, hiérarchiser, confronter l'information, à l'analyser et à en produire une synthèse personnelle, argumentée et critique. Rien que ça... Alors commençons par cela, et cela peut tout aussi bien se faire dans un cours de cuisine... alors pourquoi pas dans un cours d'économie ?

Discours dominant

Dans les programmes scolaires, l'économie se présente comme politiquement désincarnée ou presque : ne subsiste que le débat entre les keynésiens et les classiques. Ce débat ne permet pas une approche critique du modèle libéral du marché puisqu'il ne s'agit finalement que d'une simple querelle entre patrons concernant le meilleur moyen pour créer de la croissance.

Dans l'école, le discours dominant ressemble donc à ceci : la machine fonctionne. Les économistes nous la donnent à voir, sous la forme d'une mécanique limpide, certes, mais simpliste. Admiratifs, les élèves constatent : les prix montent et les modèles théoriques expliquent pourquoi : il y a trop de demande, beaucoup trop, ce qui crée de l'inflation, et l'inflation, ce n'est pas bon. Il faut donc absolument contenir les salaires, augmenter mais pas trop les taux d'intérêt et se serrer la ceinture. Il faudra licencier, rétablir la compétitivité et en finir avec les profiteurs d'allocations sociales qui ne produisent pas de richesses et participent à la consommation. Il faut produire plus à un moindre coût, c'est la loi de la concurrence, on n'y peut rien. Et arrêter de faire des grèves, ça ne peut que nuire à la compétitivité et donc aux emplois. On se tait, on écoute le patron et on obéit, c'est la loi du marché et on ne peut pas l'ignorer. Et si on veut vraiment que les prix baissent, il faut augmenter la productivité, c'est une évidence, par exemple en privatisant les services publics, parce que la concurrence produit de l'efficacité alors que l'Etat n'est capable que de gabegie, et d'incontinence budgétaire. Et on paiera moins d'impôts et le pouvoir d'achat, le salaire poche !, augmentera. De toute façon, on n'a pas le choix, le libre échange est la manière la plus efficace d'organiser

une utilisation rationnelle des ressources au niveau mondial parce que ça fait plus de concurrence et donc plus d'efficacité, donc on doit rentrer dans la compétition et tenter d'être meilleur que nos concurrents, en augmentant la durée du travail, en compressant les salaires, en augmentant les cadences, en licenciant le personnel excédentaire et en attirant le capital à risque par des profits records pour pouvoir investir dans l'innovation technologique qui apportera non seulement la rentabilité mais aussi la prospérité et le bonheur dans une Union Européenne de plus en plus ouverte sur le monde et performante. Suivront quelques textes et modèles keynésiens qui « nuanceront » tout cela en rappelant qu'il faut quand même tenir compte du pouvoir d'achat !

Voilà, le cours d'économie est terminé, pour ceux qui veulent en savoir plus, euh, et bien c'est inutile. Enfin, si : on peut traduire tout ça dans des équations mathématiques plus complexes, avec des variables et des coefficients ajustables, faire de grands modèles impressionnants qui vous confirmeront tout cela, feront de vous des économistes patentés et tiendront à l'écart les curieux et les sceptiques.

Et pourtant, rien de tout cela n'est vrai, au sens où l'on pourrait tout aussi bien affirmer et démontrer le contraire selon le côté du bâton où l'on se trouve. Mais il n'en sera rien. Puisque Marx a produit Staline et l'URSS, il n'y a plus de lutte des classes, plus de classes sociales, plus de conflit du travail, plus d'opposition entre forces collectives et profits individuels, plus d'exploitation capitaliste, plus de plus value, pas même un petit Etat régulateur, tout cela n'est plus crédible. L'individu est ramené à lui-même : volonté, capacité, confiance en soi, autonomie et responsabilité individuelle. La société n'existe plus et le politique est remplacé par le juridique : questions de droits, questions de lois, l'économie n'explicite pas le conflit, elle le dissimule en expliquant comment ses propres rouages tournent.

Réhabiliter le conflit

Le professeur d'économie est donc confronté à un énorme problème : l'ignorance complète du fait politique dans laquelle sont maintenus les jeunes au cours de l'ensemble de leur formation (y compris universitaire dans la plupart des cas), en l'absence de toute trace de formation politique dans leur cursus. Je ne parle pas ici des nombreux cours d'éducation civique et de sensibilisation moralisatrice auxquels ils sont soumis et qui remplacent d'ailleurs trop souvent leur formation théorique (exemples : en sciences : trier ses déchets c'est bien, économiser l'énergie c'est bien, la pollution c'est pas bien ; en géographie : aider le tiers monde c'est bien, le racisme c'est pas bien, la guerre c'est dégueulasse...). Je parle d'une véritable formation politique, une formation qui fournisse une grille d'analyse de la société en termes de conflits, de lutte, d'engagements et de rapports de force, en termes de rapports de domination et de luttes de libération, une formation qui donne accès aux débats d'idées, rende capable d'y participer et d'en créer de nouveaux.

On est loin du compte. La plupart de mes élèves de 5^{ème} (enseignement secondaire général) ne savent pas qualifier la gauche et la droite (en politique) et, concernant Marx, ne savent donc s'il est de gauche ou de droite.

Les repères politiques de la pensée sont bien souvent absents de l'école, comme si le politique devait forcément se penser à partir de l'évidence du marché, comme si les savoirs naissaient par hasard et s'inscrivaient en-dehors du politique, comme si la neutralité imposait l'ignorance des présupposés et des intentions, comme si la pensée dominante était la seule possible, comme si le conflit social n'existait pas, pas plus que les rapports de force, comme si l'éducation civique suffisait, comme si la morale pouvait tenir lieu d'éducation politique, comme si la rationalité scientifique fonctionnait comme une religion, à partir de dogmes sans que l'on puisse questionner son système de références. Au bout du compte, dans la grande majorité des cas, même les élèves qui manient le mieux les outils de la pensée expriment leurs

positionnements en termes de bien et de mal, en termes de positif et de négatif, en référence à l'éthique (la règle morale) ou en référence au juridique (la règle légale).

C'est donc qu'il y a aussi une didactique politique à construire, pour l'ensemble des cours, une manière de procéder avec les savoirs qui instille de la méfiance quant au cadre de références et produit du questionnement politique.

Concrètement, comment faire ? Il ne s'agit pas de transformer le cours d'économie en cours de sciences politiques mais de fournir aux élèves une grille de lecture politique de l'économie. En s'appuyant si possible sur une collaboration avec le professeur d'histoire, se contenter de la bipolarisation des enjeux comme d'une simplification acceptable pour une initiation politique : apprendre les fondements de la pensée libérale et de la pensée socialiste et présenter l'ensemble des questions économiques du cours en tension entre ces deux pôles. Poser comme préalable que des choix politiques (choix de société) précèdent toujours les choix économiques (choix des outils et des techniques qui permettent d'atteindre les buts fixés par les choix politiques) et se donner comme objectif de montrer que les réponses économiques efficaces sont multiples et sujets de débats dès qu'on accepte de poser la question : efficaces pour qui, pour quel projet de société ?

Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à décoder les choix politiques derrière les discours et les décisions économiques, faire du cours d'économie une grille d'analyse pour révéler les conflits de classes et les modes de domination, là où la théorie libérale cherche à les camoufler derrière l'évidence de l'individu et des pseudo-logiques de marché.

Premier exemple :

Entamer le cours d'économie en abordant la rareté comme base de l'explication économique de la valeur illustre à merveille le modèle libéral des individus consommateurs en concurrence et toujours insatisfaits, des entreprises cherchant à être les plus efficaces pour créer du bonheur en créant de la production. La mécanique libérale automatique équilibre ces désirs individuels en créant une valeur sur le marché : la valeur d'échange (le prix) et tout va bien. Cependant, cette approche évite la question de la répartition de la valeur créée par la production : la valeur ajoutée. Au cœur d'un conflit social, l'enjeu de la part de la valeur ajoutée attribuée au capital et au travail oppose deux classes sociales dans un rapport de domination capitaliste. Certes, ça fait un peu marxiste de le dire comme ça, mais même si c'est « politiquement incorrect », cela reste une des questions économiques les plus intéressantes, à condition d'y inviter le politique : à qui appartient la production et comment faut-il en organiser la répartition ?

Second exemple :

La croissance, qu'elle soit classique ou keynésienne, postule un mode d'organisation économique fondamentalement libéral qui se contente du couple production/consommation (durable ou pas, cela revient au même) comme objet du débat. Le modèle libéral du marché sert à nouveau de substrat « naturel » à la question économique. Or, la question de la croissance ne pose pas que des questions de concurrence entre des producteurs (productivité, compétitivité, réduction des coûts et profits) ou entre des consommateurs (pouvoir d'achat, salaire poche, inflation et impôts). La question de la croissance est aussi au cœur du conflit social, en termes d'emplois (garantir le plein emploi, les conditions de travail, le salaire) et de rapports de force sur ce qu'on ne peut appeler le marché du travail que d'un point de vue libéral, et qu'on doit bien aussi présenter en termes d'exploitation, de combat syndical, de démocratie sociale, de grève et de luttes sociales.

Troisième et dernier exemple :

Les rapports de domination internationaux (encore du politique) rendent indignes d'une formation économique, la simple présentation des mécanismes abscons qui, par le libre échange, prétendent organiser la croissance de la richesse mondiale de la façon la plus efficace pour tous.

Mais je m'arrête là.

Il faut bien se rendre à l'évidence, une approche non dogmatique de l'économie invite sans cesse au politique, à l'histoire politique, à l'histoire sociale, à l'analyse en termes de luttes, de conflits, de rapports de force, de solidarités... On peut alors aborder le programme sans crainte. Parce que pour apprendre à critiquer le modèle, il faut commencer par apprendre le modèle.

Merci de votre attention, j'y retourne immédiatement !

Comment (s')initier aux sciences sociales ?

Eugène Mommen

Les sciences sociales sont déchirées entre des théories en concurrence : ce qu'on appelle des « paradigmes ».

Ainsi, en économie, la théorie néoclassique, qui justifie le libéralisme économique, est maintenant dominante. Elle laisse peu de place à la théorie keynésienne qui a guidé les politiques économiques qui ont accompagné la croissance régulière et rapide des années 50 à 70 ; ou à la théorie marxiste, dont se réclamaient les régimes communistes et qui a inspiré les partis socialistes. Quant à la sociologie, elle est divisée entre un courant structuraliste, pour lequel le système social détermine largement ce que font les individus et un courant actionnaliste, qui considère que ces individus transforment constamment le système. En économie, les théories s'ignorent encore et se combattent à armes inégales. En sociologie, chacun des courants reconnaît de plus en plus la part de vérité de l'autre et essaye de l'intégrer. Comment les enseignants chargés d'initier des adolescents à l'économie et/ou à la sociologie peuvent-ils simplifier les théories, en faire la « transposition didactique » sans devenir les propagandistes d'une seule de celles qui sont en concurrence ? Comment des militants, soucieux de mieux comprendre le monde sur lequel ils veulent agir, mais disposant de peu de temps pour cela, peuvent-ils ne pas se perdre dans ces théories concurrentes et enchevêtrées ?

La sociologie

Guy Bajoit, dans *Le changement social*³², propose un schéma circulaire qui montre à la fois « les contraintes du collectif sur les individus », ainsi que les sens qui légitiment ces contraintes à leurs yeux, et l'action sociale par laquelle « les individus reproduisent et changent les contraintes et les sens qui structurent leurs relations ». Voilà trois des sept propositions qui s'enchaînent en boucle et sont chacune l'objet de l'un des chapitres du livre. Ainsi, la contradiction entre les théories en concurrence est résolue par la structure circulaire du schéma. Il permet d'entrer dans la sociologie en s'épargnant de plonger dans son histoire, quitte à prendre connaissance de celle-ci dans un approfondissement ultérieur. Autre mérite, chacun des chapitres est structuré par différents couples de notions opposées, dont la combinaison est mise en évidence dans des schémas en quatre quartiers. Cet « esprit de géométrie » facilite à ceux qui ont cette tournure d'esprit l'entrée dans un domaine de pensée où domine un « esprit de finesse » dont les excès peuvent les rebuter. Dans cette panoplie, l'enseignant aura l'embarras du choix... qu'implique la transposition didactique. Enfin, chaque chapitre se termine en appliquant les notions qu'il a présentées aux questions les plus actuelles. Le militant appréciera.

L'économie

Les ouvrages qui mettent en cause la théorie dominante quant au fond ne manquent pas. En montrant comment elle soutient les inégalités sociales et le pillage des ressources naturelles et en proposant des éléments des théories alternatives, Christian Arnsperger, dans *L'économie, c'est nous*³³, suit une autre démarche. Il présente d'abord la réalité économique et la division du travail comme une différenciation des savoirs : les militants pédagogiques ne se sentiront pas en terrain inconnu. Il met aussi en scène les acteurs entre lesquels circule le savoir économique : l'économiste, le politicien qu'il conseille, le philosophe ou le politologue, qui observe leur interaction, et le citoyen qui doit en souffrir les effets. À la question « Que savent les économistes ? » répond une épistémologie de l'économie qui peut

³² Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Collin.

³³ Arnsperger, C. (2006). *L'économie, c'est nous. Pour un savoir citoyen*. Paris : Erès.

aider à nuancer les jugements sur les discours qui se réclament de cette science. Suit une sociologie du savoir économique et des économistes dans des chapitres intitulés « Comment le savoir économique diffuse-t-il dans la société ? » et « Quels incitants collectifs pour les économistes ? » Questions finales : « Quel rapport critique du citoyen au savoir économique ? » et « Vers une science économique utile : quel enseignement de l'économie ? ». Ce dernier chapitre traite surtout de l'universitaire, mais nourrira utilement la réflexion de ceux qui enseignent dans le secondaire ou le technique supérieur.

Islam(s) et religions en milieu populaire

David D'hondt

Les élèves issus d'une famille de confession musulmane à qui je donne cours se considèrent souvent comme des « croyants de seconde zone ». Ils sont par contre certains de connaître la seule et unique vérité. Comment les aider à sortir de cette position de « seconde zone » pour les amener à devenir les acteurs de la religion qu'ils disent pratiquer ?

« En première année, le prof de religion me disait que ce qu'il expliquait c'était 'la vérité'. La deuxième année, c'était un autre prof, il me disait autre chose, mais c'était toujours 'la vérité'. Quand je me suis rendu compte, la troisième année, que c'était pareil avec un autre prof encore... Ils disent tous qu'ils présentent 'la vérité' mais à chaque fois elle est différente ! Alors, je préférerais un prof qui me présente les différentes 'vérités' qui existent, que l'on en discute et comme ça au moins je me fais une idée ». C'est ainsi que me répondra Ibrahim, un élève de 5e année de l'enseignement professionnel, lorsqu'il arrive pour la première fois à mon cours de religion catholique et que je lui demande ce qu'il a fait l'an dernier en religion. Je reprends ici les mots de ce jeune, non pas pour pointer du doigt un quelconque manquement au niveau d'un cours de religion en particulier, mais bien pour tenter de mieux cerner sa demande, son exigence même.

Avec des groupes composés majoritairement, parfois exclusivement, de jeunes issus d'une famille de confession musulmane, je dispense pourtant un cours qui s'intitule « religion catholique » dans une école de l'enseignement professionnel et technique. Comment dès lors répondre à la demande de ce jeune ? Parfois, les enseignants se limitent à une présentation de ce que disent les trois religions monothéistes pour un thème donné comme si chaque religion proposait une seule et même vérité. La réalité nous montre que c'est beaucoup plus compliqué. Comment dès lors faire cours et surtout, permettre à ce jeune d'évoluer ?

Le droit de douter

Deux règles régissent le cours. Une première règle dit que, dans la classe, personne n'est musulman, chrétien ou encore non-croyant tant qu'il ne se définit pas tel quel et, élément important, il n'y a pas d'obligation à se définir comme l'un ou l'autre. « Mais M'sieur, on est tous musulmans ici, ce que vous dites n'a pas de sens » me répondra un élève qui considère qu'ils sont tous musulmans « car on est tous d'origine marocaine ». On arrive rapidement au premier tabou : on ne peut dire que l'on ne croit pas. La pression est forte.

La deuxième règle : citer ses sources. Les élèves arrivent très souvent en expliquant que l'islam dit que ou que le « Coran » dit que... Ou encore que le prophète de l'islam s'est comporté de telle ou telle manière. Il apparaît souvent que c'est en fait le cousin du pote qui a entendu l'imam sur la chaîne satellite dire que... Or, la règle au cours c'est que le verset ne dit rien tant que l'élève n'a pas donné la référence dudit verset. C'est ainsi que des élèves reviennent la semaine suivante en demandant : « Au fait comment je fais pour m'y retrouver dans le Coran... J'avoue je ne l'avais jamais ouvert » ou en s'exclamant : « Mais c'est quoi ce texte ? C'est Dieu qui parle ? Mais pourquoi il n'a pas donné un texte que je pouvais lire moi ? ». Et là, les réactions fusent : « Tu ne peux pas dire ça, t'es fou toi ! » ou encore « T'as de la chance que tu n'es pas musulman toi quand tu dis ça, sinon... ». Le danger apparaît alors : « C'est illicite de se poser des questions car tu risques de douter... ». Il faut aussi faire face au « Je vais vous amener un imam ici et vous allez vous asseoir, car lui, au moins, il maîtrise » et « Même après 20 ans d'étude de la religion, on ne pourrait jamais répondre aux questions que vous posez, vous allez trop loin ». Déjà la matière à travailler fuse : Comment lire un texte religieux ? Dieu écrit-il de manière élitiste ? Est-ce que je peux douter ? L'islam

se limite-t-il à de l'illécite et du licite ? Et surtout, des questions comme celle de savoir si je peux toucher le texte coranique alors que je n'ai pas fait mes ablutions ?

Le pouvoir du détour

C'est là que l'apport d'une autre religion, dans notre cas le christianisme, trouve tout son sens. Travailler à partir du texte biblique peut ainsi aider le jeune à découvrir le texte coranique par la suite. Et si le « Ah, mais m'sieur je ne peux pas toucher la Bible » apparaît, et bien il faut commencer par là. Les élèves connaissent les cinq piliers de l'islam mais combien ont même connaissance des six principes de la foi musulmane dont le troisième concerne la « croyance aux livres de Dieu » ? Le texte biblique suscite moins d'émotions, il est donc parfois plus facile de commencer par là. Ainsi, comme on peut se demander ce qui différencie l'Ancien du Nouveau Testament sur la question du mariage, on peut se demander ce que le texte coranique propose de nouveau par rapport à la société de l'époque.

L'exercice est difficile : les élèves, souvent originaires du Maroc, sont nombreux à penser que l'islam a toujours existé, même dans la région berbère du Rif ! Alors, parler d'une possible diversité au sein même de l'islam relève de l'insulte. Mais la richesse même de l'islam ne se situe-t-elle pas justement dans la diversité qui est la sienne ? Comment dès lors amener les élèves de l'enseignement professionnel et technique à accepter de travailler sur cette diversité interne à l'islam ? Comment, surtout, répondre à la demande de cet élève qui a conscience de l'existence de « plusieurs vérités » ? Comment amener les élèves à dépasser cette position de « consommateur de religion » dans laquelle ils se trouvent pour les amener à découvrir, réfléchir et même critiquer la religion qui est la leur ? Comment donc leur permettre de véritablement « faire leur » cette religion qu'ils disent pratiquer ? Tout ceci dans un cadre qui est celui d'un prof qui n'est pas musulman...

Le devoir de diversité

Je pense qu'on ne peut travailler avec ces jeunes si on ne prend pas en compte le monde qui est le leur. C'est pourquoi je pense qu'il est important de partir des lectures de nos élèves. Les filles ont toujours un livre sur l'islam dans un coin de leur sac. Achetés dans une petite librairie islamique de Molenbeek, ces livres, souvent édités à Bruxelles, cachent en fait de mauvaises traductions de textes rédigés au Liban ou en Arabie Saoudite. L'influence de milieux littéralistes est flagrante. Et pourtant, que faire ? Interdire la lecture de ces livres sur « les règles à respecter lors de la première nuit de son mariage » ou sur « l'interdit de la musique » ? Ou alors partir de là pour amener les élèves à se poser la question de savoir « qui écrit ? ».

La demande de cette élève de 6e technique « Monsieur, vous les trouvez où vos livres, car dans le magasin où je trouve les miens, ils ne vendent pas ceux que vous apportez au cours » prouve que l'on a à faire à des élèves en plein questionnement. C'est ainsi que j'ai proposé aux élèves de créer une petite « bibliothèque des religions ». Plutôt que de leur ouvrir les portes d'une bibliothèque déjà existante, j'ai décidé cette année de la créer avec eux. À partir d'un thème donné, on va tenter de sélectionner quelques livres sur la question. Les élèves vont donc devoir proposer une liste d'ouvrages à acheter. Une fois la liste acceptée, il faudra aller acheter les livres. Mais les livres devront refléter la diversité d'opinions de l'islam. Une recherche approfondie sur l'auteur s'imposera.

L'an dernier, j'ai tenté l'expérience pour la première fois. Ils ne trouvaient pas d'informations sur l'auteur du livre acheté dans la petite librairie islamique. C'est alors que je suis intervenu : « l'auteur n'est autre que moi ! Avec un bon ami musulman, nous avons rédigé et fait éditer l'ouvrage sachant qu'un marché existait pour ce type de publication. » leur ai-je dit. Le groupe-classe va rire, mais rapidement les visages se crispent et face au défi que je propose de me prouver le contraire, ils sont bien dans l'embarras... On tente alors, à partir

des éléments disponibles (maison de traduction par exemple), de découvrir la position de l'auteur, ce qui nous amène à introduire de nouveaux concepts : les grandes écoles juridiques de l'islam sunnite, la différence entre une lecture « prescriptive » d'une lecture « narrative » du texte coranique.

Moi, ici, en Occident

Mais nos élèves ne discutent pas seulement de religion pendant le cours : la religion est, pour certains au moins, omniprésente. Les élèves en discutent beaucoup en dehors des cours, achètent des livres et participent à des conférences. Alors que le prof de religion leur propose d'y aller ensemble les surprend. Et pourtant, rapidement, les élèves ont commencé à m'inviter à des conférences (souvent dans une mosquée ou en présence de Tariq Ramadan). Et de mon côté, je n'ai pas hésité à leur proposer des conférences aussi. Certes, d'autres membres du corps professoral poseront des questions : est-ce bien sérieux d'emmener des élèves écouter tel ou tel intellectuel musulman ? Mais lorsque ces élèves décident volontairement de vous accompagner à une conférence organisée par l'université d'Anvers et, qui plus est, prennent note, ne fait-on pas là un véritable « cours de religion » ? « M'sieur, après vous nous expliquez les mots suivants : laïcité, herméneutique... ? ». Et de fil en aiguille, l'élève demandera en fait si le conférencier n'a pas publié ce qu'il a expliqué.

Élargir les sujets aussi : les élèves se rendent tous les midis dans un snack. « Ouais, mais il est hallal, M'sieur ! ». Nous revoilà au stade de la consommation de la religion. La réflexion sur l'alimentation malsaine que propose un snack, sur l'origine des aliments, sur la production des déchets que cela engendre... autant de thèmes que le texte coranique permet d'aborder mais que les élèves, faute de connaissances, passent, sans le savoir, sous silence. Et pourtant, c'est bien une question pour eux aujourd'hui : suis-je un musulman bruxellois ou vais-je simplement recopier les gestes de mes ancêtres ou de ces mauvaises traductions de livres qui disent « eux là-bas en Occident » et l'élève ne se rend même pas compte que c'est de lui que l'on parle...

Amener les élèves à devenir les acteurs de la religion qu'ils disent pratiquer (ce qui pourrait aussi les amener à prendre des distances par rapport à cette même religion), voilà le moyen qui me semble le plus pertinent afin de permettre à ces jeunes de sortir de l'impression, en partie justifiée, d'être des « croyants de seconde zone ».

Le cours de sciences sociales est-il un bon endroit pour sensibiliser les élèves à la question des inégalités sociales ?

Benoît Galand

Deuxième année comme enseignant dans le secondaire, à Bruxelles, je me vois confier un cours de sciences sociales (cours à option en 3^{ème} générale, 2 x 2 heures par semaine). L'envie me prend de profiter de cette occasion pour sensibiliser les élèves aux mécanismes des inégalités sociales, à travers une approche rigoureuse et documentée. Petit détour par le programme pour vérifier que cette intention y est conforme (réflexe de débutant peut-être) et pour voir s'il ne peut pas m'aider à structurer mon cours. Déception, le programme du réseau libre est plutôt flou. Côté conformité, pas de problème donc. Mais côté structuration des contenus et des activités en vue d'une progression dans les apprentissages, les listes de compétences (peut-on vraiment en travailler autant dans un même cours ?) et de quelques concepts n'est pas d'un grand soutien. Sur quels acquis devrais-je pouvoir m'appuyer ? Qu'est-il indispensable que mes élèves aient acquis pour pouvoir (pour) suivre cette option l'an prochain ? Le programme propose bien une démarche pédagogique type, mais une démarche ne constitue pas un curriculum.

Bricoler un programme

Pour me donner des points de repère, j'ai réalisé un tableau à double entrée avec les compétences du programme et les différentes activités d'apprentissage proposées aux élèves. J'ai complété ce tableau au fil de l'année scolaire, de manière à m'assurer qu'au moins les compétences essentielles étaient travaillées à certains moments du cours. En parallèle avec la table des matières du cours, j'ai également listé les principaux concepts abordés, de façon à pouvoir comparer cette liste avec celle du programme. Ces balises m'ont amené à quelques ajustements en cours d'année. Mais, tout en essayant de tirer profit de la liberté laissée par le programme, j'ai continué à avoir l'impression de bricoler.

Coup de chance, l'autre enseignante qui donnait le même cours dans une autre classe et moi nous entendions bien (nous avons commencé en même temps dans cette école), et nous avons décidé de travailler ensemble pour la préparation de ce cours. Cette collaboration s'est poursuivie tout au long de l'année et fut très enrichissante. Plein d'idéalisme, notre ambition pour ce cours était triple : permettre à tous les élèves d'acquérir des connaissances solides ; les aider à développer une démarche de travail rigoureuse ; traiter de manière critique des thématiques « sensibles » en termes de justice sociale. Nous avons tenté d'organiser notre cours en conséquence.

Chaque trimestre, les élèves avaient un projet à réaliser en lien avec le cours : d'abord une présentation accompagnée d'un dossier en groupe de quatre, puis un poster à présenter par deux, et enfin un exposé et un travail écrit individuel. Les deux premiers projets étaient en lien avec le principal thème traité au cours pendant le trimestre concerné, le dernier projet était au choix. Ces projets, annoncés au début de chaque trimestre, devenaient de plus en plus autonomes et individualisés au fur et à mesure de l'année. Les séances de cours étaient articulées aux projets à réaliser, alternant des moments axés sur la maîtrise de contenus et des moments axés sur la réalisation des projets. La majorité du temps étaient consacrée à la maîtrise de concepts et de savoirs-faire via des exposés, des lectures (extraits d'ouvrages ou de manuels, articles de presse ou de revues, tableaux ou graphiques, etc.), des questions-réponses, des exercices individuels, des vidéos, etc. Ces connaissances pouvaient être réinvesties dans la réalisation des projets. Le reste du temps en séance était justement consacré à l'avancement dans les différentes étapes des projets : problématisation, recherche

documentaire, critique documentaire, structuration des idées, etc. Il s'agissait d'éviter aux élèves une surcharge de travail à domicile (avec toutes les inégalités que cela peut engendrer suivant les ressources familiales disponibles), mais aussi de les accompagner dans la planification et la réalisation de ces étapes, en leur proposant guidance, supervision, feedback, etc.

Affronter la question des inégalités sociales

Plus concrètement, le thème central du second quadrimestre était « les inégalités sociales ». En duo, les élèves avaient à réaliser un poster sur une forme d'inégalité sociale au choix, et à la présenter devant la classe. Ce poster devait être basé sur un nombre minimum de références et un entretien. Le chapitre traité parallèlement en séance analysait en détail les inégalités de revenu. Mon espoir en optant pour cette thématique était de susciter une prise de conscience et un regard critique par rapport à ce qui me paraît être un enjeu social majeur. Je me suis vite rendu compte que la réalisation de cet espoir se heurtait, me semble-t-il, à au moins deux obstacles majeurs. Le premier tient à la maîtrise des opérations nécessaires à une critique qui dépasse le simple échange d'opinions ou le discours normatif : élaboration d'un questionnement, recherche d'informations, compréhension et confrontation des ces informations, etc. Le manque d'habitude ou d'aisance dans ces préalables rend bien entendu extrêmement laborieux et fragile le développement d'une analyse critique. Bien plus, des difficultés dans les tâches scolaires visant l'acquisition de ces préalables peuvent faire obstacles. Voici quelques illustrations de la manière dont se pose ce défi et dont nous avons essayé de le relever.

Un bref échange sur leur vision des causes de la pauvreté et de la richesse, un mini-débat suite à une vidéo et un petit travail d'écriture sur les injustices qui les touchent le plus ont servi de mise en contexte pour ce thème des inégalités sociales. Côté projet, cette mise en route a servi à réfléchir à la notion d'inégalité et aux différentes formes d'inégalité, ce qui a ensuite permis de travailler sur une première formulation des questions et des hypothèses par duo. A ce stade, nous sommes allés en salle informatique et les élèves ont pu chercher des sources documentaires sur Internet. Ils croyaient bien entendu s'en sortir sans problème, mais se sont vite mis à patauger, soit en difficulté pour cibler les mots-clés pertinents, soit perdu dans la masse d'information disponible. Je les ai volontairement laissé mijoter un peu, en circulant parmi eux et en posant des questions plutôt que de répondre aux leurs : « Tiens, quel site est-ce ? Peux-tu lui faire confiance ? Qu'est ce que tu peux mettre comme autre mot ? Essaie ! ». Ensuite, retour en classe et travail sur une meilleure formulation des questions, la définition de mots-clés, les principes de la recherche sur Internet et les critères pour juger de la fiabilité d'une source (à partir d'éléments déjà travailler au 1^{er} trimestre). Autre étape importante, la préparation de l'entretien. Certains élèves saisissent très vite les démarches à effectuer et les personnes pertinentes à contacter, d'autres ont vraiment du mal à imaginer en quoi cela consiste et ne voit pas qui interroger. Comment adresse-t-on une demande ? Comment se présente-t-on ? Quelle est la structure classique d'une lettre ? D'où l'importance de concrétiser les démarches à suivre, de préparer la prise de contact, d'accompagner la préparation des questions, etc. Pour quelques filles de la classe, sortir de leur quartier pour faire un entretien sans être accompagnée d'un proche posait par ailleurs problème vis-à-vis de leurs parents. La maîtrise du français peut bien entendu être une autre source de difficulté pour certains élèves, pas seulement dans les projets, mais dans l'ensemble du cours. C'est d'ailleurs face aux difficultés de lecture et d'écriture de certain(e)s que je me suis senti le plus démuni. Sans doute aurait-il été intéressant de développer des liens avec le cours de français. Des textes identiques auraient pu être travaillés en parallèle dans les deux cours, en étant attentifs à certaines difficultés repérées chez des élèves. Peut-être même les élèves auraient-ils

pu lire des œuvres littéraires donnant chair à certaines inégalités sociales souvent approchées par des statistiques en sciences sociales...

Des élèves trop lucides ?

Un deuxième défi vient de l'objet même étudié. Comment aider ces élèves à donner du sens à des notions touchant aux inégalités sociales sans stigmatiser leurs propres milieux sociaux ? Comment faire saisir aux élèves que les connaissances proposées sont des outils pour comprendre le réel, et pas des objets désincarnés, sans enfoncer celles et ceux qui sont eux-mêmes confrontés à des difficultés socio-économiques ? Il nous paraissait par exemple trop délicat de travailler à partir des habitudes de consommation ou à partir de la situation professionnelle de l'entourage de ces élèves aux ressources socio-culturelles et socio-économiques très variables, mais en général plutôt moyennes ou faibles que supérieures. Malgré cela, certains commentaires ou réactions de leur part résonnaient comme une interpellation sur la finalité d'étudier les inégalités. Par exemple, à un moment nous avons travaillé sur le revenu des personnes les plus riches en France et en Belgique. Nous avons calculé ensemble, sur base du revenu médian belge ou français, combien d'années seraient nécessaires à une personne qui gagne le revenu médian pour atteindre ce que les plus riches gagnaient en un an. La réponse trouvée dépassait la durée d'une vie... Petit brouhaha : « Pff, vous voulez nous décourager, Monsieur ? », « Qu'est-ce qu'on peut y faire de toute façon ? ». Bien sûr, voilà une occasion d'avoir un débat avec eux sur l'utilité de pouvoir clairement documenter un problème et sur les moyens de lutter contre les injustices. Et le cours portait aussi, entre autres, sur les mécanismes permettant de réduire les inégalités de revenu. Mais ces élèves étaient néanmoins convaincus de ne pas pouvoir faire grand chose pour changer les choses. Concentré sur la construction du cours, j'avais sous-estimé les enjeux identitaires et immédiats du sujet choisi. Peut-être aurions-nous pu travailler davantage avec eux sur ce qu'ils pouvaient faire concrètement à leur niveau pour réduire les inégalités. Mais leur interpellation demeure ... Preuve d'une certaine lucidité critique de ces élèves quant au jeu dans lequel ils jouent et de la place qu'ils y occupent.

J'ai clôturé ce thème des inégalités sociales par une activité de controverse, à partir de l'affirmation suivante : « Les pauvres sont responsables de leur situation. Si d'autres sont riches, c'est qu'ils le méritent. ». Ils devaient donc travailler par groupe de 4, deux cherchant des arguments en faveur de cet énoncé, et les deux autres cherchant des arguments en sa défaveur. Ensuite ils échangeaient les rôles. Et enfin, ils rédigeaient une synthèse. Leurs productions furent très nuancées, bien différentes des représentations qui avaient émergées lors de la mise en contexte de la thématique en début de trimestre. Concernant le projet, ils estimaient difficile ce qui leur avait été demandé, mais la plupart avaient apprécié l'aboutissement et tous disaient en avoir appris quelque chose. De mon côté, j'ai observé qu'au fil de l'année ils devenaient plus autonomes et plus efficaces dans la réalisation de leurs projets. Même si bien des améliorations pourraient être apportées, notre dispositif d'enseignement semble donc avoir porté des fruits en termes d'apprentissages. Savoir s'il a contribué à l'éveil des consciences reste pour moi une interrogation.

Quel rapport au savoir pour les fantastiques trapézistes ?

Miguel Lloreda

« Débordés. Nous mettons de l'ordre. Tout s'écroule. Nous remettons de l'ordre. Et nous-mêmes croulons. »

« Apprendre à trébucher. Intégrer le faux pas. En faire sa danse. »

Je suis sensé donner cours de français et de sciences humaines à cette classe de 5^{ème} technique de qualification section animation. En début d'année, les échos de mes collègues sont particulièrement flatteurs : classe calme, consciencieuse, mais tout de même un peu désabusée, croyant peu aux projets de travail qu'on leur propose.

En ce qui me concerne, la rentrée est perturbée : je ne les vois que ponctuellement durant les deux premiers mois. J'en ressors avec le sentiment que j'ai affaire à des jeunes ayant un passif scolaire de l'ordre du bâton de dynamite glissé dans une tasse de porcelaine.

De fait, les échos provenant des collègues évoluent vite, et dans le mauvais sens. Il se fait déjà que la composition du groupe est explosive : quelques rescapés de la 4^{ème} de l'année passée, qui ont eu une année plus que chaotique. Noyau auquel s'est ajouté une bonne moitié de nouveaux, provenant de sections les plus diverses, souvent « bien cotées » (informatique, etc.), mais sans rapport avec la finalité socioculturelle qu'ils sont sensés viser désormais. Ils m'interpelleront une fois sur des modelages en plasticine qu'ils réalisent pour un cours d'option : « *pensez-vous qu'ils croient qu'on est des Mongols pour nous faire des trucs comme cela ?* »

À mon tour, je relève aussi un manque de foi total dans le jeu scolaire. De nombreuses propositions sont rejetées par les élèves. Des sujets de travail qu'ils pourraient choisir ? « A quoi bon : de toute façon, les profs en feront ce qu'ils voudront. » Faire venir des intervenants extérieurs ? « pas besoin, on les connaît, ceux qui passent dans les écoles, de beaux parleurs professionnels, qui nous disent la bonne morale convenue. » Ainsi, la possibilité de travailler sur la Palestine avec l'intervention de témoins, fut balayée d'un revers de la main : « *un Juif ? Pourquoi discuter avec un Juif ?? Nous on sait très bien que vous allez faire venir un gentil, qui nous dira des choses agréables à entendre. Et tous les autres ?? Rangez-le, votre Juif en carton.* »

Croire mais ne pas y croire

Il n'y a pas que les Juifs qu'ils refusent de rencontrer. A leurs yeux, de toute façon, la vie, c'est « chacun pour soi, et Dieu pour tous ». Ils ont peu d'esprit de groupe. Plusieurs exemples : parfois, des feuilles disparaissent des casiers nominatifs ; personne ne veut garder les feuilles des absents. Les sarcasmes fusent rapidement, sur tout et sur rien : une réponse d'élève, un vêtement pas assez mode, etc. je retape de manière anonyme des productions d'élèves afin de faire des corrections collectives, ils veulent tous savoir qui a écrit quoi pour mieux le tourner en ridicule. Au besoin, ils s'esclaffent eux-mêmes sur leurs « âneries ».

C'est clair : à eux, on ne la leur fera pas. Aussi, parce qu'ils savent, déjà. Beaucoup. La preuve, ils viennent de bonnes sections, de bonnes écoles, pas comme « ici ». « *On a déjà vu tout ça, Monsieur* » (silence prudent des indigènes de 4ème). Lors d'une journée passée au musée de l'histoire de Belgique, les animateurs assisteront médusés en fin d'après-midi à la séance d'explication que deux élèves *leur* donneront sur la crise institutionnelle, à laquelle ils (les animateurs) n'ont rien compris parce qu'ils se contentent de lire dans les journaux et les livres, et ignorent donc tout de la vraie vie. Faut oser rester prof, dans ces moments-là.

N'empêche. Le niveau moyen est assez faible. Avec de gros problèmes chez certains, au niveau de l'expression écrite surtout, parfois même de la lecture-compréhension. L'un d'eux

dira d'ailleurs au professeur chargé de la remédiation : « *pourquoi voulez-vous qu'on travaille ? Pour nous c'est déjà trop tard.* »

Les fous en enfer

Côté expression orale, là, ça va. Trop bien, même. Cela parle à n'en plus finir, de tout, de rien ; on ne s'écoute jamais. « *Pas moyens de se parler, ici Monsieur ; tous des fous.* » Les disputes, parfois violentes, sont fréquentes. À l'une ou l'autre reprise, tel ou tel élève frisera l'exclusion, pour violence à l'égard du personnel enseignant ou éducatif. À première vue, on ne dirait pas qu'on se trouve dans un groupe avec une moyenne d'âge de 18 ans (avec des élèves déjà bien plus âgés ; l'un ou l'autre, soutien de famille, l'un ou l'autre, vivant seul).

Autre trait « de groupe », une prédominance massive, écrasante du discours religieux. Qu'ils réduisent à une série d'obligations et d'interdits indiscutables. Un collègue me raconte que lors du ramadan, cela a failli très mal tourner parce que les garçons n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur la licéité de mettre du gel sur les cheveux pendant le jeûne... L'immense majorité met du gel, ceci dit, ramadan ou pas... Ils semblent lire peu, ont une foi de charbonnier nourrie de nombreuses superstitions alimentées par des discours salafistes achetés sous forme de brochures traduites à la va-vite au Liban ou ailleurs, ou entendues dans le quartier, qu'ils se communiquent entre eux, ça oui, avec une attention terrible.

Sur le tard, quand je m'autoriserai à les interroger sur le contraste entre la rigidité de leurs normes et le dérèglement de leur comportement, ils me répondront par des sourires embarrassés ou malicieux : « *on sait qu'on ira en enfer, ça, c'est notre problème...* »

Dernier trait : un absentéisme massif, tournant, couvert systématiquement par des certificats médicaux.

Le désir : le style et le pouvoir

Comment les mettre en marche trouver un moteur de désir ? Impression d'avoir tout essayé, sans avoir la moindre certitude sur ce que j'ai obtenu.

Le style : pour pouvoir soutenir quelque chose du côté de leur désir à eux, j'ai l'impression que d'abord je devais être capable de faire mes preuves quant à mon désir à moi, à commencer par le B A-BA : mon propre désir d'être avec eux, de vouloir travailler avec eux, qu'ils savent si bien mettre à l'épreuve.

J'ai l'impression d'avoir incarné un mélange de cerbère (rappels à l'ordre, etc.) et de pitre, histoire de leur montrer qu'en matière de folie, je n'avais rien à leur envier : « *vous êtes pas normal, vous !* » Difficile maniement du bâton et de la boutade, de la règle et de son exception, afin de ne pas nous laisser enfermer dans un système où la question de notre engagement de sujet (le mien et le leur) serait évacué par des règles qu'on pourrait se contenter d'appliquer à vide, ou dans des face à face d'images et de rapports de force qui tournent tout seuls.

Le pouvoir : qui décide de quoi ? Dans cette classe, s'est organisé tous les 15 jours un conseil dans le cadre du cours de GCPP auquel j'assistais sans être le titulaire de la classe. Conseil qui à mes yeux a tourné à vide. Sans projet qui les leste. Avec aussi un flou institutionnel sans doute sur ce qui leur était possible, lors de ce temps de parole. Comme déjà dit, ils n'ont même pas trouvé un moyen pour qu'ils prennent en charge les documents des absents. À la fin, la question n'était même plus abordée...

Pas envie donc dans le cadre de mes cours de répéter ce scénario, qui renforçait l'impression du groupe que *dans cette école, on parle beaucoup, mais on fait peu...*

Je me méfiais aussi très fort de ces « sondages », où les élèves sont invités à dire ce sur quoi ils veulent travailler. Impression que c'est toujours les mêmes thèmes qui reviennent d'une année à l'autre, où en réalité aucun désir substantiel n'est en jeu. Et au fond, cela semble normal : peut-on mettre au clair un désir comme on passe commande au Macdo ? Pour

pouvoir dépasser les images toutes faites qui rassurent tout le monde, cela ne demande-t-il pas du temps, des discussions, de l'écoute et de la décantation commune. Des temps vides, de temps à autre, où on a le droit de ne pas aller d'emblée quelque part... Utilité dans ce groupe d'une institution comme le « quoi de neuf », outil développé en pédagogie institutionnelle. Mais comment mettre cela en place quand on n'a que 6 heures de cours spécifiques avec eux, qu'il y a tous les autres collègues ? Et avec le risque de tomber dans le travers dénoncé plus haut : parler beaucoup...

Chercher et pas chercheurs

Dans le cadre de mes cours, on délibère quand même. Sur les livres qu'on va lire en classe (quasiment tous choisissent le livre sur l'islam de Ben Jelloun. Faute de connaître d'autres titres de vulgarisation accessible, on se contentera donc de ce livre destiné aux enfants...). Sur le sujet de travail en sciences humaines. Par exemple, pour le second semestre deux sujets se décantent : les quartiers sensibles et la violence des jeunes. Moi qui ne voulais pas tomber dans le piège de sujets bateau, je suis servi. C'est le risque de ces consultations : les élèves demandent souvent les mêmes sujets. Alors, lorsque l'on se met au travail sur le sujet, ils se plaignent : « mais on a déjà tout dit là-dessus, c'est toujours la même chose ici, etc »

On a quand même travaillé, chercher à se tenir à un cadre, des étapes qui nous permettraient de cerner des enjeux sociaux du monde dans lequel ils vivent. Le programme en sciences humaines nous impose de formuler des hypothèses. C'est effectivement l'essentiel d'une réflexion en sciences humaines. Mais comment faire ? Pour réfléchir à mon cours, histoire de voir comment font les « vrais », je lis le livre de méthodologie des sciences humaines de Quivy et Van Campenhoudt. Ce qu'ils y disent me stupéfie. Ainsi donc, les experts, lorsqu'ils veulent être rigoureux, passent des semaines et des mois entiers à explorer, à confronter les lectures, écouter des témoins, découvrir des experts, tout ça pour pouvoir un jour élaborer *une* question et l'une ou l'autre hypothèse de recherche... Nous en technique et professionnelle, on est sensés en faire plusieurs par an ! Avec des élèves, qui ignorent tout ou ont très peu de représentations des problèmes à travailler, ou des représentations très partielles, et très biaisées par les médias !

Les amener à se poser des questions, donc. A tenter de les résoudre, selon différents points de vue. Et cela autour du thème qu'ils ont choisi. Donc, les quartiers sensibles et la violence des jeunes. On regarde deux documents vidéos, je note les questions que cela éveille chez eux, puis on cherche à y répondre à travers la lecture de textes, la rencontre d'un témoin - un ancien prisonnier de QHS. On analyse le témoignage d'un autre délinquant sur son parcours. A partir de ces éléments (les docs vidéo, la rencontre avec l'ancien prisonnier et le témoignage du délinquant), on tente de construire un schéma explicatif : pourquoi ou comment devient-on délinquant ? . On compare ce schéma avec un extrait d'un rapport remis à l'Assemblée nationale française sur le parcours de délinquance type. Et enfin, ils argumentent sur les choix qu'amènent à faire ces deux schémas explicatifs.

Je prends donc le risque de prendre notre temps, avec le corollaire de tomber dans la facilité des séquences de vidéo –lectures de texte « libres » - discussions. Avec le risque donc de ne rien construire, faire café du commerce.

Miettes de filet ou filet en miettes ?

La ligne directrice à laquelle je nous tiens, c'est que je veille à faire consigner sur un tableau les nouvelles questions qui apparaissent, les nouvelles impressions, les nouvelles contradictions, les nouveaux besoins. Plus d'impressions que de questions ceci dit : « *est-ce normal qu'une IPPJ ressemble plus à une maison de jeunes qu'à une prison ?* » Ce n'est qu'au bout de plusieurs leçons, que je propose à la classe de sélectionner deux ou trois questions

auxquelles on essaierait de répondre vraiment : pourquoi et comment on devient délinquant ? Quelles réponses apporte-t-on à la délinquance ?

Je leur avais proposé par exemple de réaliser un documentaire vidéo final qui synthétiserait nos réponses, à l'instar de la classe de sixième qui avait travaillé sur un autre sujet. Par ailleurs, plusieurs élèves avaient manifesté leur intérêt pour l'informatique et la classe s'était enthousiasmée en voyant le montage vidéo réalisé par l'un d'eux à l'occasion d'une excursion scolaire. Ma proposition avait été accueillie avec intérêt, et scepticisme.

Examen de juin (de conscience)

Malgré cette ébauche de cadrage, nous ne sommes pas parvenus à atteindre nos objectifs, le document de synthèse ne fut pas produit, personne ne vit quoi que ce soit de ce que nous avons essayé d'élaborer... La fin d'année nous a rattrapés.

Je n'ai pas non plus eu l'impression que nous ayons réussi à théoriser grand-chose, ni réellement créé le besoin d'une telle théorisation. Le rapport au travail est globalement toujours resté le même : une dissipation de fond, entrecoupé de débats enflammés, ou alors un travail mécaniquement « scolaire », où on s'acquitte de sa tâche. Parfois, tout de même, ils ont consenti à souffrir : « *c'est dur monsieur.* »

Nous avons ainsi passé énormément de temps à essayer de lire quelques extraits de textes plus théoriques qui brossaient un état des lieux de la délinquance juvénile et qui démontaient des images toutes faites à ce sujet. Souvent, ils y lisaient ce qu'ils voulaient y lire, parfois à l'opposé de ce qu'avancait le texte ! Ces textes-là, c'est moi qui les avais sélectionnés, dès le début de la séquence de travail, pour travailler les compétences de résumé en français... Volonté de gagner en efficacité qui n'a peut-être que provoqué un court-circuit.

Cela renâclait beaucoup dès que je demandais de reprendre une première production pour la corriger, la critiquer, l'améliorer : « *on fait tout le temps la même chose, monsieur.* » Or, ces prises de recul étaient indispensables, vu le faible niveau de la classe. Niveau qui rendait aussi difficile le travail en sous-groupes travaillant sur des objets différents (plus difficiles à suivre, à corriger). Donc, on travaillait tous en même temps, sur les mêmes documents... Pas idéal, côté dynamisme...

Indemnes ou effleurés

Enfin, leur grille de lecture du réel ne semble même ne pas avoir été entamée. Lorsque nous avons accueilli l'ancien prisonnier, interné en quartier de haute sécurité, qui présentait en outre l'avantage d'être un vrai blanc bleu belge, ils se sont certes montrés d'abord intéressés, pour retomber dans l'après rencontre dans une vision très cynique : « *il fait sa vedette, il gagne sa tune sur notre dos, quand on a fait ce qu'il a fait, il devrait se taire et ne pas se mettre en évidence...* »

À chaque fois, 2 ou 3 élèves (mais pas toujours les mêmes) donnent de la voix, et closent tout débat, refermant les rares ouvertures qu'on essayait de creuser.

Pourtant, semblables réflexions ouvraient de nouvelles questions : « *mais qu'est-ce qui mérite d'être mis en évidence médiatiquement ? Et comment ?* » Que je ne pouvais plus me permettre de développer faute de glisser sur un enchaînement de sujets sans fin. Moment d'intérêt particulier: quand l'ex-prisonnier leur propose d'aller visiter une ancienne prison ; enthousiasme qui retombe quand ils apprennent qu'elle est désaffectée. De toute façon, on n'aurait pas eu le temps en cette fin d'année : le calendrier est déjà cadencé.

Épilogue

L'an prochain, je récupère cette classe. Même pas envie de jeter le tablier. Auraient-ils malgré tout appris quelque chose ?

Par exemple, lorsque l'on a essayé de repérer dans un autre témoignage d'ex-délinquant différents facteurs explicatifs de délinquance, de les classer, de tisser des interactions, de faire un schéma avec : « *c'est un travail de fou, ça, monsieur.* » Je crois qu'ils ont aussi saisi que les « solutions » dépendent de comment on s'explique un problème ; ils ont comparé différentes manières d'expliquer la délinquance, comparé les « solutions » (à savoir, les réponses politiques) qui y correspondaient.

Petit écho, d'un des élèves les plus « chauds » de la classe : « *respect, vous n'avez pas renoncé avec nous.* » Mais qu'en conclure, à quelques jours de l'examen de juin, de la part de cet élève dont on ne sait jamais à quel degré il vous parle ?

Bref, côté prof, une énorme perplexité, mais une impression que quelque chose n'est pas fini. Envie de garder le coup des questions qu'on consigne, du tableau qu'on complète, puis des axes qu'on sélectionne. Envie de prendre encore le temps, de mieux le cadrer peut-être (mais comment ?). Garder l'idée de faire venir des témoins. Mieux réfléchir avec les élèves sur la production, son utilité. Quels cadres, quels regards, au sein de l'école et en dehors, pour affiner cela ?

Le poids du passé³⁴

Michel Staszewski

L'enseignement de l'histoire ne date pas d'hier³⁵. En Belgique, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, alors que l'enseignement secondaire restait réservé à une petite élite, les objectifs essentiels des cours d'histoire étaient l'édification morale et le développement de sentiments patriotiques. Ce qui explique en grande partie pourquoi les programmes faisaient la part belle à l'histoire politique et militaire. En ce qui concerne la didactique, dominaient de manière écrasante la méthode expositive et celle du cours dialogué.

Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale, dans un contexte où l'enseignement secondaire se massifie et où le nationalisme fait place, dans une certaine mesure, à une volonté d'ouverture aux autres cultures, que cette discipline scolaire se met enfin à évoluer de manière significative, tant du point de vue de ses finalités, que de ses contenus et de sa didactique.

Alors que la démocratie s'approfondit (extension du suffrage universel aux femmes, puis aux jeunes) l'objectif d'éducation civique se conçoit de plus en plus comme une éducation à la citoyenneté responsable et critique. C'est dans ce but qu'à partir de la fin des années 1960, l'appropriation de « savoir-faire » (localiser dans le temps, dégager les idées essentielles d'un document, saisir le sens implicite d'un message, utiliser efficacement des ouvrages de références, juger de la fiabilité d'un document, etc.) devient une exigence des programmes d'histoire à côté de celle de « savoirs » (contenus notionnels plus ou moins conceptualisés).

En ce qui concerne les contenus, l'influence de l'École des Annales³⁶, puis de l'histoire « totale », chère à Fernand Braudel³⁷, se fait progressivement sentir. C'est ainsi qu'à côté de l'histoire politique, dont la place reste cependant importante, il est fait place à des éléments d'histoire économique, sociale et culturelle. S'ajoutent à la traditionnelle approche historique événementielle des éléments d'une étude plus structurelle des sociétés humaines. Une place plus grande est réservée à l'histoire contemporaine.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, à côté des exposés ex cathedra et des cours dialogués, apparaît une approche inductive basée sur l'analyse de documents d'époque. Mais elle se pratique le plus souvent d'une manière très directive : les questions et les réponses sont établies à l'avance par le professeur ; le travail se fait seul ou en groupe-classe (pas de moments de travail autonome en sous-groupes de pairs). Cependant, à partir de la fin

³⁴ Ce texte est déjà paru dans la revue *Traces de changements*, n°166.

³⁵ Dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle, à une époque où l'histoire n'était pas encore reconnue comme une science à part entière (elle n'avait pas encore sa place dans les universités), cette discipline était enseignée dans la plupart des écoles secondaires d'Europe centrale et occidentale. Pour la France, voir Leduc, J., Le Pellec, J. et Marcos-Alvarez, V. (1994). *Construire l'histoire*. Midi-Pyrénées : Bertrand-Lacoste/C.R.D.P.; Allieu, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire, in Develay, M. (Dir.). (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : E.S.F., pp. 123-162. Pour la Belgique, Staszewski, M. (2000). *1830-1980. Cent-cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique*, Centre de Documentation Pédagogique, U.L.B.

³⁶ En 1929, Marc Bloch et Lucien Febvre créent les *Annales d'histoire économique et sociale*. Ils rompent avec leurs prédécesseurs en ceci qu'ils refusent de concevoir l'histoire comme l'enregistrement d'une suite d'événements à partir des seuls documents écrits et qu'ils cherchent la collaboration avec d'autres sciences humaines : économie, géographie, sociologie, psychologie, ..., abordant des thèmes nouveaux pour les historiens. Ils sont aussi les « inventeurs » de l'*histoire-problème*. D'abord est la question et non le réel. De plus l'École des Annales rompt résolument avec l'histoire nationale.

³⁷ Pour Braudel, l'homme est complexe. Il ne croit pas au pouvoir explicatif de tel ou tel facteur dominant. Il rêve d'une histoire qui serait le carrefour des sciences humaines, refusant que le champ de l'histoire se limite à l'événementiel.

des années 1960, des tentatives de réformes plus radicales ont lieu³⁸ impliquant la transformation des rôles respectifs des élèves et des professeurs ainsi qu'un rapport plus critique aux savoirs. Les élèves sont initiés aux activités de recherche et il est demandé à leurs professeurs de se transformer en « personnes-ressources » dosant leurs interventions de manière à ne pas mâcher la besogne des élèves, pour ne pas les empêcher d'apprendre les savoirs visés. Le travail en sous-groupes de pairs fait son apparition. Dans cette optique, certains programmes d'histoire permettent, à côté de la traditionnelle appréhension chronologique de l'histoire, des approches thématique ou régressive³⁹. L'« histoire-problème », prônée par l'École des Annales, fait ainsi son entrée dans les écoles.

La vieille histoire a la peau dure

Mais, jusqu'à nos jours, ces nouvelles conceptions se heurtent à beaucoup de résistance. Des représentations anciennes de ce que doit être un cours d'histoire, fortement ancrées dans l'inconscient des décideurs politiques, des enseignants et des élèves font obstacle aux changements. De quoi s'agit-il ?

Le temps n'est pas très loin où, dans nos démocraties, les élèves étaient étroitement et obligatoirement associés à des manifestations patriotiques. Aujourd'hui, l'idée d'un cours d'histoire édifiant n'est pas tout à fait abandonnée ; sans doute dans le chef d'un certain nombre de collègues et, en tout cas, dans l'esprit de dirigeants politiques qui cherchent encore périodiquement à utiliser l'École et particulièrement le cours d'histoire pour faire passer des messages politiques. De nos jours, la bonne parole patriotique n'est plus nationaliste, mais le plus souvent européenne et parfois « occidentale »⁴⁰.

Ensuite subsiste l'idée selon laquelle on peut connaître le passé tel qu'il fut, fruit de la pensée positiviste qui triompha dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Pour l'historien positiviste, le « fait historique » est assimilable à un objet qu'il s'agit de reconstituer à partir des archives dont l'authenticité a été préalablement vérifiée. Une telle conception empêche l'enseignant d'adopter une attitude critique envers les savoirs historiques abordés dans le cadre de ses cours et, par conséquent, de favoriser le développement de cet esprit critique chez les élèves qui lui sont confiés.

Autre idée tenace : le savoir est un objet qui se transmet de celui qui détient le savoir (la « Vérité ») vers celui qui ne le possède pas encore. Il découle de cette conception qu'à condition que, d'une part, le professeur présente clairement sa matière en veillant à respecter une progression (du plus simple au plus compliqué), tenant compte de ce que l'élève sait déjà et de ce qu'il ne sait pas encore et que, d'autre part, l'élève se montre attentif, l'apprentissage aura lieu. Cette idée n'est pas l'apanage des professeurs d'histoire. Mais une conséquence de ce qui précède pour le cours d'histoire est l'idée selon laquelle il faut donner des repères aux élèves, particulièrement des repères chronologiques et donc leur présenter les « faits historiques », les uns après les autres, selon la ligne du temps, quitte à parcourir une période plusieurs fois pour différents ensembles géopolitiques ou domaines d'activités humaines (politique, économique, social, culturel).

Réformer en profondeur nécessite des moyens

³⁸ En Belgique, dans le cadre de « l'enseignement rénové » (cfr. Staszewski, M. op.cit., pp. 73 à 84).

³⁹ Approche régressive : les élèves sont informés d'un événement ou d'une situation historique. Ils sont ensuite amenés à le (la) questionner, ce qui va les conduire à « remonter le temps ».

⁴⁰ Exemple (qui ne concerne pas que le cours d'histoire) : quelques jours après le 11 septembre 2001, les ministres belges responsables de l'enseignement secondaire ordonnèrent aux directions des écoles dépendant directement de l'État d'organiser, dans toutes les classes, trois minutes de silence en hommage aux victimes des attentats de New York et de Washington. Cette initiative provoqua de nombreux débats parmi les élèves qui firent remarquer que des événements aussi tragiques, comme les massacres de civils durant la Guerre de Bosnie ou le génocide rwandais, n'avaient pas donné lieu à pareille consigne officielle.

Ces représentations des finalités et des méthodes du cours d'histoire héritées du passé freinent les tentatives de réforme actuellement en cours. Malgré le peu de résultats que produit le modèle transmissif d'enseignement, nombreux sont les professeurs d'histoire qui s'y accrochent. Les programmes eux-mêmes restent ambigus. Un exemple : pourquoi, tout en prônant la construction de compétences par les élèves plutôt qu'une illusoire transmission de celles-ci par leurs professeurs, continuent-ils à les obliger à suivre une série de « moments-clés » dans un ordre chronologique ? N'est-ce pas là une survivance de la « pédagogie de l'empreinte » qui postule que si l'exposé du professeur (même développé sur quatre années !) se fait « dans l'ordre », cet ordre sera reproduit dans le cerveau des élèves ? Mais l'essentiel n'est pas là. Si nombreux sont les professeurs qui n'adhèrent pas à la conception constructiviste de l'acte d'apprendre et qui, par conséquent, n'adoptent pas des méthodes actives d'apprentissage compatibles avec elle, c'est que cette conception et ces méthodes sont en rupture avec les conceptions et les pratiques qui leur sont familières. Or ce n'est pas par décret que l'on modifie en profondeur des pratiques professionnelles. C'est un ambitieux programme de formation qui serait nécessaire, au centre duquel devrait prendre place des temps institués et réguliers d'échanges entre pairs à propos de leurs pratiques respectives. Mais ceci demande des moyens financiers importants ... alors qu'un décret, ma foi, ...

Enseigner l'histoire aux adolescents⁴¹

Noëlle De Smet

Concevoir l'enseignement de l'histoire comme une préparation des élèves à devenir « des citoyens actifs dans une société démocratique », leur permettre de l'apprendre, entre autres, via le « faire » concret, à l'intérieur même du cours, au-delà des « discours sur... », voilà ce que porte ce livre issu de la collaboration d'un chercheur et d'un professeur d'histoire dans les trois dernières années du secondaire.

Intéressant, pratique, fouillé, ce livre l'est dans ses différentes parties :

La première qui décrit le modèle proposé, dont une explication très didactique à propos de la conception socio-constructiviste des apprentissages⁴² et des propositions concrètes d'activités pour le cours d'histoire (même les questions très matérielles et d'organisation sont minutieusement décrites).

La deuxième qui présente, à titre d'exemple, quatre démarches : une manière originale et impliquante pour les élèves d'entrer dans le cours d'histoire et trois « matières »⁴³, le tout suivant des dispositifs didactiques détaillés, avec textes, tableaux et cartes à l'appui. À la lecture, on aurait bien envie de réaliser directement le travail demandé !

La troisième qui permet de pousser la réflexion et les connaissances à propos du socio-constructivisme (avec situations-problèmes, travail par sous-groupes de pairs etc.), de l'importance de l'écrit dans ces démarches, des liens entre enseignement de l'histoire et citoyenneté et même de la motivation possible des jeunes.

Ce livre est un réel outil de travail, d'une très grande clarté, où les soucis de précision et d'organisation pratique sont omniprésents, où les points d'appui théoriques viennent étayer les mises en œuvre sur le terrain.

Il présente l'avantage, pour le lecteur, de pouvoir se l'approprier à sa guise en y entrant invariablement par une des trois parties et en poursuivant selon ce qui frappe, questionne... tout en découvrant aisément les liens entre chacune de ces parties. Ce livre est, en tout cas, preuve et témoin de la possibilité, pour les élèves, d'être acteurs dans ce cours d'histoire, et d'y trouver sans doute des pistes pour le devenir dans la société.

⁴¹ Compte-rendu de l'ouvrage de Rey, B. et Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : De Boeck.

⁴² Pour le lecteur qui n'aurait pas encore eu l'occasion de s'initier aux principes du socio-constructivisme, ce livre peut servir de guide et donner l'envie de transférer vers d'autres disciplines que l'histoire.

⁴³ Le début de la Révolution française, la Révolution russe et la fédéralisation de l'Etat belge.

Un chemin vers la citoyenneté⁴⁴

François Audigier

Expertise du monde, la géographie scolaire l'est à coup sûr puisqu'elle enseigne des savoirs sur le monde, le vaste monde, savoirs en principe validés par une référence dite scientifique. Contribution essentielle à l'éducation à la citoyenneté, la géographie l'est à coup sûr puisque, installée dans l'enseignement de nombreux pays dans ce but, elle étudie les relations entre espace et société, relations qui sont au cœur des manières dont les humains construisent et habitent les territoires. Même si sa présence et son rayonnement réel n'ont pas l'aura de sa sœur et compagne, l'histoire, elle partage avec celle-ci de nombreux traits communs quant aux relations qu'elles entretiennent avec la citoyenneté⁴⁵. Nous sommes des êtres spatiaux et temporels. Tout ce qui intéresse la vie commune est potentiellement lié à la citoyenneté. Toute vie commune se déroule dans un espace et un temps. Dès lors, l'affaire est entendue, cette relation est « naturelle ».

De l'image du puzzle à la pensée en réseau

Pourtant, un regard même rapide sur la géographie dite scientifique et sur la géographie scolaire montre aisément que la manière dont la relation géographie-citoyenneté est posée et réfléchie s'est quelque peu modifiée. La relation de la communauté des citoyens, un peuple, avec un mode d'exercice des pouvoirs politiques, un territoire délimité et une histoire pensée comme destin partagé, a longtemps structuré et légitimé les trois disciplines éducation civique, géographie et histoire. Cela n'empêchait nullement une ouverture aux autres et au monde, mais celle-ci, pour importante qu'elle fût, était toujours construite selon « notre » point de vue. Le monde a changé, nos communautés politiques ont évolué, nos relations à l'histoire et au territoire aussi. Ainsi, à partir des années soixante-dix environ, de nombreux géographes et défenseurs de la géographie, en s'appuyant sur les nouvelles questions et les nouvelles problématiques de la géographie-science ont appelé au renouvellement de la géographie scolaire, renouvellement des contenus, des problématiques, des méthodes d'enseignement. Je prends à titre d'exemple la dialectique puzzle-réseau qui est sans doute une des problématiques actuelles parmi les plus fortes, mais non la seule. Traditionnellement, à côté d'une géographie générale orientée vers un inventaire systématique et typologique de différents phénomènes naturels et humains à la surface de la Terre, les autres parts de la géographie scolaire s'organisaient autour de l'étude de territoires prédécoupés, donnant de la planète l'image d'un puzzle⁴⁶. Cette manière de découper la terre et de penser l'espace est devenue insuffisante pour penser spatialement un grand nombre de phénomènes humains dont l'étude et la compréhension requièrent une pensée en réseau. Mettre les élèves en situation de construire une autre pensée spatiale des réalités humaines parce que plus efficace et plus contemporaine, est aussi une manière de rapprocher la géographie scolaire de la formation du citoyen, un citoyen à même de comprendre le monde actuel, de faire des choix raisonnés, de participer au débat public, etc.

A nouveau, on pourrait en rester là et se limiter à appeler avec insistance une évolution de la géographie scolaire en relation avec la géographie scientifique. Puisque celle-ci se dit en prise directe avec les questions du monde, y a-t-il mieux à faire pour préparer le citoyen de demain que de le mettre en situation de construire ces questions du monde ?

⁴⁴ Texte issu des *Cahiers pédagogiques*, n°460, février 2008, p. 11-13. En les remerciant pour leur autorisation de republier ce texte.

⁴⁵ Audigier, F. (2007). *Enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté - ouvrir un débat*. Cartable de Clio, 7, 247-250.

⁴⁶ Grataloup, C. & Margolin, J.-L. (1987)., Du puzzle au réseau. *EspacesTemps*, 36, p.55-66.

Tout en adhérant totalement à cette perspective de renouvellement et en rappelant la nécessité de penser la géographie scolaire comme une construction spécifique de l'école, il me semble que plusieurs thèmes indispensables pour construire des relations raisonnées entre cette géographie scolaire et l'éducation à la citoyenneté restent dans l'ombre, voire se présentent comme des impensés. J'en présente trois à titre d'exemples, trois particulièrement importants. Auparavant, il convient d'interroger la manière de penser la relation entre la géographie scolaire et l'éducation à la citoyenneté.

Deux mouvements possibles

Le premier vient de fait d'être présenté dans ce qui précède. Il consiste à mettre en valeur dans l'enseignement de la géographie tout ce qui peut contribuer à la formation du citoyen. La géographie scolaire étudie le monde dans lequel vit le citoyen, à propos duquel il a des choix à émettre, des actions et des décisions à mettre en œuvre ; elle est donc, par nature, une formation à la citoyenneté. Pourquoi aller plus loin ? Il y a déjà tant à faire !

L'autre mouvement est inverse, il consiste à prendre comme point de départ les finalités et objectifs de l'éducation à la citoyenneté et à énoncer les compétences attendues d'un citoyen aujourd'hui et demain dans une société démocratique⁴⁷. Statut conféré à l'individu en fonction de son appartenance à une communauté politique et qui lui attribue des droits et des obligations, la citoyenneté appelle aussi les dimensions spatiales et temporelles. Elle est également une pratique qui implique des compétences liées notamment, comme dit précédemment, à la participation au débat public, à l'expression de choix raisonnés⁴⁸. Les questions en débat dans nos sociétés ne sont pas des questions qui seraient par nature géographiques mais des questions politiques au sens où leur construction et leur résolution mettent en jeu des intérêts, des croyances, des opinions, des savoirs, des rapports de force... qui s'expriment, se confrontent et se négocient en vue d'un accord, dans l'espace public. La géographie -comme les autres sciences sociales- contribue à cette construction et à cette résolution mais ce n'est qu'une contribution parmi d'autres.

C'est en posant en premier la construction de compétences citoyennes que j'identifie ces trois impensés.

Trois impensés

Le premier concerne les outils d'analyse d'une société. Dès lors que dans de très nombreux systèmes éducatifs, en Europe et ailleurs, la géographie scolaire est le vecteur principal d'une compréhension ou d'une initiation au monde contemporain, versant science sociale, il devient nécessaire d'en prendre la mesure. De fait, elle emporte avec elle une multiplicité de savoirs que l'on classerait plus volontiers du côté de la démographie, de l'économie, de la sociologie ou des sciences politiques pour ne pas parler de la géologie ou de la climatologie. Il ne s'agit pas de reprendre une ancienne vision de la géographie comme « science de synthèse » mais de prendre toute la mesure de ce fait. Même recentrée autour de problématiques liées à la production et à l'organisation de l'espace par les sociétés, la géographie académique doit aussi raisonner cette pluralité de savoirs. Même si les manuels et de nombreux enseignants se sont recentrés sur des thématiques spatiales, ces thématiques concernent des relations entre des activités humaines et les espaces qu'elles produisent, qui contribuent à leur existence, etc. Sans convoquer des recherches étudiant les contenus effectivement enseignés, une consultation des manuels les plus récents convaincra aisément.

⁴⁷. Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP. Je renvoie aussi à la très abondante littérature sur le sujet, notamment des numéros précédents des Cahiers pédagogiques

⁴⁸ Sur les compétences citoyennes, voir l'étude pour le Conseil de l'Europe www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_ConceptsBasesCompetencesCles_Fr.PDF

L'espace et les relations spatiales ont des contenus « sociaux ». Nous sommes des êtres spatiaux et temporels ; nous sommes d'abord (?), des êtres sociaux, des co-citoyens.

Le deuxième impensé porte sur les sources d'information, leur abondance et leur diversité sans fin, leur hétérogénéité, hétérogénéité des formes, des origines, des légitimités, et de leur traitement. Pour étudier le monde actuel, les manuels et les enseignants ont recours à toutes sortes de sources, autant de traces de ce monde et des actions humaines, en relation ou non avec des phénomènes habituellement rangés du côté de la nature. La géographie scolaire fait travailler les élèves sur des corpus documentaires qui mêlent textes de géographes, de journalistes, d'institutions administratives ou politiques, de publicités, etc., et images de divers formes, photographies au sens traditionnel, caricatures et représentations d'un espace, de la carte traditionnelle aux croquis diversement construits. Le risque majeur, bien connu des enseignants, est d'être happé par la nécessité de travailler sur les situations sociales que ces documents montrent, étudient, présentent, et donc de laisser de côté toute interrogation sur l'origine de ces informations, leur construction... Un petit temps pour identifier l'auteur ou la source existe parfois mais ne suffit pas à travailler la validité et la fiabilité, travail de distanciation critique et de contrôle de l'information tout aussi indispensable à la construction de la citoyenneté. Chacun en connaît la difficulté, mais aussi l'exigence. La difficulté parce qu'il est quasiment impossible de revenir à l'original du document étudié ; les textes sont souvent des textes découpés, réécrits, coupés de leur contexte ; les images sont mal ou peu datés et localisés ; les légendes sont indigentes... et pour compléter cela, internet (enfin nommé !) bouleverse tout cela. La Samaritaine du savoir ! On y trouve tout mais n'importe quoi. Ce problème n'est guère original et il demande à être posé et travaillé de manière rigoureuse, sans aucun doute en collaboration avec d'autres enseignants et d'autres spécialistes.

Le troisième impensé est relatif à la décision et à l'action ainsi qu'à la place des valeurs. S'ouvre ici un chapitre qui mériterait de très nombreux développements. La formation du citoyen est orientée vers l'avenir et vers la construction de compétences sociales⁴⁹. Elle devrait donc prendre en charge la décision et l'action. J'ai esquissé cette dimension en plaçant les questions du monde dans l'univers politique. Les savoirs construisent une compréhension, une intelligibilité des problèmes et des situations ; ils ne disent pas, ou très rarement, ce qu'il convient de faire précisément dans telle ou telle situation située socialement, spatialement et temporellement. On change alors de registre. L'incertitude, les valeurs qui sont en jeu, les normes juridiques et éthiques de l'action deviennent des éléments essentiels qu'il est alors nécessaire de travailler explicitement.

J'ai pris ici le risque de mettre en avant ce que j'ai appelé trois impensés sans avoir pris connaissance des contributions de ce numéro consacré à la géographie. Nul doute que le lecteur y trouvera de quoi nuancer mes propos en prenant connaissance de telle ou telle expérience novatrice et prospective, que ce soit des travaux sur l'aménagement du territoire qui font une place essentielles aux acteurs et aux rapports de force ou sur l'apprentissage d'une recherche raisonnée d'informations avec internet. Toutefois, comme plusieurs études le montrent, ces pratiques novatrices ne se répandent que très lentement, si tant est qu'elles se répandent au-delà d'un cercle de convaincus⁵⁰. Pourtant, plus que jamais, le citoyen a besoin

⁴⁹ La réécriture des programmes et curriculums scolaires en termes de compétences modifie ou devrait modifier profondément notre manière de penser et de mettre en œuvre les situations d'enseignement-apprentissage. Voir par exemple Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, 2008.

⁵⁰ Fontanabona, J. et Thémines, J.-F., dir. (2005). *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire Analyses de pratiques*. Lyon : INRP.

d'un 'savoir penser l'espace', plus exactement d'un 'savoir penser les relations entre l'espace et les sociétés'. La géographie a de bons arguments à faire valoir pour affirmer son importante contribution à la formation du citoyen.

Troisième partie : Et la formation des enseignants ?

L'implication critique comme responsabilité citoyenne⁵¹

Philippe Perrenoud

Qu'un enseignant réflexif entretienne un rapport impliqué à sa propre pratique, c'est la moindre des choses dans la perspective de la professionnalisation. Ici, il est question d'une autre forme d'implication, d'une implication critique dans *le débat social sur les finalités de l'école et son rôle dans la cité*.

Aujourd'hui, un enseignant relativement compétent et efficace en classe peut être absent de toute autre scène :

- il ne travaille pas en équipe ou en réseau ;
- il ne participe pas à la vie et au projet de l'établissement ;
- il se tient à l'écart des activités syndicales et corporatives à l'échelle de la profession ;
- il investit très peu dans la vie sociale, culturelle, politique et économique, qu'elle soit locale, régionale ou nationale.

Chaque enseignant a, selon ces quatre critères, un profil qui lui est propre. Entre ceux qui s'impliquent à tous les niveaux et ceux qui se tiennent à distance de tout, on trouve des pratiques contrastées. Ainsi, on peut travailler en équipe sans se soucier de la politique de l'éducation, ou être militant syndical ou politique sans s'impliquer dans son établissement. L'implication active et critique à laquelle il conviendrait de préparer les enseignants se déclinerait donc à ces quatre niveaux.

Apprendre à coopérer et à fonctionner en réseau. Actuellement, le cahier des charges des enseignants ne les contraint pas à travailler ensemble, même s'ils coexistent sur le même étage et boivent le café tous les jours à la même table (Dutercq, 1993). La formation doit s'attaquer à l'individualisme des enseignants, à l'envie chevillée en presque chacun d'être « seul maître à bord ». Il importe à la fois de travailler les représentations de la coopération et de forger des outils pour éviter ses écueils et en trouver le bon usage.

Apprendre à vivre l'établissement comme une communauté éducative. L'établissement scolaire tend à devenir une personne morale dotée d'une certaine autonomie. Cette dernière n'a aucun sens si le chef d'établissement est le seul à en bénéficier, en assumant aussi en solitaire les risques et les responsabilités du pouvoir. Si l'on veut que l'établissement devienne une communauté éducative relativement démocratique, il faut former les enseignants dans ce sens, les préparer à négocier et à conduire des *projets*, leur donner les compétences d'une concertation relativement sereine avec d'autres adultes, y compris les parents (Derouet et Dutercq, 1997 ; Gather Thurler, 1998, 2000).

Apprendre à se sentir membre et garant d'une véritable profession. À ce niveau, l'implication ne devrait pas se limiter à une activité syndicale, mais s'étendre à la politique d'une profession émergente. Lorsqu'un métier se professionnalise, au sens anglo-saxon, qui oppose métier et profession, les plus sûrs indices de cette évolution sont un contrôle collectif accru des praticiens sur la formation initiale et continue et une influence plus forte sur les politiques publiques qui structurent leur champ de travail.

Apprendre à dialoguer avec la société. C'est encore une autre affaire. Une partie des enseignants s'engagent dans la vie politique à titre de citoyens. Il est question ici qu'ils s'impliquent comme enseignants. Non pas d'abord comme membres d'un groupe professionnel qui défend des intérêts catégoriels, mais comme professionnels mettant leur expertise au service du débat sur les politiques de l'éducation.

⁵¹ Ce texte est issu de l'ouvrage de Perrenoud, Ph. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (4^e éd.), pp. 185-188. En remerciant ESF pour l'autorisation de réutilisation.

À ces quatre niveaux, il est impossible de s'impliquer en sauvegardant une stricte neutralité idéologique. Nous ne plaidons pas cependant pour une politisation extrême des enseignants, comme elle existe à certains moments de l'histoire ou dans certaines sociétés. Sans doute, en cas de guerre, d'occupation ou de prise du pouvoir par un gouvernement autoritaire, on peut souhaiter que les enseignants soient du côté des droits de l'homme et entrent dans la dissidence et la résistance. Toutefois, en temps de paix, une implication critique ne passe pas nécessairement par une implication militante, au sens politicien de l'expression, ni une critique systématique des options gouvernementales. S'impliquer, c'est d'abord *s'intéresser*, s'informer, participer au débat, expliquer, donner à voir. Or, cela ne va pas de soi.

Faites l'expérience : choisissez une période de vif débat sur l'école et tentez, dans un établissement scolaire d'une certaine taille, d'évaluer la proportion des professeurs qui suivent le débat, voire y participent activement. Que les enseignants se constituent en lobby serait, à tout prendre, préférable à l'épaisse indifférence de nombre d'entre eux aux décisions qui remodelent le système éducatif. Peut-être la défense des intérêts corporatifs est-elle un premier pas vers une implication critique plus désintéressée.

Cette implication est d'autant plus nécessaire, à cette échelle, que les sociétés contemporaines ne savent plus très bien quelles finalités assigner à l'éducation scolaire. On entend des discours fort contradictoires sur l'école. Les uns entretiennent des attentes fantasmatiques et des espoirs fous : rétablir le lien social, lutter contre la violence et la pauvreté. D'autres ont perdu toute confiance et critiquent violemment le système éducatif : école inefficace, sclérosée, bureaucratique, archaïque, fermée... Où sont les enseignants dans ces débats ? On en découvre certes quelques-uns dans les partis, les médias, certains mènent une carrière, sont élus, notamment au niveau communal. Cela reste une influence marginale et individuelle. Alors que les médecins exercent une forte influence sur la conception de la santé publique et les politiques sanitaires, on n'observe rien d'équivalent pour les enseignants.

C'est bien sûr une question de statut, de pouvoir, de rapports de force. C'est aussi une affaire :

- d'identité individuelle et collective ;
- de compétences.

Sur ces deux points, la formation pourrait agir et inciter les futurs enseignants à sortir de leur « passivité civique » en tant que professionnels de l'éducation.

Comment ? L'opération est délicate, car il n'est pas question d'enrôler les futurs enseignants dans une vision unique de l'éducation. Il faut chercher une voie équivalente à ce message « civique » qui s'adresse aux électeurs pour leur dire : « *Votez pour qui vous voulez, mais votez !* »

Plutôt que d'endoctrinement, il s'agit d'analyse, de compréhension des enjeux. En ce sens, une formation minimale en philosophie de l'éducation, en économie, en histoire, en sciences sociales n'est pas un luxe, même si ces savoirs ne sont pas directement investis dans la classe. Combien d'enseignants n'ont rien vu venir lorsque le fascisme s'est installé dans leur pays ? Beaucoup n'ont aucune idée du coût réel de l'éducation, ni même de son budget. La plupart ne connaissent que des rudiments d'histoire du système éducatif ou n'ont aucune vision claire des inégalités sociales et des mécanismes qui les perpétuent.

Former à la compréhension des mécanismes sociaux n'est pas neutre, même si l'on se garde d'endoctriner. On peut espérer une formation équivalente à propos de la coopération, des organisations et des professions, sujets encore plus légitimes pour de futurs enseignants.

Le pari avancé ici est que l'implication critique a pour conditions nécessaires des connaissances et des compétences d'analyse, mais aussi d'intervention dans les systèmes.

Quant à l'enjeu identitaire, il est encore plus sensible. Est-ce le rôle des instituts de formation initiale de défendre une conception précise du rôle social de l'enseignant ? Est-ce

leur rôle de socialiser à la profession ? On peut au minimum plaider pour des débats et des prises de conscience. Selon la formule d'Hameline, on peut attendre de la formation qu'elle *dénie* les futurs enseignants, les débarrasse de cette idée simple qu'enseigner c'est transmettre un savoir au-dessus de tout soupçon à des enfants avides de l'assimiler indépendamment de leur origine sociale. On se souvient des résistances que les travaux de Bourdieu et Passeron ont provoquées parmi les enseignants francophones dans les années 1970, en mettant en évidence le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités. Aujourd'hui, l'expression paraît si banale qu'on pourrait croire qu'elle est intégrée. Il n'est rien : la plupart des futurs enseignants abordent leur formation dans une vision angélique et individualiste du métier. Rien ne garantit qu'ils s'en détacheront au fil de leurs études, sinon pour verser dans le rejet et la dénégation...

Références

- DEROUET J.-L. ET DUTERCQ Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.
- DUTERCQ Y. (1993), *Les professeurs*, Paris, Hachette.
- GATHER THURLER M. (1998), « Vers une autonomie accrue des établissements scolaires. Les nouveaux défis du changement », in PELLETIER G. ET CHARRON R. (dir.), *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 103-120.
- GATHER THURLER M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

De l'histoire à plusieurs⁵²

Benjamin Claessens

Les trois années de régentat sciences humaines fonctionnent tantôt ensemble, tantôt séparément. Le travail par projets est fortement développé.

La coopération, ça prend du temps !

Les apprentissages se font à l'intérieur d'un dispositif qui allie l'individuel et le collectif, les activités fonctionnelles et les activités de structuration. La Pédagogie institutionnelle sous-tend le tout. À la première séance de cours, le professeur nous présente le projet horizontal pour la 1^{ère} régentat⁵³. Le contrat consiste à réaliser une recherche qui devra déboucher sur un produit socialisable. Le sujet : une synthèse critique de la question électorale (droit de vote et mode de suffrage) au niveau du pouvoir central dans l'état belge, de 1831 à nos jours. Il nous est imposé d'utiliser la critique historique sur des sources à rechercher afin de compléter notre produit. Le délai est fixé à sept semaines. La forme et le destinataire du produit sont à définir, de même que le mode de socialisation. Ces derniers font l'objet de nombreux débats entre nous. Certains voient grand en proposant une exposition, d'autres restent humbles et mettent plus en avant la réalisation d'une synthèse écrite. Ensuite il y a ceux qui, débordant d'humour ou de folie, proposent des finalités comme un cédérom, un jeu de plateau,... Ce n'est qu'après plusieurs votes qu'un accord est obtenu. Nous allons préparer une synthèse écrite et enfin nous servir de cette dernière comme support à l'élaboration d'une exposition ouverte à tous.

Le départ

À la séance suivante, le travail peut commencer. Notre professeur nous énumère les différentes périodes sur lesquelles il faut travailler (1831, 1848, 1893, 1919, etc.). Chacun peut choisir une date et le groupe dans lequel il va évoluer. Un volontaire (en tournante) assure à chaque séance la présidence. Les objectifs ciblés pour les deux heures sont alors écrits aux tableaux. Le président coordonne la communication entre les groupes, distribue la parole, résume la situation d'avancement, fixe les objectifs pour la prochaine séance, etc. Les premières séances de travail constituent plus en une immersion dans le sujet qu'en un réel travail de recherche. La somme cyclopéenne d'ouvrages et de documentation sur le sujet n'est pas, comme nous avons pu nous imaginer, un atout, mais bien une difficulté en plus. Plusieurs heures de lecture et de bouquinages sont nécessaires pour bien cerner notre période, avant de pouvoir faire la part des choses entre l'important et le détail et commencer un travail efficace. C'est donc après plusieurs heures passées dans les bibliothèques et dans des centres de documentation que nous pouvons commencer la rédaction de la synthèse pour notre groupe (1848). Nous replaçons notre époque dans son contexte historique en analysant les faits, leurs causes et leurs conséquences pour aboutir à l'évènement qui nous intéresse. C'est-à-dire à l'abaissement du cens électoral du 12 mars 1848. Le travail va alors bon train, mais le délai, lui, est déjà quasi atteint. Le professeur nous accorde deux semaines supplémentaires... Insuffisant pour rendre réalisable l'exposition prévue. Nous votons alors son annulation et nous concentrons nos efforts sur la réalisation d'une synthèse claire et complète.

L'arrivée

⁵² Ce texte est déjà paru dans la revue Traces de Changements, n°172.

⁵³ D'autres projets sont verticaux c'est-à-dire travaillés par les étudiants des trois années.

Notre groupe, une fois la synthèse terminée peut alors s'atteler à la recherche de sources et à la critique de ces dernières. Cela est assez astreignant, je crois que je me rappellerai longtemps encore, de tout ce temps passé à la recherche d'évènements concernant l'abaissement du cens dans une gazette de Liège de 1848 regorgeant d'informations aussi diverses qu'innombrables. Dès que tous les groupes ont fini leur synthèse, nous commençons à mettre nos travaux en commun. De nouveaux groupes sont alors constitués : l'un s'occupe d'agencer et de relier les différents travaux, un deuxième prépare l'introduction, un troisième s'occupe des conclusions, un quatrième rassemble les bibliographies, etc. Nous arrivons au bout de notre odyssée intellectuelle ! Tous les travaux sont lus en classe par tous, des changements sont apportés, des corrections effectuées et bientôt nous avons devant nous un ouvrage de plus de soixante pages. Le fruit de l'arbre de nos recherches et de notre coopération est tombé bien mûr, prêt à être dévoré par le lecteur.

Les atouts

Tout d'abord, le vieil adage a bien raison. Il y a plus dans deux têtes que dans une. La vision du travail, sa conception, l'approche des choses sont autant de facteurs subjectifs qui varient entre les diverses personnes. Cette diversité enrichit le travail. La mise en commun évite certains égarements et incohérences. La répartition du travail permet à chacun de se concentrer sur sa tâche. Un tel préférera s'atteler aux recherches, par contre un autre sera plus prompt à critiquer les documents ou encore à rédiger le texte de synthèse. Le contrôle mutuel est lui aussi un avantage de la coopération. Qu'une correction soit de type grammatical, orthographique ou encore tout simplement de véracité, son efficacité est logiquement doublée ou triplée, en coopération. La collaboration force également la confiance envers les autres membres tant la charge de travail à effectuer est énorme. De plus, le fait d'avoir sa tâche, sa responsabilité bien définie au sein du groupe, astreint chacun à s'appliquer parce que la qualité du travail global dépendra de celui de chaque membre. Le moral, face à un projet de grande ampleur, est très important. La motivation est plus forte au sein d'un groupe. On sombre plus facilement seul dans la mer de la démotivation qu'à plusieurs. Le groupe est un majestueux corsaire naviguant sur cette mer, à travers les flots de la difficulté beaucoup plus aisément que la petite barque du travail individuel. Et enfin, cette manière de faire permet de mieux s'imprégner de la matière qu'on travaille.

Les difficultés

Le travail en commun ne surpasse pas l'individuel en tous points. Le plus frappant est la lenteur à laquelle on travaille. Écoutez les autres, leurs avis et problèmes, leur approche du travail, se mettre d'accord sur la façon de procéder, sur l'organisation, sur la séparation des tâches, sur les méthodes de travail et les opinions, cela prend du temps. Les séances de vote, par exemple, nous prenaient un temps précieux, et donnaient parfois l'impression de perdre son temps pour des broutilles. La patience est un allié essentiel dans le cadre d'un projet collectif. La rédaction d'un texte, quel qu'il soit, prend aussi beaucoup plus du temps à plusieurs et n'est pas forcément de meilleure qualité qu'une production individuelle. Un groupe ne fonctionne pas, ou très peu, si l'un de ses protagonistes n'est pas présent. Une absence peut porter un lourd préjudice au groupe. Il faut se plier à la volonté de la majorité non seulement pour l'horaire, mais aussi pour d'autres aspects, comme le choix d'un document. On perd alors un peu de sa liberté... Autre danger dans la coopération, c'est celui de la paresse sociale : « Oh pas besoin de faire ça, Marc le fera sûrement ». Pour conclure, nous pourrions dire que la coopération est globalement plus productive que le travail individuel. Cependant, une condition est impérativement nécessaire : dans le groupe doit régner une bonne entente, la tolérance, le respect et l'amitié...

Un journal scolaire : rien de plus banal (?), rien de plus porteur. Une des techniques élémentaires de Freinet, dans l'enseignement supérieur, en formation d'enseignants⁵⁵.

En entrant dans le porche de l'école, on se prend la tête dans des strings, culottes, caleçons qui pendent à des cordes à linge. Sur les côtés, des affiches géantes d'abri de bus, de pub pour lingerie féminine, annotées de slogans provocateurs. Les collègues les plus ouverts trouvent que quand même... les autres se taisent... Cette provoc, c'était « l'accroche » d'un journal mural sur les identités féminines et masculines à paraître trois jours plus tard.

Freinésies

En 1925, Freinet accompagne une délégation syndicale en voyage en URSS. Il y découvre beaucoup de choses ; sur la pédagogie, entre autres. Il s'intéresse au « journal mural », affichage de propagande interne aux usines et aux écoles. Il découvre l'importance de la communication par affichage et veut lui donner un nouveau contenu. Il expose d'abord des travaux d'élèves et des envois de correspondants. Puis il décide que ce « journal mural » constituera la base de l'ordre du jour de la « réunion de la coopérative » ; il comporte quatre rubriques : « je critique... », « je félicite... », « je voudrais... » et « je propose... » Plus tard, Oury et les PIstes insisteront sur le soin à apporter à l'affichage, une des responsabilités les plus importantes en classe institutionnelle. Donc, le « journal mural » chez Freinet, ce n'est pas le « journal scolaire ». Si le journal mural, c'est la parole de la classe vers l'intérieur ; le journal scolaire, c'est la parole de la classe vers l'extérieur. Il est socialisation, expression, communication, échanges avec d'autres. Il rend l'enfant et le groupe, sujet, acteur, énonciateur dans l'espace public : textes libres, poèmes, enquêtes, vie de classe, revendications, débats de la réunion de coopérative... Le journal est bien plus que ça, mais il est aussi d'abord une activité fonctionnelle : il est écrit pour être lu. Oui, mais, malheureusement, pas toujours. Bernard Collot : « 1978, depuis deux ans, nous sortons presque par habitude, tous les mois environ, un journal scolaire en direction des parents, du village et d'un circuit de journaux scolaires. Au cours d'une séance mémorable où les enfants se plaignent violemment de réflexions de leurs clients (achat pour une bonne œuvre, pour faire le feu...), de la non-lecture de leurs écrits, il est décidé de ne plus faire le journal pour les parents ou pour le vendre, mais uniquement pour les classes du circuit. Ah mes enfants, quel événement et quel bonheur : on pouvait même dire des choses sur le curé, le caté, parfois sa mère ou ses frères et même sur le maître ! On passe à l'hebdo et pour la première fois, il y a des réactions. » Communiquer, être lu pour du vrai, avec intérêt, avec réaction, communication, échange, c'est cela le véritable journal scolaire. Aussi, l'ICEM⁵⁶ et les enseignants Freinet vont-ils poursuivre recherches et inventions, car la technique⁵⁷, ici le journal scolaire, n'a aucune valeur intrinsèque, elle doit être toujours repensée pour sa puissance éducative dans un contexte donné. Et il y a vingt ans, les freinétiques, surtout ceux du secondaire, essaieront le journal-affiche, puis l'affiche-affiche, l'affiche-gag, l'affiche-défi, l'affiche-poème illustrée... (Alex Lafosse). Et tout ça s'échange, se discute, se débat. Nous, en classe de 2e régendat en sciences humaines, on a essayé le journal mural.

⁵⁴ Article déjà paru dans Traces de changements, Rubrique démarches, hors dossier.

⁵⁵ Régendat sciences humaines, voir www.isell.be/tenterplus.

⁵⁶ Institut coopératif de l'école moderne, mouvement pédagogique de recherche, d'innovation et de diffusion de la pédagogie Freinet en France.

⁵⁷ Le mot « technique » est chaque fois utilisé dans cet article au sens de « technique Freinet »

Affiches urbaines et journal mural

Début d'année, je leur présente le contrat : l'atelier-classe devra produire (entre autres) un journal mural à destination de l'école (enseignement supérieur, toutes options pédagogiques, huit cents étudiants). Le contenu, les modalités sont à définir ensemble. On négocie ce qui est négociable et ça démarre assez vite avec passion. Un étudiant propose de commencer par une recherche sur le concept en lui-même et le groupe revient avec deux grands types : l'affiche urbaine, un minimum de textes, un max de provoc, et le journal mural proprement dit, du texte, des infos. Et on découvre que c'est ce qu'on essaye aussi en didactique, d'abord une mise en situation pour provoquer les questions, puis des documents à travailler pour produire les réponses. Aussitôt conçu, aussitôt projeté. On fera d'abord des affiches urbaines, une « accroche » comme on dira par la suite, et puis, trois jours plus tard, après les questions, les réponses, pour lesquelles on décide d'une forme : des A3 noir et blanc (aisément reproductibles) lisibles rapidement, et surtout lisibles séparément. On affiche dans les endroits où l'on stationne, aux toilettes, à l'entrée de l'école (porche), à l'entrée de la cafet', aux valves étudiantes, etc. La première édition a préparé les élections communales d'octobre 2006. L'accroche : un immense drap blanc barrant l'entrée de l'école et flottant au vent avec simplement dessus : « si tu ne t'occupes pas d'elle, elle s'occupera de toi ! » Et un énorme décompte : J-10, J-9... jusqu'au dernier vendredi précédent les élections. Et pour le journal mural proprement dit, trois jours après l'accroche, huit affiches A3 : une sur le vote lui-même (comment voter), une sur les compétences de la commune (pourquoi voter), une sur chacun des grands thèmes de l'époque, sécurité, propreté, mobilité, une de mise en garde contre les stratégies électorales, une sur les différences droite/gauche (avec les partis), et une sur les renoncements que suppose chaque choix (du type, si vous voulez plus de sécurité, alors...). Réaction : satisfaction générale, sauf quelques injures anonymes sur les affiches. La 2e édition a proposé un dossier sur l'eau, à l'occasion de la journée mondiale de l'eau. L'accroche : une énorme grappe de ballons bleu clair formant une gigantesque goutte d'eau pendue dans l'entrée, tous des t-shirts avec « goutte » et slogans autour de l'eau et tout le long du porche, des bouteilles inégalement remplies d'eau colorée bleu clair avec un drapeau comme étiquette (remplissage proportionnel à l'accès à l'eau dans les pays concernés). Et pour le journal mural, dix affiches A3 : une générale pour poser le problème du droit à l'eau, une statistique avec graphiques sur les consommations d'eau dans le monde, une carte du monde avec l'état des ressources et l'état de l'accès à l'eau potable par pays, une schématique pour expliquer les causes et conséquences des inégalités d'accès, une sur la privatisation de l'eau en Europe, une sur la privatisation dans les pays du Sud, une de comparaison privé/public, une schématique sur les risques de conflits internationaux autour de l'eau, une sur le conflit potentiel autour du Nil et une sur l'eau du conflit israélo-palestinien. Résultat : beaucoup de commandes de nos affiches ! La 3e édition pour la journée de la femme proposait un dossier sur l'évolution des identités masculine et féminine. L'accroche, on en a déjà parlé. Et pour le journal mural, beaucoup d'affiches A3, dont certaines présentant des « idéaux-types » (pour les hommes, métrosexuel, übersexuel, ancien et nouveau macho, et même ou surtout le « to-pierdous » en crise et quête d'identité, et pour les femmes, superwomen, businesswomen, bimbo...), une proposant un « test » pour savoir de quel « type » était le lecteur, certaines présentant de grandes « féministes » (Virginia Woolf, Gisèle Halimi, etc.)... Résultat mitigé : trop dérangeant ou trop conceptuel.

Fonctions et contraintes formatrices de cette technique

Et donc bien sûr, on écrit pour être lu, on travaille et on produit avec comme but une socialisation. C'est l'idée géniale de Freinet à partir de laquelle beaucoup d'autres choses se déclinent. Aussi, tous nos projets dans notre classe coopérative verticale sont orientés vers une

socialisation. Mais il n'est pas si facile de trouver à chaque fois une socialisation véritable, avec de vrais enjeux, de vrais échanges, une socialisation qui « marche ». Ici ce qui fait que ça marche, ce qui fait « projet », c'est la proximité physique et sociale du destinataire, la force de l'énonciation dans cette situation, la reconnaissance de la parole. Il y a évidemment aussi (surtout ?) la jubilation dans la conception et la fabrication de l'accroche, élément moteur et supermotivant dont je n'imaginai pas la force avant de lancer l'activité. Mais, si ça marche (le Désir y est), qu'est-ce qui marche (les apprentissages) ? Le plus important peut-être, mais qui pourra en faire l'évaluation scolaire ? C'est cet acte de parole justement, un acte de parole vrai et pour du vrai, cet acte qui pose l'étudiant en sujet du monde, en acteur sur le monde. Cela peut sembler un peu pompeux, ou banal dans certains milieux, mais sociologiquement le recrutement en formation pédagogique ne prédispose guère les futurs enseignants à cette posture. Une posture indispensable à l'enseignement des sciences humaines et à l'éducation à la citoyenneté. Une posture, et ce n'est pas facile à faire accepter, qui renonce à une (pseudo-) neutralité comme attitude politiquement idéale, qui ne confond pas subjectivité et engagement, neutralité et objectivité, qui accepte que finalement toute objectivité est engagée ! Faire un tableau comparatif, par exemple, de traitements public et privé de l'eau, c'est objectif et engagé. Prendre conscience de cela en le vivant et en le faisant change son rapport au monde et c'est, à mon sens, constitutif des sciences humaines. Même si certain(e)s évitent cette (trans)formation en optant pour ne travailler que sur des pages « techniques » du journal mural, en restant dans du descriptif (ex. : faire l'affiche sur le comment voter et pour quelles compétences). Et justement, le journal mural leur autorise aussi cette place-là, n'exerce pas une violence qu'ils ne sont sans doute pas encore prêts à dépasser. Ce qui est aussi formateur, c'est, comme pour toute technique, les contraintes et les exigences. Basique, il y a la contrainte du temps : il faut définir un nombre de parutions, une périodicité, un planning et surtout il faut s'y tenir et s'organiser pour tenir. On pourrait croire que ce travail du temps n'est plus nécessaire dans l'enseignement supérieur. Et pourtant... la tenue d'un agenda personnel par exemple y est finalement très rare. Il y a évidemment l'exigence de qualité qui tient, non plus à l'enseignant, mais au caractère public du travail, l'honneur et la réputation de l'option sont en jeu. Exigences de forme : correction de la langue, clarté et beauté de la présentation et exigences de contenu : cohérence, pertinence et approfondissement des informations et des notions présentées. Même si ici, c'est encore souvent l'enseignant qui doit relever le niveau d'exigence (les grands médias sont tellement pleins de n'importe quoi que les jeunes s'autorisent aisément à faire pareil), mais au moins l'enseignant peut-il s'appuyer sur le caractère public pour justifier une exigence qui n'est plus simplement scolaire. Il y a enfin la contrainte de la forme : une affiche, en A3, en noir et blanc. Cela exige une lisibilité particulière, d'autant qu'on s'attaque à des phénomènes relativement complexes, la privatisation de l'eau dans les pays du Sud, par exemple. Cela doit pouvoir se lire en maximum cinq minutes et cela doit rendre compte de la complexité du phénomène. Cela exige donc ce qu'on pourrait appeler une analyse didactique du problème, cela exige d'en repérer les nœuds, donc d'en faire une analyse fouillée puis d'en repérer l'essentiel pour le communiquer avec la plus grande efficacité possible. C'est-à-dire exactement le travail didactique qu'un enseignant doit produire. Et ce qui est vrai pour chaque affiche (comparaison gauche/droite par exemple), l'est encore plus pour l'ensemble du phénomène et qu'on doit réaliser collectivement : pour les élections communales, par exemple, qu'est-ce qu'on décide de communiquer, quel est l'essentiel à ne pas louper ?

Entre filiation et expérimentation

Tout ça, tout ce que je viens de « théoriser » ci-dessus, je ne le savais pas avant de commencer. Mais ce n'est pas non plus une expérimentation spontanée. J'en avais l'intuition pédagogique, une intuition qui est le résultat autant d'expertises constituées, théories, lectures,

recherches, formations passées : la filiation (ici, les « freinétiques »), que d'expériences, tâtonnements, tentatives passées, avortées ou réussies : l'expérimentation. Et surtout, c'est le résultat d'expérimentations travaillées par la théorie et de théories travaillées par l'expérimentation.

La formation des enseignants d'éducation à la citoyenneté⁵⁸

Xavier Guigue⁵⁹

La formation des enseignants ou de ceux qui interviennent dans le champ de l'éducation à la citoyenneté est complexe.

Complexe du fait du cadre physique, l'école, où s'exerce l'activité ; complexe du fait du cadre limité des contenus scolaires, le trop fameux programme à avoir fini -compris ou non ; complexe par le statut enseignant versus enseigné, complexe par la cadre pédagogique qui souffre de la rigidité des méthodes de la tête pleine vers la tête vide...

Le formateur doit alors déconstruire ce qui prive l'enseignant d'aborder les concepts de citoyenneté en même temps qu'il ne peut faire l'impasse du contexte dans lequel le travail éducatif a lieu.

Fonder la démarche

La première étape qui conditionne toutes les autres revient à fonder la démarche. Elle ouvre, en même temps qu'elle cadre, la mission de l'enseignant et de l'enseignement.

Pour cela Charles Hadji, professeur de sciences de l'éducation à l'IUFM de Grenoble définit "L'Homme comme un animal éthique, en ce qu'il ne peut s'empêcher de produire et d'analyser son action au nom de bonnes raisons, quand bien même, celles-ci ne seraient que l'hommage du vice à la vertu ! L'éthique peut être vue ici comme l'examen critique de ces "bonnes raisons", autrement dit comme la recherche de bonnes raisons qui soient vraiment de bonnes raisons d'agir. C'est à dire la recherche de règles d'actions "fondées" (non bâties sur du sable). Si elles existent, de telles règles d'action, exprimant alors un impératif catégorique, ne peuvent être fondées que sur quelque chose qui soit de l'ordre de la valeur valant absolument, sans référence à autre chose que soi. On entre donc dans l'éthique dès qu'on se demande "et pourquoi ?", en poursuivant le questionnement jusqu'à trouver de " et pourquoi ?" en " et pourquoi ?", un terrain solide, où l'on peut saisir une réponse en raison de laquelle l'action sera absolument légitime... Mais comment être sûr de "tenir" une valeur, et d'être allé au bout de l'interrogation ?

La valeur est universelle ou elle n'est pas. Si, du fait de la diversité plurielle qu'introduit l'histoire, rien de ce que l'homme tient pour valeur ne peut être tenu comme valeur universelle, que reste-t-il,... rien sinon l'homme producteur de valeur. Rien, sinon "l'homme" comme pouvoir de penser, de se développer, de réfléchir,... Parce que cela seul est universel. Chaque personne, valant absolument (d'un "absolu" relatif à l'homme" universel") a le droit d'être respecté dans son être propre de personne humaine. Ce qui entraîne aussitôt le devoir pour chaque personne de respecter ce droit... Vivre en paix, c'est instaurer un système de rapports entre personnes susceptible à permettre à chacune de vivre comme une personne.... Respecter cette exigence (de respecter l'homme) est le devoir le plus fondamental ”

Du point de vue de l'enseigné

La deuxième étape vise à analyser le caractère obligatoire des différentes missions du point de vue de l'enseigné.

Selon Bernard DeFrance, l'éducation est au service de cette exigence à travers trois « missions » essentielles :

- l'apprentissage des connaissances, des savoirs

⁵⁸ Texte paru dans *L'éducation à une citoyenneté active et responsable*, Coordonné par Xavier Guigue, publié en novembre 2001, *Les Cahiers de propositions, Pôle valeurs, éducation, culture*, www.alliance21.org.

⁵⁹ D'après une expérience pédagogique de l'Ecole de la paix- Grenoble

- l'acquisition de capacités, de compétences professionnelles
- la recherche de moyens pour entrer en relation, pour construire la relation à l'autre, en s'appuyant sur le respect, la solidarité et la justice que l'on peut reprendre sous le vocable « éducation à la citoyenneté ».

Avec l'apprentissage des connaissances, il s'agit de comprendre le monde ; avec l'acquisition des compétences, il s'agit de le transformer ; avec l'éducation à la citoyenneté, il s'agit d'avoir l'envie et de trouver le sens.

L'apprentissage des connaissances est infini. Il répond à la curiosité, à cette curiosité passionnée ou discrète. Il peut faciliter l'entrée en relation avec autrui, parce que la connaissance peut aider à faire tomber peurs et préjugés. Mais en être ignorant n'est pas une faute.

Acquérir des compétences n'a rien non plus d'obligatoire même si cela peut être handicapant : être non qualifié n'est pas passible d'une amende...

Par contre "être enseigné à la citoyenneté" ce n'est pas facultatif. Puisque nul n'est censé ignorer qu'il y a de la loi, puisque les lois fondamentales ne peuvent être transgressées sans danger pour la vie en société, se former à la citoyenneté est une exigence. Ceci parce qu'agir dans le respect des lois est une obligation juridique (ce qui ne signifie pas que toute loi est juste) et respecter l'autre est un devoir –une obligation morale. Eduquer à la citoyenneté permet à chacun de structurer les impératifs "que je m'impose pour tenir compte de l'autre". C'est aussi comprendre et accepter l'obligation pour chacun d'accéder à l'autre sans violence (c'est à dire sans nuire ou sans intention de nuire).

La Loi, garant du vivre ensemble

La troisième étape vise à affirmer la Loi symbolique comme garant du « vivre ensemble ».

La Loi symbolique pourrait se parler ainsi : "Il est interdit de désirer posséder l'autre" ou encore "il est interdit à quiconque d'imposer à l'autre ce que je veux, quand je veux, où je veux". Cette loi rend compte du processus qui peut s'accomplir chez un être humain lorsqu'un autre être humain lui signifie que l'accomplissement de son désir, sous la forme qu'il voudrait lui donner est interdit. Elle est renoncement pour une ouverture au monde et un dialogue avec l'autre. C'est elle qui règle les échanges humains. C'est à ce titre qu'elle est structurante pour l'Homme, elle introduit l'existence de l'autre, la reconnaissance de ses désirs, de ses intérêts, de ses valeurs. En signifiant par la parole –et donc par l'éducation- la limite de la transgression dans la relation à l'autre, l'interdit institue l'altérité dans l'espace interne et dans les liens entre les sujets. Elle permet d'entendre la parole de l'autre.

La verbalisation de l'interdit (inter –entre et dit –parole, cad la parole échangée) aide l'enseigné à se construire à condition qu'il sache bien que toute personne soit aussi marquée que lui par cet interdit : "moi non plus je ne ferai pas de toi ce que je veux, quand je veux, où je veux". Même si cette loi est momentanément répressive, elle est, pour Françoise Dolto, une "loi promotionnante pour le sujet afin qu'il trouve sa place dans la communauté des humains".

La Loi n'est pas une règle morale, elle est humaine, elle instaure la coexistence, la réciprocité, l'échange. Elle est fondatrice du champ humain.

Madeleine Natanson la formule ainsi pour l'adulte dans un article intitulé "La loi et le désir" : "N'attente jamais à la personne ou à la liberté d'autrui, ou comporte-toi avec autrui de façon à reconnaître et son altérité et sa similitude en respectant entre lui et toi la distance sans laquelle personne ne peut exister" C'est en l'absence de toute Loi et de tout interdit qui la cerne que la violence émerge. ”

Cette approche fondatrice, l'enseignant doit pouvoir la traduire en tirant profit du cadre dans lequel il exerce : élaborer le règlement intérieur et débattre infractions et sanctions pour donner sens aux lois, créer les règles propres à une activité de groupe comme préalable à cette

activité, aborder les sujets d'actualité et particulièrement ceux qui fâchent -les guerres d'aujourd'hui ou la loi du quartier...

Si ces trois étapes posent le cadre " inébranlable " de l'éducation, il est important d'examiner les conséquences concrètes qu'elle impose à l'école du quotidien pour aller vers une pédagogie de l'engagement.

Le rôle du formateur est alors d'aborder avec l'enseignant les thèmes qui permettront de construire cette éducation à la citoyenneté.

Quelques exemples

Mettre en évidence la facilité avec laquelle on passe d'un fait à son interprétation, en fonction de son regard ou de sa grille de lecture est un premier exercice utile à... « l'exercice de la citoyenneté ».

Dans le même registre savoir distinguer fait et opinion, considérer le fait pour ce qu'il est : un fait et l'opinion pour ce qu'elle est : une opinion peuvent paraître facile. C'est pourtant un des mélanges volontaires ou non le plus courant.

Une des opinions les plus dévastatrices est la généralisation qui met tout le monde « dans le même sac » ou qui fixe pour l'éternité le devenir ou le passé à coup de « jamais » ou de « toujours ». Là aussi la déconstruction s'impose.

La relation à l'autre, à celui qui est différent n'a rien d'une promenade bucolique, c'est avec l'Autre, avec tous les autres, que l'on se construit, et que pour exister dans le regard de l'autre, il faut savoir le respecter. Là où les clans se forment et s'enferment souvent derrière un sentiment d'appartenance (qui a son utilité), c'est sans doute un des passages les plus délicats à travailler sans cesse.

D'autres éléments sont aussi structurants pour une école de la citoyenneté : apprendre à différencier l'importance des faits et leur gravité pour ne pas tout mettre sur le même plan comme apprendre à distinguer entre responsabilité et culpabilité.

On arrêtera là la liste des items pour aborder un aspect propre au système scolaire qui pèse dans la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté : la tension entre compétition et coopération.

L'idée n'est pas neuve, elle sera toujours à remettre au goût du jour ; car éduquer c'est naviguer à contre courant, à " contre-compétition ", à " contre-jeux tout tout de suite ", du moins tant que la société érige ces courants en vertu ou en nécessité.

Malheureusement, le système éducatif est devenu peu à peu un champ clos où il faut, en permanence, l'emporter sur les autres. La déformation la plus grave revient à persuader chaque élève qu'il faut devenir un gagnant capable de transformer les autres en perdants. L'échec scolaire, si fréquent aujourd'hui, entraîne le mépris de soi-même ou le mépris diffus pour la société. Quand la résistance s'opère, on se retrouve face au phénomène inverse où il est bien vu par ses pairs d'être le plus « mauvais » scolairement parlant. Dans un cas comme dans l'autre c'est l'impasse éducative.

Sortir du mode comparatif, donner un autre sens à la notation, inventorier les savoir-faire, les savoir-être qui mérite d'être pris en compte, avoir une approche collective qui vise la réussite de tous voilà quelques pistes qui sont expérimentées pour changer l'école.

Travailler dans ce sens avec les enseignants, c'est contribuer au combat que résume le précepte des « Cahiers pédagogiques » : "Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société"

Conclusion

De la considération des obstacles peut venir la réussite ?

Gaëtane Chapelle

Lorsque l'on souhaite éveiller l'esprit critique des élèves, et les former à la citoyenneté, trois types d'obstacles semblent poser plus souvent problème que d'autres : ceux tout d'abord liés à l'institution École elle-même, ceux liés aux jeunes et à leurs représentations du vivre ensemble, et les résistances individuelles à s'engager dans une posture critique et citoyenne.

Commençons par examiner les obstacles qui apparaissent dans l'institution. Éduquer les élèves à la citoyenneté, par l'articulation d'une transmission de savoirs et d'une démarche pédagogique qui encourage les élèves à s'impliquer dans des pratiques démocratiques, ne peut se faire sans tenir compte de l'institution, des rapports hiérarchiques qui s'y vivent, des rapports de pouvoir entre ses différents acteurs, de leurs stratégies. Ouvrir le débat démocratique dans sa classe semble risqué pour certains enseignants. Risque de remise en cause de leur autorité, et porte ouverte à une gestion incontrôlée du groupe-classe. Étonnamment, c'est exactement l'argument inverse que d'autres enseignants mobilisent pour justifier de la mise en place de pratiques démocratiques en classe, comme par exemple le conseil d'élèves : ce moment d'expression et de régulation du vivre ensemble serait selon eux un outil formidable de gestion du groupe-classe, une étape imposée pour obtenir l'adhésion et la concentration nécessaires aux apprentissages.

Avant tout, c'est une question d'éthique

Comment expliquer que selon les uns ou les autres la pratique de la démocratie à l'école soit considérée si différemment, parfois même de façon antagoniste ? Il faut revenir pour le savoir à l'analyse de la relation éducative, et du processus de socialisation scolaire. Rappelons avec Tozzi⁶⁰ que la socialisation scolaire engage un certain rapport au savoir et un certain rapport à la loi, dû à la spécificité de l'institution École : il s'y transmet du savoir dans un contexte de groupe-classe qui nécessite des règles pour obtenir le minimum de calme et de concentration nécessaire aux apprentissages. Ce processus de socialisation s'opère d'une manière conforme à ce que des enseignants, éducateurs, adultes attendent de leurs élèves, enfants, adolescents. Et bien évidemment, le mode de socialisation scolaire choisi reflète et influence les valeurs d'une société et son idéologie politique.

Il s'agit alors d'une question de choix et d'option éthique : une socialisation scolaire démocratique est perçue par certains comme une mise en danger de l'ordre hiérarchique naturel ou imposé. D'autres pensent que l'école n'a pas à être une mini démocratie, mais essentiellement un lieu de transmission de savoir émancipateur pour le futur citoyen. D'autres encore voient dans la démocratie à l'école une illusion face au maintien d'inégalités réelles. Les derniers enfin ne trouvent jamais l'école suffisamment démocratique, à la mesure de leur désir d'annuler toute hiérarchie entre le maître et l'élève.

Au-delà de ces différentes conceptions idéologiques, il faut admettre le caractère intrinsèquement asymétrique de la relation éducative, qu'il s'agisse d'une asymétrie d'âge, de savoir, d'expérience, de fonctions ou de statut. Asymétrie qui s'assortit souvent de droit, au travers de devoirs, de responsabilités à assumer par ceux qui exercent l'autorité. Dans une

⁶⁰ Tozzi, M. (2006). L'autorité démocratique, une provocation conceptuelle ?, *Les cahiers du Cerfee*, n°21.

société qui a vu arriver « le déclin de l'institution » ou « la fin de l'autorité », tout l'enjeu est alors d'exercer une autorité qui ne soit pas domination, ce qu'on pourrait appeler une « autorité démocratique ». Il s'agit d'inventer des pratiques éducatives qui soient en phase avec l'évolution de notre société, et qui prennent en compte les besoins des enfants, tant de sécurité, par le caractère structurant de leur rapport à la loi, que de liberté, par le respect de leur personne et leur volonté d'autonomie. Inventer des pratiques, ou remettre à l'honneur celles qui tentaient déjà de tenir ces deux exigences ensemble ? Nous voulons parler ici de la pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet, les mouvements de l'éducation nouvelle, qui offrent des pistes très intéressantes d'entrée dans une éducation à la citoyenneté cohérente et acceptable pour l'institution École.

Mais aussi un risque de perdre le pouvoir

Certaines pratiques pédagogiques semblent donc riches de possibilités d'exercer une autorité démocratique, et certains savoirs semblent nécessaires pour permettre une éducation à la citoyenneté. Néanmoins, nul ne peut imaginer imposer quoi que ce soit – méthodes pédagogiques ou connaissances en sciences humaines et sociales - à ceux qui doivent les porter et les mettre en œuvre. Ce serait d'ailleurs contradictoire avec les fondements même d'une éducation démocratique à la citoyenneté : peut-on imposer autoritairement un dispositif pédagogique à des enseignants, plus encore, un dispositif pédagogique lui-même fait pour permettre aux élèves l'exercice de la démocratie ? C'est éthiquement incompatible, mais également inefficace. Aucune réforme pédagogique n'a jamais pu se faire sans l'adhésion et l'implication des enseignants.

Or, enseigner est un travail comme les autres, qui s'exerce dans une organisation, dans laquelle se jouent des rapports de pouvoir, portés par des acteurs, dont l'identité professionnelle est mise en jeu. Crozier l'a bien montré dans sa sociologie des organisations : de nombreux blocages sont à comprendre à la lumière des enjeux de pouvoir qu'y vivent les acteurs, aux stratégies qu'ils mettent en place pour y agir. Ainsi, tel ou tel enseignant qui s'arc-boute face à toute idée de pratiques démocratiques dans sa classe, a-t-il lui-même la possibilité d'influer démocratiquement les relations professionnelles qu'il entretient avec ses collègues ou sa hiérarchie ? Est-il protégé par son institution dans les moments de mise en danger de son autorité ou de son identité professionnelle ? Son propre épanouissement et sa propre autonomie sont-elles garanties ? Voici des questions à envisager lorsque l'on souhaite innover individuellement ou collectivement pour mettre en place une éducation à la citoyenneté qui passe par l'expérience démocratique.

Des jeunes plus individualistes ?

Au-delà des obstacles qui peuvent se lever au sein de l'institution École pour trouver les moyens d'éduquer les élèves à la citoyenneté, d'autres obstacles peuvent apparaître : ceux que construisent les jeunes eux-mêmes. Il n'est pas facile d'impliquer les élèves dans des pratiques démocratiques. Plus encore lorsqu'ils sont de milieu socialement et culturellement défavorisé. Cet obstacle est parfois difficile à admettre pour les enseignants, éducateurs, adultes qui s'investissent dans l'éveil de leur esprit critique, l'acquisition d'une citoyenneté.

Une question surgit alors : les jeunes d'aujourd'hui sont-ils différents des générations précédentes ? Si l'on va voir du côté des enquêtes sociologiques sur les valeurs des jeunes et leur rapport à la démocratie, on constate en effet des évolutions relativement récentes.

Tout d'abord, les jeunes sont porteurs d'une évolution générale de notre société : l'individualisation. Celle-ci se manifeste par trois dimensions complémentaires. Comme l'explique Roudet⁶¹, on trouve « tout d'abord, la volonté pour chaque individu de choisir par

⁶¹ Roudet, B. (2007). Jeunes européens, institutions démocratiques et sens civique : modèles différenciés ou tendances communes ?, communication pour le colloque *Déclin de l'institution ou nouveaux*

lui-même ce qui est bon pour lui, de construire ses valeurs et ses manières de vivre, indépendamment de normes morales extérieures et impersonnelles. Ensuite, le déclin consécutif, dans la construction de normes collectives, du rôle des institutions, que celles-ci soient religieuses, politiques, scolaires, voire familiales. Enfin, le développement de normes, fondées non plus sur des principes abstraits et des institutions, mais, dans le cadre d'une socialisation accrue entre pairs, sur les relations interpersonnelles, sur les conséquences concrètes des normes vis-à-vis des autres et notamment des proches. Davantage centrée sur la personne, l'individualisation n'est pas une rupture avec la société globale. Elle est plutôt significative de nouvelles modalités d'inscription des individus dans l'espace public. Ainsi le rapport à la politique des nouvelles générations, moins fondé sur l'identification à un parti, devient, comme d'autres domaines de la vie sociale, une question de choix personnels. L'identité sociale des jeunes se construit dans la recherche d'une réalisation individuelle, à travers les réseaux interpersonnels et les centres d'intérêts dont est tissée la vie quotidienne. L'attachement à la localité, qui ressort des enquêtes Valeurs, la tendance à privilégier les territoires proches structurant la vie quotidienne, est aussi caractéristique de cette individualisation conduisant les jeunes à mettre en avant l'espace relationnel des proximités affectives. »

Dans un tel contexte de rapport entre l'individu, sa liberté, son épanouissement, et le groupe, qui est vécu comme un lieu d'interactions affectives davantage que comme une référence de normes collectives, quel sens peuvent prendre pour les élèves les contenus et méthodes des disciplines censées les éduquer à la citoyenneté ? Si chacun a le droit de penser ce qu'il veut, pourquoi prendre la peine d'en débattre, ou même de se doter des arguments nécessaires à convaincre les autres et à participer de l'établissement d'une norme collective ? Par contre, prendre la parole pour protéger ses propres intérêts individuels, sa propre liberté, pour être respecté dans son épanouissement prend une grande importance.

Éduquer à la citoyenneté les jeunes de classes populaires ?

Au-delà de cette évolution générale des valeurs des jeunes, on peut examiner avec les sociologues le rapport qu'ils entretiennent à la politique. Il n'est pas nouveau que les jeunes portent un intérêt assez faible à la politique. Cet âge de la vie correspond en effet à un moment d'expérimentation et d'accès à l'autonomie peu propice à l'engagement politique. Mais l'allongement de la scolarité et la hausse du niveau scolaire, ainsi que la différenciation des trajectoires scolaires ont des effets inattendus. Un double mouvement s'opère en fait : un niveau d'études élevé entraîne une moindre sensibilité politique qu'auparavant ; par contre, les moins scolarisés, ceux qui sont donc victimes d'échec scolaire ou d'orientation vers des filières de relégation, sont davantage critiques qu'autrefois à l'égard des institutions et de la démocratie.

Ces grandes tendances sociologiques – l'augmentation de l'individualisme, et le creusement d'une différence de rapport au politique entre deux classes d'élèves, les mieux et les moins scolarisés – amènent à se poser une question : que signifie « éduquer à la citoyenneté » les jeunes des classes populaires ? Si l'on constate avec soulagement qu'il n'est plus admis, comme par le passé, que les classes sociales dominantes imposent leurs normes dans des institutions socialisantes afin de « discipliner » les classes populaires, dispose-t-on pour autant des outils nécessaires pour aller vers plus d'égalité ? Non, au contraire, affirment douloureusement Carla Nagels et Andrea Rea : « Si une certaine jeunesse dispose des ressources nécessaires afin d'activer ses droits, de négocier sa participation et de s'engager dans des projets créatifs, bref de devenir « entrepreneur de soi », une grande majorité des jeunes vit aujourd'hui dans une précarité de plus en plus grande et est face à un avenir on ne

peut plus incertain. Dans une société où l'inégalité d'accès aux ressources s'accroît, l'usage d'un patrimoine financier et familial va accroître encore un peu plus l'inégalité. L'ensemble des dispositifs publics qui s'adressent à cette jeunesse ont alors pour mission de lui fournir les instruments pour lutter contre « la fatigue d'être soi » en lui inculquant des valeurs telles que la responsabilité, la disponibilité et le dynamisme. (...) Alors qu'ils sont sommés d'être responsable de leurs actes et de leur destin, ces jeunes précaires ne disposent objectivement pas des ressources nécessaires pour mener à bien cette mission. »⁶² Eveiller l'esprit critique des jeunes, former des citoyens, particulièrement lorsque l'on se trouve face à un public d'élèves défavorisés socialement ou scolairement, ne peut donc se réduire à l'action pédagogique d'un enseignant isolé. Sa mission reste impossible s'il doit agir au sein d'un système éducatif et social qui ne soutient pas avant toute chose la réduction des inégalités sociales et scolaires. D'autant plus que les normes dominantes continuent toujours à s'imposer à l'école, de façon moins visible, parfois même inconsciente, et laissent un très large fossé entre les jeunes de classes populaires et les autres. En être conscient ne donne pas les solutions à adopter, mais du moins permet de ne pas porter à son tour toute la responsabilité des difficultés, ou même des échecs. Il est des contextes scolaires dans lesquels l'enseignant ne dispose pas plus que le jeune des ressources nécessaires à la responsabilité, la disponibilité et le dynamisme pour s'engager dans une éducation à la citoyenneté.

D'où l'importance majeure que l'Ecole collabore avec les autres acteurs éducatifs, les parents, les associations impliquées dans l'encadrement des jeunes hors du temps scolaire afin de lutter contre les processus de relégation, de spirale de l'échec, d'exclusion que vivent certains jeunes, et plus souvent encore ceux issus de classes sociales défavorisées ou de groupes ethniques victimes de stéréotypes.

L'un résiste, l'autre s'enthousiasme...

Malgré toute la difficulté d'éduquer à la citoyenneté les jeunes de ces contextes sociaux et scolaires défavorisés, on finit toujours par y rencontrer un élève – ou plusieurs - étonnant par sa résilience, sa motivation forcenée à sortir de la situation de précarité dans laquelle il est, capable de s'impliquer dans une posture critique, soucieux de solidarité avec ceux qui l'entourent. Cet élève-là fait garder l'espoir et peut devenir une véritable source de motivation. Mais il pose surtout une question, par le contraste qu'il rend saillant entre son attitude et celles de ses pairs : comment se fait-il, que dans un même contexte social, les individus se comportent différemment ? Que se joue-t-il, au niveau psychologique, dans l'adhésion ou au contraire le refus à s'engager dans un dispositif pédagogique et didactique conçu pour permettre à chaque élève de grandir, de gagner autonomie, liberté et épanouissement ? Voici en fait le dernier obstacle auquel sont confrontés ceux qui tentent d'éduquer à la citoyenneté : les mécanismes individuels, qui se nichent dans de simples comportements, des attitudes, des affects, qui révèlent la motivation qu'ont les élèves à s'y engager.

On connaît la difficulté de construire des dispositifs qui engagent les élèves vers des apprentissages coûteux en termes d'effort, ou dont ils ne comprennent pas toujours le sens ni l'utilité, ou qui mettent en danger leur estime de soi parce qu'ils les mettent face à de trop grandes difficultés. Mais comment comprendre leur refus de s'engager dans des pratiques démocratiques, parfois proposées dans des dispositifs pédagogiques actifs, dans lesquels ils vont pouvoir s'exprimer, débattre, définir des règles pour eux-mêmes, résoudre des questions qui les concernent ? Pourquoi ces mêmes élèves qui critiquent l'institution scolaire refusent-ils de s'impliquer pour y vivre activement ?

⁶² Nagels C. et Rea A. (2007). *Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations ?* Louvain-la-Neuve : Academia Bruylandt.

Sans prétendre épuiser la question, la réponse est peut-être à trouver dans une analyse psychologique des conditions d'un développement harmonieux de l'individu, et des mécanismes qui rendent parfois le rapport aux autres et à soi-même trop douloureux pour s'engager dans des pratiques démocratiques et citoyennes. Favre propose un modèle théorique de la motivation qui permet d'éclairer les résistances que peuvent manifester certains élèves face à un dispositif pédagogique d'éducation à la citoyenneté. Il décrit des désirs (liés à des systèmes de motivation), des modes d'interventions qui y sont associés et des systèmes de valeurs que cela révèle. Trois désirs, pour trois modes d'intervention.⁶³

Le premier désir – typiquement celui du début de la vie - vise à se procurer ce dont on manque. De façon générale, ce désir nous pousse vers les situations connues et maîtrisées, vers la sécurité et la stabilité, ou vers les valeurs qui les représentent. Le deuxième désir – qui va se développer tout au long de la vie - est un désir d'autonomie, d'exploration et d'expérimentation au-delà du connu.

L'adulte mature idéal n'existe pas

Ces deux désirs sont antagonistes et complémentaires : un minimum de sécurité est nécessaire pour oser le pas vers l'inconnu et le non maîtrisé, et réciproquement la réussite aux épreuves augmente le sentiment de sécurité. Idéalement, ces deux désirs s'équilibrent et le premier cède la place au second au cours du développement, avec un moment de bascule important, celui de l'adolescence. L'adulte mature idéal serait donc celui chez qui le deuxième type de désir domine sans exclure totalement le premier. Mais bien sûr, cette situation idéale n'est que théorique. Dans la réalité, ces deux types de désir ne s'équilibrent pas toujours harmonieusement, ni de la même manière chez chacun. Il arrive qu'un troisième type de désir vienne perturber cet équilibre et ce relais progressif.

Ce troisième désir vise alors à se procurer ce dont on manque de manière réactionnelle, non plus en vue du développement de l'individu comme dans le premier désir, mais dans une attitude de dépendance à l'objet de désir, dans un « toujours plus, tout de suite, et pour moi ». Les valeurs associées à ce troisième désir sont l'individualisme et l'irresponsabilité.

On retrouve, poursuit Daniel Favre, face à ces trois types de désir, trois modes d'intervention en éducation et en formation : d'une part ce que D. Favre appelle « l'influence », qui consiste à accepter chez l'autre le premier type de désir, et à le prendre en compte. Être enseignant impliquera alors de créer un environnement où les apprenants se sentent sécurisés et reconnus. D'autre part, « l'accompagnement », qui s'appuie sur le désir d'autonomie de l'être humain. Il s'agit alors de créer des situations-problèmes favorisant les apprentissages, et lui permettant, en appui sur l'adulte, de se relancer dans sa recherche d'autonomie. Enfin, un troisième mode d'intervention possible, que D. Favre appelle « la manipulation », s'appuie sur la peur du manque ou au contraire le maintien de la dépendance, pour amener l'autre à réaliser une tâche pour le bénéfice de l'éducateur. Dans ce troisième mode d'intervention, la recherche du « toujours plus » impose l'individualisme et la compétition interindividuelle.

Cette analyse théorique des relations entre désirs, valeurs et modes d'intervention peut servir de grille de lecture à certaines situations dans lesquelles les élèves résistent. Quand on leur donne le choix du thème sur lequel débattre, certains se réfugient dans des sujets maintes et maintes fois ressassés. Peut-être le font-ils pour se maintenir dans un environnement connu, ne pas prendre le risque de la nouveauté ? Si l'on cède à leur demande de familiarité, les mêmes se plaignent ensuite de n'y trouver qu'ennui et répétition. Est-ce parce qu'ils attendent que viennent des autres l'assouvissement de leur désir de nouveauté, plutôt que de la prendre

⁶³ Favre, D. (2008). Valeurs et motivation : comment les valeurs pourraient constituer des obstacles à l'évolution des pratiques pédagogiques ?, dans Favre, D., Hasni, A. et Reynaud, C. (dirs.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

en charge de façon autonome ? Certains sujets ou épisodes pédagogiques les voient se refermer comme une huître. Peut-être ont-ils été trop atteints dans leur besoin de sécurité, peut-être ne sont-ils pas mûrs pour affronter un monde extérieur dans lequel l'incertitude et l'insécurité existent ?

Il apparaît donc que certains obstacles, certaines résistances à s'engager dans une posture critique et l'acquisition de savoirs sur le fonctionnement de la société peuvent venir des conditions psychologiques dans lesquels sont les élèves, et ce tout au long du cursus scolaire, au travers d'une conception de l'enseignement qui favorise des modes d'intervention de type « influence » et « accompagnement », plutôt que « manipulation ».

Des obstacles à franchir

Les récits de pratique de ceux qui tentent d'éveiller l'esprit critique des élèves et de les aider à devenir des citoyens montrent combien cette mission de l'école est jalonnée d'embûches. Plutôt que de les considérer comme des obstacles infranchissables, nous avons choisi d'essayer de les mettre en perspective avec une analyse des dimensions sociologiques, organisationnelles, culturelles et psychologiques qui permette de les interpréter. Comme c'est toujours le cas lorsque l'on se pose le problème de l'action pédagogique, aucun de ces niveaux d'analyse, du plus macro au plus micro, ne suffit à lui seul pour expliquer les échecs et les réussites des pratiques mises en œuvre. La compréhension de l'action, située dans le temps et l'espace, face à des individus singuliers, sous des contraintes spécifiques, ne peut progresser que par une lecture complexe de l'ensemble des mécanismes qui s'articulent les uns aux autres. Éveiller l'esprit critique et former des citoyens, non en théorie mais bien dans une pratique pédagogique quotidienne, se fait dans un contexte culturel et social global, marqué aujourd'hui par l'individualisme mais aussi par l'élévation du niveau de formation de la population, par le maintien de la domination des classes sociales aisées sur les plus faibles, mais dans un non-dit qui en rend la dénonciation plus difficile à mener collectivement. Éveiller l'esprit critique et former des citoyens revient aussi à affronter des individus dont la motivation à s'engager dans une prise de risque face à l'autonomie est parfois très fragile, d'autant plus lorsqu'une origine sociale, économique ou culturelle défavorisée ne peut les sécuriser.

Les obstacles sont nombreux et complexes. Il y a donc urgence de les regarder en face et d'inventer et réinventer des dispositifs pédagogiques et didactiques appropriés pour les lever ou les contourner. Il y a urgence également de former des enseignants capables de les mettre en œuvre, par une formation initiale adéquate, mais également par une formation continuée qui les accompagne dans leur pratique professionnelle quotidienne. Afin que l'école remplisse l'une de ses missions centrales : éveiller l'esprit critique et former des citoyens.