

Sommaire

Les enjeux de l'enseignement moral et civique	3
<i>Pierre Kahn</i>	
À propos de l'éducation à la citoyenneté, de son histoire	11
<i>Alain Bergounioux</i>	
Les élèves et leurs représentations de l'EMC	17
<i>Suzanne Boudon</i>	
Entendu en salle des profs !	27
<i>Catherine Donnadieu, Françoise Gerbino</i>	
Privilégier la parole de l'élève en EMC	32
<i>Annie Couderc, Françoise Girod</i>	
Contre « une pédagogie de l'indifférence »	44
<i>Hélène Kunhmunch</i>	
Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du « complot » ?	57
<i>Florence Guittard</i>	
Lire pour lutter contre le harcèlement	76
<i>Laurence Mengelle</i>	
Parcours citoyen, langue et culture-s-	86
<i>Christine Eschenbrenner</i>	
Partir des questions socialement vives en EMC	90
<i>Alexandre Baron</i>	
Traiter une question d'éthique médicale en EMC	97
<i>Françoise Camus</i>	
Travailler en EMC avec un partenaire de la société civile	103
<i>Stéphane Prouteau</i>	
Images et lancement de séance en EMC	107
<i>Pierre Brunet</i>	
Vie scolaire et laïcité	111
<i>Isabelle Dias, Smina Graïne</i>	

Présentation

« L'Enseignement moral et civique » (EMC), entré en vigueur à la rentrée 2015, interpelle tous les enseignants, l'ensemble des équipes éducatives des établissements, les élèves et même les parents. Est-ce le retour de la morale à l'École, ce domaine pas comme les autres, car engageant à côté des savoirs quelque chose qui ne relève pas du savoir, et qui pourtant fait bien l'objet d'une éducation, d'une disposition à agir ? En quoi cet enseignement est-il différent de l'éducation civique ou de l'ECJS¹ qu'il remplace ? Comment s'intègre-t-il, avec l'« éducation aux médias et à l'information (EMI) » et avec « l'éducation à l'environnement et au développement durable », dans le « parcours citoyen » censé amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres ? Ce numéro d'Interlignes cherche à répondre à ces questions et propose à la fois la vision des concepteurs du programme d'EMC, des représentations d'élèves, quelques réactions à chaud de nos collègues enseignants, des expériences de terrain conduites par les professeurs de lycées professionnels, la collaboration avec une représentante de la vie scolaire.

Dans « Les enjeux de l'enseignement moral et civique » **Pierre Kahn**, professeur émérite des universités en sciences de l'éducation, nous éclaire sur l'EMC, ses finalités et ses objectifs : celui-ci doit « *former l'homme et le citoyen d'une société démocratique ... respecter la pluralité des options morales possibles ... permettre aux élèves d'apprendre ce pluralisme* ». **Alain Bergounioux**, inspecteur général de l'Éducation nationale, répond à nos interrogations dans « À propos de l'éducation à la citoyenneté, de son histoire », il expose l'évolution de la notion de morale depuis la III^{ème} République en soulignant « *qu'aujourd'hui, l'important n'est pas d'imposer une morale contre une autre, mais de mettre en évidence ce qui est commun, et doit l'être, dans une société démocratique* ». Ce nouvel enseignement moral et civique ayant la particularité d'être enseigné en continuité depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée, nous avons interrogé des élèves de lycée professionnel sur leurs représentations de notions fondamentales qui ne sont pas nouvelles pour eux. **Suzanne Boudon** les résume dans « Les élèves et leurs représentations de l'EMC ». **Catherine Donnadieu** et **Françoise Gerbino** nous rapportent quelques réactions de professeurs avec « Entendu en salle des profs ! ». **Annie Couderc** et **Françoise Girod** réfléchissent à « La place de la parole des élèves » pendant les séances d'EMC. Les professeurs de terrain allient idées, méthodes et nouveaux outils pédagogiques pour répondre à la demande des élèves. **Hélène Kuhn** utilise la presse, mobilise l'esprit critique de ses élèves et nous fait partager son expérience « Contre une pédagogie de l'indifférence ». **Florence Guittard** s'empare de toutes les stratégies dans « Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du complot ? ». **Laurence Mengelle** met en musique la lecture et l'EMC avec « Lire pour lutter contre le harcèlement ». Se connaître, mieux connaître les autres pour promouvoir la liberté de chacun est une quête qui passe aussi par la culture. **Christine Eschenbrenner**, co-responsable du programme « Dix Mois d'École et d'Opéra » en témoigne en développant « Parcours citoyen, langue et culture-s- ». **Alexandre Baron** traite des QSV dans « Partir des questions socialement vives en EMC », questions récurrentes

¹ ECJS, éducation civique juridique et sociale créée en 1999 et entrée progressivement au lycée, «... Celle-ci était et demeure un apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation des valeurs et des principes de la République, l'acquisition de savoirs et de pratiques, la maîtrise progressive d'une capacité de réfléchir et d'argumenter. Il s'agit d'aider les élèves à devenir des citoyens libres, autonomes, exerçant leur raison critique au sein d'une démocratie dans laquelle ils sont appelés à agir »... BO n°21 du 26 mai 2011.

dans les séquences d'EMC. **Françoise Camus** aborde un exemple avec les élèves et nous l'expose dans « Traiter une question d'éthique médicale en EMC ». Elle met en œuvre une démarche pédagogique centrale pour l'EMC : le débat. **Stéphane Prouteau** présente une autre manière de traiter une question socialement vive : « Travailler en EMC avec un partenaire de la société civile ». **Pierre Brunet** utilise quelques affiches et invite à l'exercice du jugement critique dans « Images et lancement de séance en EMC ». L'article « Vie scolaire et laïcité » montre une implication de toute la vie scolaire. **Smina Graïne** professeure de lettres-histoire et **Isabelle Dias** conseillère principale d'éducation exposent une collaboration avec les professeurs pour animer des « ateliers laïcité » au lycée de Trappes. Ce numéro d'Interlignes propose donc quelques pistes de réflexion et de mise en œuvre à privilégier pour enseigner l'EMC. Il interroge sur la notion de « *parcours citoyen* » à construire, sur comment développer l'aptitude « *à vivre ensemble dans le respect des valeurs républicaines et dans une société démocratique* ». Cet enseignement ambitieux insiste sur le lien étroit entre laïcité et liberté d'expression, sur le devoir d'égalité et de respect, respect de l'élève dans ce qu'il est, pour tendre vers une culture laïque et critique où les élèves apprennent à réfléchir.

Suzanne Boudon, Annie Couderc
Coordonnatrices du numéro



« Vivre ensemble ! »

Dessin de Michel Kichka, 2006, pour © Cartooning for Peace².

² Cartooning for Peace sensibilise aux grands problèmes de société par le dessin de presse - <http://www.cartooningforpeace.org/> - Nombreuses ressources pédagogiques en ligne, riche cartoonothèque sur des thématiques fondamentales telles que la liberté d'expression, les droits de l'homme, l'environnement, la guerre, les migrations et les inégalités qui croisent les problématiques de l'EMC. Voir également : fr.kichka.com/

Les enjeux de l'enseignement moral et civique

Philosophe, Pierre Kahn est professeur des universités en sciences de l'éducation à Caen. Il a été le coordinateur du groupe d'experts chargé de l'élaboration des projets de programmes d'enseignement moral et civique avec entre autres Laurence Loeffel et Alain Bergounioux, tous deux Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale. Pour les lecteurs d'Interlignes Il aborde ici les finalités et la mise en œuvre de ce nouvel enseignement l'EMC.

L'enseignement moral et civique (EMC) est inscrit dans la loi de 2013 dite de refondation de l'école, et il est prévu (ce qui est pour ce type d'enseignement d'une grande nouveauté) pour l'ensemble de la scolarité du CP aux classes terminales des lycées de toutes sections (générale, technologique et professionnelle). Le programme d'EMC est entré en application depuis la rentrée 2015. Il s'agira moins ici de présenter le nouveau programme d'EMC, publié au BO en juin 2015 et désormais accessible à tous, que de souligner ses finalités, préciser l'esprit dans lequel sa forme, son architecture et ses contenus ont été conçus, et identifier certaines des questions et difficultés auxquelles se heurte l'enseignement moral et civique dans le contexte actuel de l'École.

Ainsi mon propos comportera-t-il trois parties :

- Finalités, esprit de l'EMC
- Architecture
- Difficultés de sa mise en œuvre.

Finalités : Un enseignement moral et civique pour la démocratie

C'est de cette façon que je formulerais la finalité essentielle de cet enseignement.

Pour comprendre cette formulation, et pour comprendre le problème qu'elle essaye de résoudre, il faut d'abord caractériser brièvement ce qu'on peut appeler une « société démocratique ». C'est une société caractérisée par l'individualisme, ce que le sociologue Norbert Elias appelait une « société des individus ».³ Ce qu'il faut ici entendre par « individualisme » ne signifie pas, de façon péjorative, un comportement égoïste, une tendance des acteurs de cette société à se renfermer sur leurs intérêts privés et à la « jouer perso », mais au contraire une valeur cardinale promue et reconnue par ce type de société. Une société démocratique est une société qui promeut l'individu, qui valorise l'autonomie individuelle, qui se représente les acteurs sociaux comme étant les auteurs libres de ce qu'ils deviennent et de ce qu'ils font, libres de leurs choix de vie, spirituels, professionnels, affectifs, sentimentaux, moraux, politiques... Pour le dire autrement : libres de décider quel est pour eux le sens de leur existence, décider ce qui fait à leurs yeux qu'une vie vaut d'être vécue. Cela implique la reconnaissance de la légitimité de la pluralité des croyances, des convictions, des modes de vie, des orientations spirituelles, idéologiques, culturelles, voire sexuelles. C'est parce que les sociétés démocratiques sont individualistes qu'elles sont pluralistes, qu'elles admettent la diversité et la variabilité de ce que certains philosophes appellent les conceptions du bien ou conceptions de la vie bonne.

³ Norbert ELIAS, « *La Société des individus* », Fayard, Paris, 1987.

En ce sens, une société démocratique est une société dans laquelle les normes collectives sont moins contraignantes, moins visibles, moins uniformisatrices que dans d'autres sociétés. Ou pour le dire autrement, c'est une société dans laquelle la notion de « bonnes mœurs », qui a encore dans le code civil napoléonien un statut juridique, perd de plus en plus de sa pertinence juridique. C'est une société où la liberté individuelle peut certes être limitée au nom des nécessités de l'ordre public, mais de moins en moins (voire plus du tout) au nom des bonnes mœurs, c'est-à-dire au nom des normes de la morale publique.⁴

C'est donc une société où les réponses aux problèmes éthiques ne vont plus de soi ; c'est une société où de tels problèmes font l'objet de délibérations, de débats, de controverses, une société où les consensus moraux et civiques sont à construire, à inventer, et peuvent à tout moment évoluer ou être remis en cause. Les exemples abondent : peine de mort, fin de vie, bioéthique, mariage homosexuel... Le philosophe Paul Ricœur exprime à merveille la situation morale qui est celle des acteurs d'une telle société : « *Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non-retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte (ce qui est plutôt positif) et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer* ». ⁵

Dès lors, l'existence d'un enseignement moral et civique se heurte d'emblée à un problème de légitimité. Un enseignement moral et civique n'est-il pas en effet, par définition, prescriptif, normatif ? N'est-il pas précisément d'une normativité contraire à la nature même d'une société démocratique, qui est une société non pas a-normative (sans normes) mais plutôt « polynormative », fondée sur ce que le sociologue Max Weber appelait le « polythéisme des valeurs » ? En somme, c'est le « M » de l'EMC qui pose problème. Et c'est un problème exprimé par bien des enseignants, dont la concertation, lors de l'écriture des programmes, a rendu visible la gêne qu'ils éprouvaient devant le mot même de « morale » : devra-t-on enseigner une sorte de catéchisme laïque, ou républicain ? Renouer avec les leçons de morale d'antan de l'école de la III^{ème} République ? Avec le moralisme républicain de l'école de Jules Ferry ?

C'est d'ailleurs là une crainte que les premières déclarations de Vincent Peillon au sujet de cet enseignement semblaient justifier. L'interview qu'il donne au JDD du 1^{er} septembre 2012 est à cet égard explicite.

« *La morale laïque, c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus et surtout des valeurs* » « *Si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le feront à sa place.* »

Vincent Peillon, clairement, se situe dans la tradition républicaine qui fut celle de Ferdinand Buisson : il existe une spiritualité laïque ; la laïcité n'est pas qu'un cadre juridique et institutionnel organisant l'enseignement dans l'école publique, elle est aussi un idéal moral, elle a un contenu moral substantiel (« *une vision du bien et du mal, du juste et de l'injuste ...*») qui doit s'enseigner. Le JDD interroge : « *Il existe déjà une instruction civique, en quoi votre morale laïque serait différente ?* » V. Peillon répond : « *Je n'ai pas dit instruction civique, mais bien morale laïque* » et il précise que cela doit inclure aussi « *toutes les questions que l'on se pose sur l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse et une vie bonne* ». On retrouve clairement l'idée d'une morale « perfectionniste » (c'est-à-dire qui propose un modèle de perfection humaine) : avec l'EMC, l'école républicaine aurait pour légitime propos de dire quelque chose sur le sens de l'existence humaine et sur ce qu'est une vie bonne et heureuse. V. Peillon a missionné trois personnalités

⁴ Voir LAVAUD-LEGENDRE Bénédicte, « *Où sont passées les bonnes mœurs ?* », PUF, Paris, 2005

⁵ RICŒUR Paul, in HOCQUART Anita (dir.), « *Éduquer à quoi bon ? Ce qu'en pensent philosophes, anthropologues et pédagogues* ». Paris, 1996, p. 95.

(Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz⁶) pour la rédaction d'un rapport précisant ce que pourrait être cet enseignement. Rendu en avril 2013, ce rapport s'intitule : *Pour un enseignement laïque de la morale*. La différence n'est pas mince : ce n'est pas la morale qui est laïque, c'est son enseignement. Cette formulation a le mérite de laisser davantage la porte ouverte à un enseignement non « catéchisant », non dogmatique de la morale. L'intitulé du nouvel enseignement (EMC) présente le même avantage, puisqu'il n'y est plus fait référence à la « morale laïque » de V. Peillon, ni même, dans le titre, à la laïcité. C'est dans cette ouverture que les concepteurs du programme (parmi lesquels il y avait A. Bergounioux et L. Loeffel) se sont insérés pour concevoir un enseignement non moralisateur de la morale, c'est-à-dire un enseignement moral et civique conforme à une société pluraliste et individualiste.

Quelle forme a donc pris, dans ces conditions, cet enseignement ?

Pour répondre conceptuellement à cette question, on peut reprendre l'idée de Norbert Elias de « société des individus ». Il y a deux pôles dans cette expression selon qu'on insiste sur l'un ou l'autre des termes qui la composent : c'est une société des *individus* (individualisme), mais c'est aussi une *société* des individus, c'est-à-dire que les individus, disposant d'une autonomie aussi valorisée soit-elle, doivent néanmoins faire société, construire ce que la sociologue D. Schnapper appelle « la communauté des citoyens », se reconnaître dans un monde commun... Un enseignement moral et civique pour une société démocratique doit tenir ensemble ces deux pôles. Il doit permettre aux élèves de se *rassembler*, de constituer cette communauté des citoyens, ce monde commun hors duquel il n'y a tout bonnement pas de société possible, et en même temps leur permettre de ne pas se *ressembler*, c'est-à-dire ne pas leur proposer une norme morale uniforme et reconnaître la différence et la pluralité des orientations morales et civiques des individus propres aux démocraties.

Comment tenir ensemble ces deux pôles ?

Rassembler

Le pôle « rassembler » suppose pour l'EMC d'assumer la transmission de valeurs communes, ce que l'on appelle communément (parfois, depuis *Charlie*, de manière incantatoire, mais ce n'en reste pas moins un but légitime de cet enseignement) la transmission des valeurs de la République, explicitement identifiées dans le programme : liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, esprit de justice et refus des discriminations.

Cinq remarques toutefois doivent être faites à propos de cette transmission des valeurs de la République.

1. En un sens ce ne sont pas les valeurs propres de la République mais celles de toute société démocratique. À bien des égards, l'équivalent de l'EMC dans d'autres sociétés démocratiques (Canada, Belgique, pays scandinaves, États-Unis, Grande-Bretagne, Allemagne, etc.) se donne aussi pour mission la transmission de telles valeurs. Néanmoins, l'EMC doit aussi faire comprendre leur inscription historique particulière, les formes institutionnelles, politiques et juridiques singulières dans lesquelles elles se sont incarnées en France, les luttes particulières dont leur reconnaissance a été l'objet, et en ce sens on peut légitimement parler de la transmission des « valeurs de la république », qui comprend aussi, notamment, la connaissance des symboles nationaux, de la devise de la République, de l'hymne national, des principes propres à la France, de la laïcité (qui ne se retrouvent pas de la même façon dans les autres sociétés démocratiques). L'EMC prend acte qu'on n'éduque pas pour la démocratie un jeune Français, un jeune Canadien, un jeune Allemand, un jeune Suédois, etc. exactement de la même façon. Il y a du commun, car ces valeurs sont à bien des égards communes à toute société démocratique, mais il y a aussi du particulier. Il est cependant explicitement recommandé dans le programme de transmettre les valeurs de la République en les présentant autant qu'il est possible comme des expressions singulières de valeurs communes aux ensembles démocratiques (de ce point de vue, la question de l'Europe, des

⁶ BERGOUNIOUX Alain est inspecteur général d'histoire, LOEFFEL Laurence inspectrice générale de l'enseignement primaire et SCHWARTZ Rémy conseiller d'État.

institutions européennes doit pouvoir être mobilisée - le programme mentionne par exemple parmi les objets d'enseignement moral et civique au cycle 4, l'enseignement des « principes d'un État démocratique et leurs traductions dans les régimes démocratiques (ex : les institutions de la Vème République) »).

2. Ces valeurs communes ont ceci de remarquable qu'elles ne contredisent pas les valeurs particulières différentes que chacun peut, dans un contexte démocratique, adopter. À bien des égards (c'est le cas notamment de la liberté ou de la laïcité) leur respect est même une des conditions de la possibilité pour chacun de mener sa vie comme il l'entend. C'est à ce titre qu'elles ont droit de cité dans un enseignement moral et civique propre aux sociétés démocratiques. Les philosophes traduisent cet état de choses en disant que ces valeurs sont plus procédurales que substantielles : elles se rapportent à des règles du jeu communes sans relever d'une conception particulière de ce qui est bien, d'une vie bonne.

3. On ne peut réduire le programme à la transmission des valeurs de la République, c'est-à-dire qu'on ne peut réduire l'EMC à l'EC en faisant l'impasse sur le M. Il y a une dimension propre, spécifique, dans le programme, de la morale. Cet enseignement concerne aussi des problématiques spécifiquement morales (les questions du proche et du lointain, du mensonge, du souci d'autrui, etc.).

4. La transmission de ces valeurs suppose la médiation de savoirs (littéraires, historiques, sociaux, philosophiques, etc.). Dans l'EMC, valeurs et savoirs s'articulent, faute de quoi on tomberait dans le pur moralisme, autrement dit faute de quoi ce ne serait plus un « enseignement » moral et civique (mais tout au mieux une « éducation », voire une édification).

5. Dernière remarque enfin : transmettre des valeurs n'est pas une chose simple. Parce que c'est *comme valeurs* qu'il s'agit de les transmettre. Il ne s'agit pas seulement de les faire savoir, mais aussi de les *faire valoir*, de faire en sorte qu'elles valent aux yeux de ceux à qui on les transmet. Cela suppose un type d'enseignement, une pédagogie, particulière, qui doit permettre aux élèves d'éprouver la valeur des valeurs qu'on veut leur transmettre, de les faire avoir du prix à leurs yeux. Et cela suppose aussi un climat scolaire particulier, grâce auquel les élèves pourront éprouver la valeur de ces valeurs. Les principes qui inaugurent le programme le disent clairement : l'EMC, comme tout enseignement d'ailleurs, mais peut-être aussi de façon particulière, compte tenu de sa visée propre, ne peut s'effectuer que dans une école certes exigeante, mais aussi bienveillante. La bienveillance n'est pas seulement une condition favorable à la réussite scolaire des élèves, c'est aussi une condition nécessaire à l'efficacité de la transmission des valeurs de la République.

Ne pas se ressembler : une morale délibérative

Quant au second pôle, « ne pas se ressembler », qu'en est-il ? Comment un enseignement moral et civique pourra-t-il, de façon en quelque sorte paradoxale, permettre aux élèves de ne pas se ressembler, de continuer d'être des individus aux préférences éthiques ou affectives différentes ? La réponse tient en ceci : en proposant une *morale délibérative*. Que faut-il entendre par là ?

On l'a dit, un enseignement de l'EMC propre à former l'homme et le citoyen d'une société démocratique, une « société des individus », ne peut être un enseignement moralisateur. Il doit respecter la pluralité des options morales possibles et même en quelque sorte travailler cette pluralité, faire fonds sur elle. L'EMC est un enseignement qui doit permettre aux élèves d'apprendre ce pluralisme.

Mais comment ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revenir de façon critique sur une distinction assez usuelle, souvent faite d'ailleurs pour justifier le caractère laïque des enseignements, bien qu'à mes yeux elle pose problème. Il s'agit de la distinction entre, d'une part les savoirs qui relèvent de l'École, qui sont objectifs, rationnels et scientifiques, et donc transmissibles à tous, et d'autre part les croyances, qui relèvent des familles, qui sont certes respectables, mais aussi subjectives et qui ne sauraient donc, comme les goûts et les couleurs, se discuter. Et c'est précisément souvent au nom de cette distinction que nombre d'enseignants sont réticents à l'égard

d'un enseignement moral qui d'après eux relèverait précisément de la subjectivité des choix éducatifs familiaux et non de la rationalité objective des savoirs scolaires.

Or, le caractère binaire de cette opposition est fallacieux. L'école n'enseigne pas que des savoirs scientifiques et objectifs. Elle enseigne aussi la littérature, elle se préoccupe de la formation artistique et esthétique des élèves, elle enseigne aussi la philosophie... Bref, il y a entre le savoir de type scientifique-objectif et la pure croyance subjective et comme telle indiscutable un espace intermédiaire, d'une rationalité d'un autre type que la rationalité objective du savoir scientifique. C'est l'espace de l'argumentation raisonnée, de la capacité à justifier ce que l'on pense et ce que l'on dit et d'en discuter avec autrui. L'EMC concerne des contenus qui relèvent précisément de cet espace intermédiaire et qui a toute sa place (et depuis longtemps) à l'école. En un sens les convictions ou les préférences morales sont subjectives (au sens où elles peuvent varier d'un individu à l'autre), mais toutes les convictions ne se valent pas pour autant, elles ne reçoivent pas toutes les mêmes justifications, elles se fondent sur des critères qu'il est possible d'objectiver, d'argumenter, de hiérarchiser et de discuter. Il y a une « raisonnabilité » de la dimension éthique de l'existence. Il est souhaitable de réfléchir aux décisions morales ou aux engagements civiques que l'on est amené à prendre au cours de sa vie. Elles peuvent et doivent être l'objet d'une délibération, d'une explicitation des critères sur lesquelles elles se fondent, d'une réflexion critique qui peut amener d'ailleurs (sans que cela soit un objectif de l'EMC) à voir ces critères se modifier.

C'est cette argumentation relative aux questions morales et civiques qu'on peut appeler une morale délibérative. Non pas proposer un même modèle de moralité à tous, mais réfléchir collectivement aux raisons qui peuvent fonder les préférences morales que nous avons chacun, et qui peuvent être différentes selon les individus. Une séance sur le mensonge n'a pas pour but, dans l'esprit de l'EMC de rendre les élèves moins menteurs, ni même de les persuader que c'est mal de mentir, mais de réfléchir aux significations morales complexes du mensonge. Un travail sur les jugements évaluatifs (« c'est juste, c'est pas juste », « c'est bien, c'est pas bien ») n'a pas pour objectif de proposer un modèle de justice ou de bien mais de faire réfléchir et discuter ensemble les élèves sur les critères qui peuvent justifier de tels jugements de valeurs. Et on est bien ici aux antipodes du moralisme et du prêchi-prêcha. Autrement dit, on est bien dans un enseignement qui à la fois ne cherche pas à réduire les diversités d'approche et de valeurs, et qui en même temps peut espérer trouver dans l'échange même des élèves sur ces questions de quoi faire entre eux du lien, ne serait-ce que dans le respect où ils sont tenus des règles de cet échange (écoute de l'autre, égalité des participants, obligation de produire une argumentation audible par quelqu'un qui ne partagerait pas le point de vue avancé, etc.). C'est ce que certains philosophes (J. Habermas, K. O. Appel) appellent une « éthique de la discussion ». C'est de cette idée, au sens large, que s'inspirent les nouveaux programmes.

Cela suppose la mise en œuvre de dispositifs didactiques appropriés, qui ne ressemblent en rien à des leçons de morale : discussions à visée philosophique, dilemmes moraux, débats réglés, conseils d'élèves, jeux de rôles... Il y a une didactique de l'EMC, elle ne s'invente pas. Cela pose évidemment le problème de la formation.

Cet aspect important de l'EMC se travaille dans toutes les dimensions de cet enseignement, mais particulièrement dans celle qui relève du *jugement* moral. La formation morale et civique c'est aussi une formation du jugement moral et civique, et cette formation doit pouvoir se faire, dans l'esprit du programme, selon les principes de la morale délibérative.

Architecture : les quatre dimensions de l'EMC

Le programme distingue quatre dimensions de l'enseignement moral et civique.

1. Une dimension sensible, la sensibilité : Dans la vie morale et la vie civique s'expriment ordinairement des émotions (nous nous indignons, nous nous enthousiasmons, nous nous scandalisons, nous espérons ou craignons, nous avons de l'admiration ou de la répugnance...). Il s'agit ici, à l'instar des réflexions de Martha Nussbaum sur les « émotions démocratiques »⁷, de reconnaître cette sensibilité morale et civique, d'aider les élèves à en prendre conscience, à la travailler, à l'appivoiser, éventuellement pour la dépasser ou, au contraire, pour faire fonds sur elle afin d'orienter nos préférences ou nos engagements.

2. Dimension normative, le droit et la règle : C'est évidemment une dimension consubstantielle de tout enseignement moral et civique, quels qu'en soient le contenu, le « style » ou les objectifs – qu'il s'agisse, comme le voulait Durkheim, de faire intérioriser aux élèves l'esprit de discipline (la discipline, écrivait-il, c'est « la morale de la classe »⁸) ou bien de développer, comme y invitait John Dewey, des formes de *self government*.⁹ Compte tenu des orientations générales du programme d'EMC, il est clair que cet apprentissage suppose l'appropriation active et réfléchie par les élèves du droit et des règles régissant les écoles, les collèges et les lycées. Dans une société démocratique, le droit et la règle ne peuvent être simplement institués (c'est-à-dire en somme imposés), mais également et avant tout instituants : d'où les recommandations faites pour que les élèves, à la mesure de leur âge et de leurs capacités, puissent participer à l'élaboration des règles, et que celles-ci soient l'objet d'explicitations, de réflexions et de discussions, voire, le cas échéant, d'amendements. Un but spécifique de l'EMC est de faire de cette réflexion et de cette discussion un objet d'enseignement, en recourant aux formes et aux situations d'apprentissage adaptées à cette fin (institution de « conseils », utilisation de l'heure de vie de classe, etc.)

3. Une dimension cognitive : le jugement : C'est par excellence à propos de cette dimension que l'idée développée ci-dessus d'une morale délibérative prend tout son sens.

4. Une dimension pratique : l'engagement : L'EMC ne se propose pas seulement de construire une culture du jugement moral et de développer « l'éthique de la discussion ». De façon plus substantielle, cet enseignement n'hésite pas à valoriser certains comportements et notamment les engagements civiques des élèves au sein de l'établissement (dans les différentes instances de celui-ci) ou en dehors (travail avec les partenaires associatifs). En effet, si on doit reconnaître aux citoyens d'une république le droit de s'abstenir de participer à la vie publique (c'est la « liberté des modernes » chère à Benjamin Constant), il n'est toutefois pas interdit de penser qu'un citoyen engagé dans la vie politique, syndicale ou associative correspond davantage à l'idéal de citoyenneté qui est le nôtre. Un des buts explicites de l'EMC est de permettre aux élèves de se rapprocher le plus possible d'un tel idéal.

L'intention qui préside à cette distinction des quatre dimensions est... de distinguer. Il s'agit là d'une clarification intellectuelle destinée à éviter les effets de superposition confuse de registres de moralité et de civisme différents. Mais l'erreur serait de ne pas articuler ce qui est ici distingué, c'est-à-dire, concrètement, réserver certaines séances à la sensibilité, d'autres au droit et la règle, etc. Il s'agit au contraire de travailler sur des thèmes qui permettent d'articuler ces dimensions, et ils ne manquent pas (le harcèlement, le racisme, l'égalité filles-garçons, etc.) Mais ne pas distinguer, ce n'est pas articuler : c'est confondre.

⁷ NUSSBAUM Martha, « Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ? » Flammarion, « Climats », Paris, 2011.

⁸ DURKHEIM Émile, « L'Éducation morale », Presses Universitaires de France, Paris, 1963, p. 125.

⁹ DEWEY John, « Démocratie et éducation », Introduit par Denis MEURET et Joëlle ZASK. Armand Colin, Paris, 2011.

Difficultés de mise en œuvre

Il y a d'abord à considérer ce que J. P. Delahaye, ancien directeur de la DGESCO, appelle des « *points de vigilance* » concernant cet enseignement.¹⁰

Le point de vigilance essentiel est relatif à la cohérence qui doit exister entre l'EMC d'une part et la vie scolaire comme la vie sociale d'autre part. Si les valeurs transmises dans cet enseignement et ce qu'il se passe à l'école ou dans la société sont en contradiction, on ne peut guère espérer faire valoir de telles valeurs. Il est, autrement dit, nécessaire de ne pas rendre cet enseignement schizophrène : on ne transmettra rien qui vaille sur l'égalité si l'école reste inégalitaire et si l'inégalité reste la norme des relations sociales, et on ne fera pas comprendre ce qu'est la justice si on est contraint de le faire dans une école et dans une société qui ne la respectent pas. Quant aux difficultés proprement dites, j'en identifie trois.

1. La formation. L'EMC suppose de la part des enseignants une culture théorique, des éléments de psychologie de l'enfant (l'évolution du jugement moral chez l'enfant, étudiée notamment par l'école piagétienne), des éléments de philosophie morale, d'histoire, de connaissance juridique. Il suppose aussi une formation didactique : comment mettre en place un débat, des dilemmes moraux, quelles conditions sont à respecter, quelles traces en garder, comment apprécier les progrès des élèves, etc. ? Si cette formation n'a pas lieu ou de façon insuffisante, les enseignants passeront sous la barre ou à côté, et cet enseignement n'aura pas plus d'existence effective que n'en a eue l'instruction civique et morale mise en place à l'école élémentaire depuis 2008 (surtout compte tenu des réticences de nombre d'enseignants à l'idée d'un enseignement moral et aux représentations négatives qui lui sont attachées).

2. La question de la forme de ce programme. C'est un programme « curriculum », c'est-à-dire qu'il donne de grandes orientations générales en insistant sur l'unité et la continuité de cet enseignement d'un cycle à l'autre et en identifiant les objectifs communs de formation aux trois cycles. Il se différencie nettement en cela des programmes disciplinaires traditionnels. C'est évidemment volontaire mais cela comporte un risque car ce n'est pas précisément dans la tradition de l'enseignement français et cela rend sans doute plus difficile la possibilité pour les enseignants de s'en saisir. Cela le rend d'autant plus difficile qu'un programme « curriculum » demande, précisément parce qu'il reste très général, des adaptations locales et donc un travail important des équipes, et que beaucoup d'enseignants ont reproché à ce programme (bien qu'à la réflexion, ce reproche puisse paraître étonnant) de ne pas livrer clé en main les conditions de l'effectuation de l'EMC.

3. Un tel enseignement appelle un *décloisonnement disciplinaire*. Or, ce décloisonnement n'est pas facilité par l'organisation de l'enseignement qui existe à partir du collège mais structure aussi les représentations et les pratiques des enseignants de l'école primaire. Si bien que l'EMC risque de se retrouver entre le marteau et l'enclume : s'il n'existe pas comme enseignement identifié, avec son horaire dédié, si, en d'autres termes, on le veut seulement « transversal », on le condamne à l'invisibilité et finalement à l'inexistence. Mais s'il devient un enseignement « disciplinaire » ordinaire, il n'existera pas plus, en tout cas pas de la façon dont les programmes ont pensé qu'il devait exister. De ce point de vue, l'attribution, au collège, de cet enseignement au professeur d'histoire-géographie, devenu « professeur d'histoire, géographie et EMC » est regrettable en ce qu'elle risque fort de réduire l'EMC à ce qui se faisait avant sous l'intitulé « éducation civique » (c'est-à-dire à évacuer le « M » et à se contenter de leçons sur les institutions de la République), soit, pire encore, à devenir une variable d'ajustement pour le programme d'histoire.

Pour rompre ce cercle, une solution possible consiste à mettre l'horaire dédié à l'EMC à part, de façon à ce que les enseignants, après concertation collective, déterminent comment chacun, en fonction de ses propres compétences disciplinaires, peut y intervenir. D'autres modalités pratiques peuvent sans doute être envisagées. Mais il

¹⁰ DELAHAYE Jean-Paul, « La Charte de la laïcité à l'école, un outil pédagogique pour faire partager les valeurs de la République », in « Laïcité, école et religions », Administration & Éducation, 2015, n° 4, p. 34.

me semble qu'elles doivent toutes obéir au principe suivant : si l'EMC ne saurait être sans dommage « transversal », il ne saurait en revanche vivre qu'en interdisciplinaire.

Toutes ces raisons peuvent en tout cas rendre compte du décalage, que les sociologues de l'enseignement connaissent bien en général, qui peut exister entre le prescrit et le réel, décalage qui, sous sa forme maximale, peut aller jusqu'à l'inexistence dans la réalité de ce qui est prescrit dans les textes. C'est un risque auquel ce programme est, comme tout programme, exposé. L'historien de l'enseignement que je suis sait bien que l'espérance de vie d'un programme est limitée. Il est possible néanmoins d'espérer qu'il ne soit pas mort-né.

Pierre Kahn

Professeur émérite des universités en sciences de l'éducation
Université de Caen Normandie



Dessin de Charb, paru dans le n° 367-368 des *Cahiers pédagogiques*¹¹

¹¹ *Cahiers pédagogiques*, n° 367-368, octobre-novembre 1998, site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

À propos de l'éducation à la citoyenneté, de son histoire

Alain Bergounioux est historien et inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. En 2012, il s'est vu confier par le Ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, une mission de réflexion sur la morale laïque à l'école, dont les conclusions aboutirent à l'enseignement moral et civique. Il a d'ailleurs participé au groupe de travail chargé de mettre sur pied et de rédiger le programme d'EMC. Il a accepté de répondre aux questions d'Interlignes.

Interlignes – ***L'éducation à la citoyenneté existe dans les programmes depuis l'établissement de la III^{ème} République et de l'école obligatoire et laïque mais cette éducation a changé régulièrement d'appellation. Pouvez-vous rappeler ces différentes appellations et la différence entre instruction, éducation et enseignement ?***

Pourquoi ces changements ? Correspondent-ils à des faits, des événements, des besoins sociétaux ?

Alain Bergounioux – Cette éducation n'a jamais été une chose simple. Les changements d'appellation qu'elle a connus l'attestent suffisamment. Elle fut mise en œuvre par les fondateurs de l'école républicaine, dans les années 1880, sous le nom « d'instruction morale et civique » pour l'école primaire seulement. Car pour les élèves du lycée, une petite minorité de la population d'alors, les « humanités » étaient considérées comme en tenant lieu. Elles succèdent à une « instruction religieuse et morale », et en portent la trace dans ses programmes où furent mentionnés « les devoirs envers Dieu » jusqu'en 1923. Le régime de Vichy rompit avec les principes républicains. Il établit une heure hebdomadaire « d'action morale » pour l'enseignement secondaire, une « éducation morale et patriotique » pour le cours élémentaire et moyen des écoles primaires et une « instruction civique » pour le cycle suivant. À la Libération, sous l'impulsion d'enseignants résistants, une « éducation civique et morale » est créée dans tout l'enseignement scolaire. Mais elle ne s'est pas maintenue dans le second cycle des lycées et s'est effilochée dans les autres ordres d'enseignement, se transformant en « disciplines d'éveil » à l'école primaire, à la fin des années 1960, et disparaissant des collèges, sous forme d'un horaire spécifique, avec la réforme Haby, en 1977, chaque discipline, en principe, devant prendre sa part dans la formation du citoyen. Le rétablissement¹² se fit graduellement depuis 1985.

¹² Avant 1985, date du rétablissement graduel de l'« éducation civique » au collège puis au lycée, dans les anciens CET, (collège d'enseignement technique) devenus plus tard lycées d'enseignement professionnel puis lycées professionnels, il y avait de l'éducation civique. Elle était présente dans les programmes de 1^{ère} et 2^{ème} année des classes de CAP en 3 ans, elle était suivie de la législation du travail en terminale. Dans les sections de BEP industriels (et non dans les sections tertiaires), les PLP lettres-histoire enseignaient l'IVCP (initiation à la vie civique et professionnelle) à hauteur de 3 heures (deux en classe entière et une en groupe). La première année était à coloration « éducation civique ». Ainsi toute une partie du programme était consacrée aux « rapports de l'État et du citoyen dans une nation démocratique » avec un chapitre sur « le métier de citoyen » qui abordait tour à tour les thématiques suivantes : « le citoyen et l'information », « le citoyen et les partis politiques », « le citoyen et le devoir électoral », « le citoyen et l'impôt » (IO du 28 mai 1973). La seconde année était principalement axée sur la législation du travail : « les problèmes de l'emploi », « la représentation des intérêts des salariés », « les conditions de travail et leur contrôle », « les conflits », « la protection sociale » figuraient au programme. Celui-ci affichait donc de manière explicite l'articulation étroite entre la formation du "citoyen" et celle du "travailleur" qui a fondé l'enseignement professionnel depuis 1945.

Jean-Pierre Chevènement rétablit une « éducation civique », à l'école primaire et dans les collèges, où elle figure à l'épreuve du Brevet. La création, pour les lycées, d'une « éducation civique, juridique et sociale » constitue l'étape suivante, les programmes se mettant en place graduellement de 1999 à 2001. Une « instruction morale » est réintroduite à l'école primaire en 2008, réglementée par une circulaire de 2011. Enfin (jusqu'à présent...), la loi d'orientation de 2012, constitue un « enseignement moral et civique » pour tout l'enseignement scolaire (écoles, collèges, lycées).

Il s'agit donc là d'une nébuleuse assez complexe, si l'on en juge par la fluctuation des formulations utilisées. Et, encore, c'est sans tenir compte des évolutions internes entre deux changements. Ainsi sous la même appellation « éducation civique », le contenu des programmes a sensiblement évolué, pour les collèges, ceux de 1985 et ceux de 1993. Ces changements obéissent principalement à des enjeux politiques. La question du civisme a été posée dès la Révolution Française. L'éducation seule pouvait fonder la citoyenneté. Les grandes évolutions correspondent à des moments fondateurs, la « République des républicains », avec les lois scolaires de 1882, la Libération, où il s'agissait de refonder la République. Plus près de nous, le rétablissement d'une éducation civique, en 1985, a correspondu à un moment particulier où se sont additionnées les préoccupations venues, d'abord, du constat d'une jeunesse plus hétérogène, deux ans après la « marche des beurs » de 1983, préoccupations qui n'ont cessé de croître, au désir, ensuite, de refonder le service public de l'éducation, après la crise scolaire avec l'enseignement privé, en 1984, aux interrogations, enfin, sur l'identité nationale à un moment d'approfondissement de la construction européenne. Ce souci de la manière de faire partager les « valeurs républicaines », par les gouvernements qui suivirent jusqu'à aujourd'hui, se marque dans les évolutions de cet enseignement.

Ainsi, s'il apparaît juste de conférer à l'éducation à la citoyenneté le statut d'une discipline scolaire – elle est présente depuis la III^{ème} République – elle obéit surtout à une histoire politique et sociale plus qu'à des évolutions scientifiques – même si elle bénéficie de l'apport d'autres disciplines scolaires qui ne s'enseignent plus aujourd'hui comme hier. Le passage de la notion d'instruction à celle d'éducation ou d'enseignement s'explique en partie par là. « Instruction » met l'accent plutôt sur les savoirs institutionnels et sur une pédagogie directive, l'éducation insiste sur les comportements (c'était son sens sous le régime de Vichy), dans notre période, son utilisation évoque, davantage, l'attention portée sur la personne même de l'élève et sur la nécessité de l'associer dans la construction des savoirs. La notion « d'enseignement », utilisée plus récemment, en 2012 et 2013, se veut plus neutre, en échappant au débat « instruction » et « éducation » pour souligner que « l'éducation à la citoyenneté » appartient pleinement aux disciplines scolaires.

interlignes – *Les changements d'appellation que nous avons évoqués précédemment ont-ils été accompagnés d'une évolution dans la manière d'approcher cet enseignement à la citoyenneté ?*

Alain Bergounioux – Cette longue histoire indique déjà que cet enseignement a été nécessairement abordé de différentes manières. Cela tient aux périodes politiques comme il a été rappelé précédemment et aux objectifs poursuivis. La notion de « citoyenneté » disparaît ainsi sous Vichy... À la Libération, il s'agit explicitement d'aller au-delà de l'étude institutionnelle. L'esprit critique et le sens de la solidarité nationale sont présentés comme des vertus civiques. L'horizon est élargi en mettant en évidence la notion d'humanité. L'éducation aux droits de l'homme, dès lors, n'a cessé de prendre une place plus importante par la suite. Mais les évolutions de contenu dans les programmes s'accompagnent aussi d'évolutions pédagogiques. Il serait faux, cependant, de penser que l'on soit passé simplement d'une pédagogie fondée sur l'autorité à une pédagogie plus « participative ». L'école primaire de la III^{ème} République laissait une part non négligeable à la responsabilité des élèves – ce qui n'était pas le cas dans l'enseignement secondaire. À la Libération et dans les premières années de la IV^{ème} République, l'ambition était grande pour une formation morale et civique des élèves qui ne dépend pas seulement de l'enseignement proprement dit mais aussi des manières de vivre et d'agir dans la classe et dans

l'établissement. Les recommandations actuelles pour l'éducation morale et civique vont moins loin que les textes de 1945... Depuis les années 1990, les grandes tendances sont de placer au cœur de ces enseignements la réflexion des élèves, le « débat réglé » au collège, le « débat argumenté » au lycée en sont les méthodes souhaitées. Non sans que des préconisations différentes ne puissent être prises, comme en 2011, avec le retour des « préceptes » moraux pour l'école primaire – mais qui n'ont pas été réellement mis en œuvre dans les classes. Évidemment, les pédagogies dépendent fortement des enseignants et de la manière dont ils ont été formés – ou pas – à cette éducation. Les instituteurs et les professeurs des écoles d'aujourd'hui, jouent un rôle majeur. Dans l'enseignement secondaire les choses sont plus complexes. À la Libération, l'instruction civique et morale devait être l'affaire de tous selon la volonté et la capacité des enseignants pour l'heure hebdomadaire. La charge de l'enseignement de la morale au quotidien concernait tous les personnels. Ce manque d'attribution est une des causes de l'affaiblissement rapide de cet enseignement. Depuis 1985, dans les collèges, l'heure hebdomadaire d'éducation civique était répartie, en classe de sixième, entre les professeurs de lettres et les professeurs d'histoire et de géographie, pour les autres niveaux, elle faisait partie du service des professeurs d'histoire et de géographie. De fait, elle a été prise en charge par ces derniers. L'ECJS était proposée aux professeurs volontaires de toutes les disciplines. Mais, pour l'essentiel, elle est, aussi, le fait des professeurs d'histoire et géographie qui voient l'heure-quinzaine incluse le plus souvent dans leurs services. Avec l'EMC, au collège et au lycée, la pratique ancienne est maintenue pour les professeurs d'histoire et géographie, même si l'intention est d'en faire un enseignement plus largement partagé.

interlignes – **Quel est le sens du mot « moral » dans l'EMC ? Est-ce le retour de la morale traditionnelle qui avait disparu après 1968 ?**

En 2012, le ministre Peillon annonçait la mise en place d'un enseignement de la morale laïque, le rapport auquel vous avez participé s'intitule « pour un enseignement laïque de la morale » et le programme titre « enseignement moral et civique ». Pouvez-vous nous expliquer le glissement sémantique ?

Alain Bergounioux – Dans les premières années de la III^{ème} République, la notion de « morale » paraissait aller de soi. Jules Ferry parlait d'enseigner la « vieille morale de nos pères ». Elle était essentiellement une « morale des vertus », cultivant les valeurs sociales reconnues. Les historiens de l'éducation ont souligné que, sur ce point, il y avait beaucoup en commun entre la morale qui était enseignée dans les écoles publiques et celle qui l'était dans les écoles catholiques. Tout cela a, peu à peu, été remis en cause et a fini par se diluer dans les années 1960 et 1970. Cela explique que le mot ait disparu au profit de la notion d'éducation civique. Mais n'en demeure pas moins la question de la responsabilité des individus eux-mêmes. Homère le disait déjà, « il n'y a pas de rempart sans hommes » ! Dire le droit, ce qui est légalement permis ou non, ne suffit pas. D'ailleurs les programmes du collège des années 1990 ont davantage mis l'accent sur le sens des valeurs républicaines, la liberté, l'égalité, la fraternité, et de principes comme la laïcité, qui sortent du cadre principalement institutionnel des programmes de 1985.

Le débat sur la morale a repris dans les années 2000. On l'a vu dans les recommandations de 2008 et 2011 pour l'enseignement primaire. La décision de penser et de mettre en œuvre un enseignement complet moral et civique prise par le ministre Vincent Peillon, en 2012, a donné lieu à une réflexion préalable d'ensemble dans le rapport, remis l'année suivante, « Pour un enseignement laïque de la morale ». Il est parti d'un constat : notre société aujourd'hui connaît un pluralisme des valeurs qui rend impossible la définition d'une « morale absolue » guidant les choix de vie. Cela ne tient pas seulement à la réalité de convictions et de croyances différentes, mais, tout autant, à la force de l'individualisme qui fait que les individus et les familles veulent affirmer leurs choix de vie. Il n'est donc pas question de revenir à une voie passée qui ne correspond plus à ce que nous vivons – sauf à imposer un autoritarisme qui ne serait que de façade ! Tenir compte de la pluralité des conceptions présentes pour penser un enseignement moral et civique, demande de définir ce qui nous est commun, dans le cadre laïque de l'éducation nationale, les

valeurs et les principes qui sont valables pour tous, par-delà les attachements particuliers. Tel est le projet collectif, présent dans les anciens programmes, mais pas clairement conceptualisé et explicité. Cela n'implique pas de se contenter d'un tout petit dénominateur commun. Le point d'appui incontestable réside dans le socle des valeurs de l'humanisme. Il s'exprime clairement dans les grandes déclarations des Droits de l'Homme. Ces valeurs, qui ont donné son contenu à l'EMC, comprennent, principalement, la dignité de l'homme, la liberté, l'égalité, la solidarité, l'esprit de justice, le refus des discriminations, la laïcité. Enseigner ce que nous devons à nous-mêmes et aux autres a une légitimité qui peut être largement partagée. Ancrer la formation du citoyen dans celle de la personne est un moyen pour que les valeurs de la République ne paraissent pas abstraites et lointaines. Il s'agit bien d'une morale civique commune. Cela aurait pu être l'appellation de cet enseignement. C'est pour cela que le rapport, qui a inspiré les programmes de 2014, n'a pas repris la notion d'enseignement de la morale laïque avancée par la ministre¹³. Car il aurait fallu définir de quelle morale laïque nous aurions parlé. Et on sait qu'il y a plusieurs conceptions de la laïcité. Et, même dans les temps fondateurs de la III^{ème} République, Jules Ferry et Ferdinand Buisson n'avaient pas la même interprétation, le second plaidant pour une spiritualité laïque, le premier, plutôt pour une morale commune. Or, aujourd'hui, l'important n'est pas d'imposer une morale contre une autre, mais de mettre en évidence ce qui est commun, et doit l'être, dans une société démocratique.

interlignes – ***Un enseignement civique incluant à la fois l'apprentissage de valeurs, de comportements et de savoirs est un enseignement complexe. Comment le rendre concret et efficace ?***

Alain Bergounioux – La pédagogie de l'EMC fait partie intégralement du programme. Les valeurs, en effet, ne peuvent être enseignées que si l'on prend en compte toutes leurs dimensions. Une valeur a une triple dimension, intellectuelle, sensible, conative. Elle doit être construite dans une confrontation raisonnée. Car, il n'y a pas d'accord préalable entre les élèves dans l'échange que suppose l'enseignement moral et civique. Le principe à privilégier, en l'adaptant aux différents niveaux de la scolarité, est celui du libre examen auquel les élèves doivent être progressivement exercés. L'enjeu pédagogique principal, à l'œuvre dans cet enseignement, doit être l'apprentissage de la réciprocité dans la pensée et dans l'action. Apprendre, c'est, bien sûr, s'approprier des connaissances, avec les outils qui permettent de le faire, c'est, aussi, prendre conscience qu'il n'y a pas d'apprentissage, sans lien avec les autres – l'approche scientifique construit des connaissances qui ne sont valables que si d'autres arrivent aux mêmes résultats, faut-il le rappeler ? Ce qui est décisif dans l'EMC, c'est cette ouverture à l'autre. Car s'enfermer dans une seule identité est une source de violence majeure qui donne l'illusion que l'on détient seul la certitude. Débats argumentés, études de cas, présentation de dilemmes moraux, lecture de textes, pratiques de jeux de rôle, engagement dans des projets, sont autant de possibilités pour aider à la structuration d'un jugement moral. Ce n'est pas une tâche facile pour les enseignants, il faut transmettre sans imposer. Mais c'est un véritable projet collectif qui concerne toute la communauté éducative. Il implique, nécessairement, un important effort de formation initiale et continue.

interlignes – ***En 1999, l'ECJS innovait en faisant entrer la pratique du débat argumenté dans les classes. Le débat doit-il avoir une place prépondérante dans l'EMC et sous quelle forme ? Une autre innovation de l'ECJS était le travail en interdisciplinarité. Qu'en reste-t-il ?***

Alain Bergounioux – Il faut rappeler que la création de l'ECJS fut le résultat d'une consultation nationale auprès des lycéens, en 1997 et 1998, qui demandèrent plus

¹³ VALLAUD-BELKACEM Najat, Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, d'août 2014 à mai 2017.

d'espace d'expression. Parallèlement, la création des travaux personnels encadrés (TPE) instaurait une pédagogie de l'autonomie dans des projets donnant plus de responsabilité et de liberté aux élèves. L'ECJS s'est fondée sur ce même type de démarche dans les séries générales et dans les lycées professionnels, à l'exception des séries technologiques où l'expérimentation ne fut pas généralisée. La pratique du débat-argumenté fut inscrite au cœur de sa pédagogie. L'ECJS s'est vue dotée d'une organisation évoquant celle des travaux pratiques : un volume horaire de seize heures-année en demi-groupe. La préconisation était de pratiquer des séances mensuelles de deux heures pour éviter la dispersion. Le débat argumenté autour de thèmes, inscrits dans le programme et choisis par les professeurs, pour être utile, doit obéir à des règles précises. La préparation demande le recours à des sources documentaires diversifiées, qui relèvent de diverses disciplines. La mise en œuvre du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : dossiers de presse, exposés préparatoires, etc. Il s'agit de conduire les élèves à élaborer des argumentations construites et pertinentes pour favoriser la confrontation des points de vue. Enfin, tout débat argumenté doit donner lieu à un bilan et à une réflexion en classe. L'EMC, dans les lycées, s'inscrit dans cette continuité. Les programmes pour les trois niveaux sont recentrés et simplifiés. La mise en œuvre recommandée privilégie trois démarches tout au long de l'année : le débat argumenté en premier lieu, les projets interdisciplinaires, les partenariats. L'EMC garde le caractère interdisciplinaire qui était celui de l'ECJS. Elle fait appel, dans ses programmes, au concours de plusieurs disciplines. Mais elle est rarement mise en pratique par des professeurs relevant de plusieurs disciplines. Le risque – fréquent – est que l'ECJS hier et l'EMC aujourd'hui deviennent une simple annexe de la discipline de l'enseignant à qui elle est ponctuellement attribuée, alors qu'elle est définie comme un projet interdisciplinaire. En revanche, dans les collèges, les EPI peuvent constituer un dispositif particulièrement adapté à l'EMC. Interdisciplinaire ne signifie pas un enseignement seulement transversal, il faut veiller au principe même de l'interdisciplinarité.

interlignes – ***L'EMC met l'accent sur « le vivre ensemble ». Quelles notions importantes mettez-vous derrière ce terme ?***

On perçoit assez bien la nécessité de revenir sur la profondeur historique de certains thèmes et notions. Néanmoins quelle place la géographie peut-elle occuper en EMC ?

Dans ce programme d'EMC, la République est évoquée dans ses aspects institutionnels et politiques mais peu ou pas dans ses aspects sociaux et économiques. Comment expliquez-vous que le programme fasse peu de place à la question sociale ?

Alain Bergounioux – La notion du « vivre ensemble » vient, en effet, à plusieurs reprises dans les programmes, essentiellement pour l'école primaire. Le contenu n'en est pas, pour autant vague. L'enseignement moral et civique vise une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs et des principes qui fondent la démocratie française. Nous les avons rappelés dans une question précédente. C'est ce qui permet de relier les individus à ce qui doit leur être commun. Ces valeurs et ces principes sont transmis, à la fois, dans leur dimension intellectuelle et dans leur dimension sensible, c'est-à-dire pour leur raison d'être et ce qu'ils induisent comme conduite et comme engagement. La finalité de cet enseignement est d'aider les élèves à agir dans leur relation à l'autre, et repose, par là-même, sur la prise de responsabilité et présente les différentes formes d'engagement dans notre démocratie. La République est donc évoquée dans ses aspects institutionnels et politiques mais également dans ce qui concerne l'égalité dans ses différentes manifestations, au collège et au lycée, avec les formes d'engagement syndical et associatif, et plusieurs questions, sociales, la fiscalité, la citoyenneté et la société de l'information figurent dans les programmes au lycée. La question sociale, comme telle, relève davantage des programmes d'histoire et de géographie comme de ceux des sciences économiques et sociales. Les valeurs et les principes étudiés offrent, de toute manière, la liberté pour les enseignants de prendre pour leurs pratiques de classe, des exemples dans l'histoire et l'actualité sociale. Enfin, ces programmes de l'EMC demandent évidemment d'utiliser les connaissances historiques mais pas

seulement. La géographie telle qu'elle est enseignée aujourd'hui, offre la possibilité d'utiles comparaisons avec l'organisation d'autres sociétés ou d'autres régions du monde. Ainsi, l'étude de la laïcité peut être enrichie par une géographie des religions et des croyances et l'analyse des différents rapports qui existent dans le monde entre les États et les religions. De manière générale, les programmes sont inscrits de telle façon qu'ils concernent potentiellement toutes les disciplines, et ils suggèrent à chaque enseignant qu'il se demande en quoi ce qu'il enseigne peut également contribuer à la formation morale et civique des élèves. Les projets interdisciplinaires sont une opportunité pour allier ces préoccupations et montrent que ce qui est enseigné est porteur de sens.

Alain Bergounioux
Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale



Dessin de Deligne Frédéric, publié dans un article du quotidien *La Croix*, en date du 27.08.2013, intitulé « Vincent Peillon affiche sa charte de la laïcité dans les écoles »¹⁴

¹⁴ Article de PEIRON Denis et NOYON Rémi, « *La Croix* », voir : <http://www.la-croix.com/> et deligne.fr/

Les élèves et leurs représentations de l' EMC

L'Enseignement moral et civique s'appuie sur l'idée de parcours citoyen avec la volonté de conduire l'élève et de l'accompagner sur le chemin de la formation du citoyen au cours de toute sa scolarité de l'école au lycée. Même si cet enseignement est jeune¹⁵ dans sa mise en œuvre, nos élèves n'arrivent pas au lycée professionnel sans avoir entendu ou étudié les règles qui régissent notre démocratie, les valeurs de notre République, sans avoir rencontré le terme de laïcité. Aussi il semble incontournable de questionner leurs représentations à propos de notions comme celle de laïcité, de comportement civique, moral, de valeurs républicaines, etc. Nous avons imaginé un questionnaire pour tester à la fois plusieurs aspects fondamentaux de la citoyenneté et surtout pour nous permettre de comprendre quelle réception les élèves faisaient à ce nouvel enseignement. Cent quarante-trois élèves de sections professionnelles du lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes ont bien voulu répondre. Ce travail a pu être réalisé avec la participation de Florence Cabaret professeure de gestion-administration qui a impliqué ses élèves dans la mise en forme du questionnaire, sa distribution, l'enregistrement des réponses puis une partie de son dépouillement.

Le questionnaire sur les représentations et le problème de sa conception

Questionner les représentations des élèves avant une séquence d'EMC

Cela est pédagogiquement intéressant afin d'adapter le sujet ou le problème traité aux « besoins » des élèves et pour rendre plus efficace tout apprentissage. « *Il y a toujours du savoir avant* »¹⁶. Ceci est d'autant plus vrai que nos élèves ont un passé scolaire. En classe de baccalauréat professionnel certains ont l'âge de voter. Les recherches en sciences de l'éducation font le constat d'un « *savoir déjà là* », conditionnant tout nouvel apprentissage car « *avant tout apprentissage, l'enfant dispose d'un mode d'explication [...] qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action* »¹⁷.

Apprendre pour l'élève « *c'est relier une connaissance nouvelle à un réseau de connaissances déjà structurées en mémoire à long terme* ». Mais pour relier, il faut « *activer ces connaissances stockées...* »¹⁸

Quel type de questions ?

Autant il est faisable, pour le professeur, de poser une question ouverte et écrite sur une notion, un peu de temps avant un lancement de séquence ou de séance, de mettre en forme les réponses pour les projeter au tableau le jour J et faire réagir les élèves dès le début du cours, autant ce n'était pas possible ici car le questionnement concerne plusieurs notions et s'adresse à plusieurs classes. Donc une seule question

¹⁵ B.O., Enseignement moral et civique, juin 2015.

¹⁶ MEIRIEU Philippe, Conférence à l'E. N. de Quimper, 1986.

¹⁷ GIORDAN Alain, « *Une pédagogie pour les Sciences Expérimentales* », Éd. Vrin, Paris 1971, p. 190.

¹⁸ DOLLY Anne-Marie, « *Profession professeur* », CRDP d'Auvergne, 1994, p. 19.

ouverte figure sur les 9 retenues, cela permet aux élèves d'utiliser leur propre vocabulaire. Pour sept autres questions, des items sont présentés aux élèves qui répondent par *oui* ou par *non* ou *je ne sais pas*. Leur formulation n'est jamais une définition exacte, c'est simplement un angle d'approche et l'intrus glissé est une proposition incongrue voire contraire. La dernière question propose un choix entre trois réponses. L'intrus introduit dans les sept premières questions invite et oblige à une réflexion et évite des réponses automatiques.

Le questionnaire réalisé, il y avait de nombreuses incertitudes sur la pertinence des questions qui semblaient parfois abstraites, la pertinence des items, de leur rédaction, la longueur de l'ensemble du questionnement. Bref se dégagait une impression générale d'outil compliqué qui gênerait élèves et professeurs. Mais vu les retours des professeurs de terrain consultés, l'expérience a été tentée.

L'accueil du questionnaire dans les classes du lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes

Habitée à travailler sur des projets et en partenariat avec Interlignes depuis quelques années, Florence Cabaret a fait participer ses classes de gestion administration à la mise en forme du questionnaire. Elle a constaté une réelle curiosité de la part de ses élèves pour tous les items. Des élèves ont pris en charge la réalisation de ce « sondage » dans sept groupes d'élèves du lycée dont quatre classes à effectif complet, lors d'un cours « lambda », en dehors de l'EMC. Tous les élèves ont rempli le questionnaire, ils ont donc joué le jeu. Ce bon accueil est déjà un point positif à propos d'un sujet que les professeurs jugent délicat à aborder. Certes les termes de valeurs, de comportements moraux et civiques, la morale civique, la notion de laïcité sont loin d'être clairs dans la tête des élèves, mais cela les interpelle et ils se sentent valorisés d'être questionnés sur des sujets considérés difficiles pour eux. Cet accueil peut s'expliquer aussi par le contexte de ce lycée où existe une grande mixité sociale. Situé à Corbeil-Essonnes, face à la cité des Tarterêts, concentrant des habitants en situation de précarité, le lycée Robert Doisneau, est situé en Zone Urbaine Sensible et Zone de Sécurité Prioritaire. Il fait partie du dispositif « Éducation prioritaire » et propose un projet d'établissement centré sur le vivre ensemble. « *Les enseignants, les conseillers principaux d'éducation et l'ensemble des personnels donnent le meilleur d'eux-mêmes pour traduire concrètement la liberté d'accéder à une éducation émancipatrice, l'égalité d'accéder à ce droit, la fraternité de vivre ensemble entre jeunes issus d'horizons sociaux, culturels et géographiques différents*¹⁹. » Depuis 2015, le projet d'établissement propose de nombreux projets pour prendre en compte la diversité culturelle et faire face à l'hétérogénéité de ses élèves (annexe).

Peut-on parler de résultats contrastés selon les classes ? Des principes républicains cités

Citez la devise de la République	
100 bonnes réponses sur 143 questionnaires remplis	69,93%

Presque 70% des élèves citent les trois principes constitutionnels repris dans la devise de la République. On aurait pu s'attendre à un pourcentage plus élevé et homogène par classe, mais les élèves, dans la vie quotidienne, portent sûrement moins d'attention aux frontons des mairies ou des bâtiments publics sur lesquels elle figure. Ils la rencontrent moins souvent, cette devise figurait jadis, systématiquement, sur les pièces de monnaie (elle est encore présente sur les pièces de deux euros). Les réponses par classe sont inégales. En classe de seconde le pourcentage de bonnes réponses varie entre 48% et 58%. En première section industrielle et section

¹⁹ Extrait de la lettre à Madame la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le 28/01/2015, envoyée par les représentants des parents d'élèves, des personnels enseignants et d'éducation, des personnels administratifs du Lycée Robert Doisneau (91100) Corbeil-Essonnes.

tertiaire les taux sont les plus élevés : 92% et 100%. Par contre en terminale les contrastes surprennent : 40% et 77% puis 22% seulement pour une classe dite très difficile à gérer. On peut se demander si cette classe a lu la première question car les trois autres questions sont traitées avec beaucoup de bon sens.

Qu'en est-il des valeurs ?

<i>D'après vous les mots ci-dessous représentent-ils des valeurs ?</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>je ne sais pas</i>
6. La solidarité	90,5 %	5,8%	3,6%
4. L'égalité	87,9 %	7,1%	5,0%
5. La fraternité	86,6 %	8,5%	4,9%
1. La responsabilité	72,5 %	17,6%	9,9%
3. La dignité	73,4 %	13,7%	12,9%
7. La justice	68,1 %	14,9%	17,0%
9. La tolérance	66,2 %	15,8%	18,0%
2. L'autonomie	52,9 %	30,0%	17,1%
8. La discrimination	38,7%	50,4%	10,9%

Les élèves placent en tête des valeurs la solidarité, la fraternité et un principe constitutionnel, l'égalité avec une belle unanimité. Cela peut nous surprendre, nous adultes, en particulier à propos de la fraternité mais les jeunes ont un vécu de la fraternité entre eux, au sport, dans leur groupe d'amis, dans leur « bande ». Responsabilité et dignité obtiennent un bon classement, à peu près le même selon les classes considérées. Le résultat de la tolérance est très variable et passe d'un pourcentage de « oui » de 54% en seconde, à 88% et 86% en terminale. La justice est reléguée constamment dans les dernières places. La discrimination fait l'objet de nombreuses incertitudes, globalement seulement la moitié des élèves pensent que ce n'est pas une valeur. Deux classes seulement apportent une réponse catégorique : 80% de « non » (la classe difficile en fait partie). Les autres classes, quel que soit le niveau de classe, placent la discrimination dans les valeurs avec 38%, 46%, 50%, 53 % de « oui ». On s'interroge sur leur vécu de la discrimination et sur le sens qu'ils lui donnent.

Le comportement civique et moral a-t-il un sens pour les élèves ?

<i>Quel sens donnez-vous à l'expression « avoir un comportement moral » ?</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>je ne sais pas</i>
1. Être responsable	89,9%	5,8%	4,3%
7. Accepter les différences des autres	87,6%	8,8%	3,6%
4. Respecter les règles collectives	81,3%	10,1%	8,6%
5. Respecter le travail des autres	82,4%	11,0%	6,6%
8. Respecter un code de bonne conduite	67,4%	16,7%	15,9%
3. Être solidaire	65,5%	22,3%	12,2%
6. Respecter les œuvres d'art	52,9%	30,1%	16,9%
2. Être optimiste	46,0%	34,3%	19,7%

Les élèves définissent un comportement moral en mettant en tête de classement un groupe d'attitudes, à peu près à égalité, autour de la responsabilité, de l'acceptation de la différence, du respect des règles collectives et du travail des autres. Le sens de la responsabilité vient en premier avec presque 90% de « oui ». Ces jeunes qui répondent ont l'âge de passer le permis de conduire, certains pratiquent la conduite accompagnée et nous sommes dans des sections professionnelles qui, en stage vivent dans le monde de l'entreprise. Par contre le respect des œuvres d'art est en fin

de classement dans toutes les classes excepté dans la classe dite difficile qui place cet item en tête. Cela interroge sur l'approche et la place de la culture que nous offrons aux élèves dans notre enseignement.

<i>Quel sens donnez-vous à l'expression « avoir un comportement civique » ?</i>	oui	non	je ne sais pas
1. Être poli	86,2%	5,8%	8,0%
6. Respecter les biens des citoyens	79,9%	6,0%	14,2%
7. Respecter les règles et les lois de la République	68,4%	16,9%	14,7%
4. Savoir utiliser un langage approprié	67,9%	16,4%	15,7%
2. Connaître le fonctionnement de la démocratie	54,8%	23,0%	22,2%
8. Donner de son temps pour d'autres qui en ont besoin	45,1%	28,6%	26,3%
3. Organiser une association pour améliorer les conditions de vie des habitants	42,3%	30,0%	27,7%
5. Imposer ses opinions à son voisin	38,8%	36,6%	24,6%

À propos de comportement civique, deux données, en tête et en fin de classement, attirent notre attention. D'abord nos élèves donnent de l'importance à la civilité : aux règles de vie en société dont la politesse, et au civisme : pour une large majorité de ces élèves de banlieue, un citoyen n'est pas « un casseur de banlieue ». Le respect des biens, des lois, des règles, la maîtrise de la langue sont inhérents à l'exercice de la citoyenneté. Donner de son temps, organiser une association représentent des possibilités d'actions, d'engagements moins courants pour des jeunes impliqués d'abord dans leurs études. Ce qui nous interpelle, c'est l'indécision autour de l'item « imposer ses opinions à son voisin », 36 % seulement d'élèves répondent « non, ce n'est pas un comportement civique ». Le fonctionnement de la démocratie est-il bien compris ?

Quelle est l'approche de la laïcité dans ces représentations d'élèves ?

<i>Morale laïque et morale civique ont-elles des points en commun ?</i> <i>Morale laïque et morale civique respectent :</i>	oui	non	je ne sais pas
4. la liberté de tous	81,3%	8,6%	10,2%
5. la liberté de pratiquer une religion dans le privé	72,4%	9,4%	18,1%
1. les croyances religieuses	71,1%	15,6%	13,3%
7. toutes les opinions	62,2%	14,3%	23,5%
6. la démocratie	59,0%	18,0%	23,0%
8. le patrimoine culturel	53,3%	17,2%	29,5%
3. l'environnement	48,7%	28,6%	22,7%
2. les saisons	26,7%	44,8%	28,4%

En plaçant en tête la liberté de tous et le respect des croyances religieuses les élèves montrent leur attachement à une société pluraliste qui garantit les opinions et qui promeut la liberté. Ces élèves fondent la laïcité sur la liberté et le respect de l'autre. Le patrimoine culturel, l'environnement sont relégués au second plan dans une morale civique et laïque.

<i>Vous êtes dans un établissement scolaire laïque, d'après vous quel est le sens d'école laïque ?</i>	
<i>cochez une seule réponse</i>	
Qui ne dépend d'aucune religion	36,12 %
Qui accueille tout le monde	31,78 %
Qui est gratuite	17,20 %
Sans réponse ou consigne non suivie	15,00 %

À la question d'une définition de l'école laïque les élèves ne restent pas figés sur le critère religieux, 36% disent qu'une école laïque ne dépend d'aucune religion. Ils ont déjà une approche de la laïcité plus large prenant en compte le « vivre ensemble » puisque 31% conçoivent une école laïque accueillant tout le monde, comme le précise, entre parenthèses, un élève : « la kippa et le voile, peu important ». Ce raccourci traduit l'acceptation de tous les élèves, indépendamment de leur religion. On demandait aux élèves de sélectionner un seul item et certains ont été embarrassés et ont coché les deux premiers pour cerner le sens d'école laïque car en effet le premier item n'exclut pas l'autre.

Les élèves ont-ils une approche de l'apprentissage de l'EMC ?

<i>Comment peut-on apprendre la morale civique ?</i>	oui	non	je ne sais pas
5. En apprenant à raisonner et à réfléchir	75,0%	4,5%	20,5%
3. En s'inspirant de comportements exemplaires	69,4%	17,6%	13,0%
6. En apprenant à débattre	68,1%	13,8%	18,1%
1. En lisant	67,0%	20,9%	12,2%
7. En construisant des règles de vie	66,7%	16,2%	17,1%
4. En participant à des associations qui aident à vivre ensemble dans la ville, le quartier, le village	61,2%	17,2%	21,6%
8. En voyageant	47,0%	26,1%	27,0%
2. En apprenant par cœur les lois	17,0%	66,1%	17,0%

Les élèves sont toujours surprenants, leur conception de l'apprentissage de la morale civique passe en premier par la réflexion : « apprendre à raisonner, à réfléchir, (...) apprendre à débattre ». On a déjà là l'approche d'un enseignement moral et civique fondé sur la délibération²⁰ qui aiguise au jugement. L'exemple, le débat, la lecture, la construction de règles forment un groupe autour de 60% de « oui ». Les élèves sont quasi unanimes pour dire qu'on n'apprend pas la morale laïque en apprenant par cœur. Les élèves déjà imprégnés de méthodes pédagogiques actives en sont demandeurs.

²⁰ KAHN Pierre, « Éducation morale et civique, de nécessaires débats », N°14 Université d'automne du SNUIPP, Octobre 2014 http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/P_Kahn.pdf

Quelle conception du citoyen se dessine ?

Que veut dire pour vous l'expression « être citoyen français » ?	oui	non	je ne sais pas
3. Avoir le droit de voter	69,5%	25,8%	4,7%
4. Être libre de dire son opinion	69,1%	22,7%	8,2%
2. Bénéficier d'un certain nombre d'avantages : par exemple aller à l'école, pouvoir être soigné	67,2%	24,8%	8,0%
5. Payer ses impôts	63,6%	26,2%	10,3%
7. Avoir la majorité, la nationalité et tous ses droits civiques	61,9%	26,5%	11,5%
6. Pouvoir être candidat à des élections	61,1%	26,9%	12,0%
1. Être né en France	50,8%	38,6%	10,6%
8. Être en accord avec les lois de la République française	46,6%	39,8%	13,6%

Ce qui domine dans ces représentations d'élèves c'est l'image d'un citoyen actif qui vote et qui participe donc à la vie de la cité, un citoyen libre, un citoyen qui a des droits : droit à l'enseignement, droit aux soins. Les conditions pour être citoyen français figurent dans l'item 7 et sont reléguées à la cinquième place dans le classement des élèves.

L'adhésion des élèves à l'enseignement moral et civique ?

	oui	non	je ne sais pas
<i>L'EMC est-il pour vous un enseignement important ? pourquoi ?</i>	51%	19%	31%

Ce questionnaire sur les représentations montre que les élèves font leur métier d'élève et acceptent cet enseignement. Ils lui donnent de l'importance avec 51% de « oui » et lui trouvent de l'intérêt ou sont en attente de quelque chose. Voici leurs commentaires.

Les mots des élèves à la question ouverte :

L'EMC est-il pour vous un enseignement important ? Pourquoi ?

2POP : Seconde professionnelle commerce/vente

- « oui car il faut savoir prendre des responsabilités dans la vie pour avancer et avoir confiance en soi. Je trouve que cette étude est intéressante »
- « Non ça sert à walou » (walou = rien en arabe)

2GA2 : Seconde professionnelle gestion/administration

- « oui on apprend plein de choses »
- « oui car ça permet de savoir ce qui s'est passé et se passe dans le monde et ça permet aussi par exemple pour les discriminations de voir ce que les

victimes subissent »

- « Oui car c'est important dans la vie quotidienne et en classe avec tout le monde réuni. »
- « Non on n'a pas besoin de l'EMC pour comprendre la loi. »
- « ça sert à rien, c'est ennuyeux. »
- « Non il faut l'enlever, c'est nul, c'est trop dur. »
- « Non ce n'est pas important car ça sert à rien. »
- « Ton questionnaire est chelou »

1GA2 : Première professionnelle gestion/administration

- « Oui car je pense que cela pourrait nous apprendre pas mal de choses sur la vie. »
- « Oui car cela permet d'avoir plus de connaissances. »
- « Oui c'est important car on parle beaucoup de la vie civile et privée. »
- « Oui car on parle de la citoyenneté, des droits de l'homme et ça nous apprend des choses, les droits que nous avons en France. »
- « Oui c'est important car cela nous apprend les lois et ça va nous servir pour notre vie d'adulte. »
- « Oui car elle permet de s'instruire et de débattre avec une réflexion sur les sujets de la vie »
- « Oui pour savoir la République française et comprendre leur devise. »
- « Oui l'EMC est un enseignement important car il y a la liberté de tous, on peut avoir et donner nos opinions. »
- « L'EMC est un enseignement important car c'est le principal de la loi. »
- « Oui parce que ça nous apprend les règles de la vie. »
- « Oui cela nous instruit. »
- « Oui pour pouvoir apprendre à débattre. »
- « Non on n'en fait pas souvent c'est une perte de temps. »

1^{ère} SSI : Première professionnelle sciences/technologie industrielle

- « Oui peut-être car les cours sont amusants »
- « L'EMC est un enseignement possédant une certaine importance mais ce n'est pas primordial dans l'éducation. »
- « Cela dépend de ce que l'on fait. »
- « Je sais pas mais ça peut servir pour plus tard mais il est pas hyper important ; ça peut apprendre à certains de penser aux autres un peu, respecter ses camarades. »
- « Oui il est primordial mais cependant la manière de l'enseigner est trop peu attrayante pour parvenir à hisser cette matière au rang de « nécessaire ». C'est devenu une heure fourre-tout parce que tout le monde considère avoir autre chose à faire de moins rébarbatif. »
- « Oui parce que c'est un enseignement très éducatif. »
- « Oui c'est un enseignement important car cela nous apprend à respecter les autres personnes qu'elles nous aiment ou non, ça nous apprend à respecter les lois. »
- « Important oui mais s'il est mieux enseigné car aujourd'hui on ne fait pas grand-chose et on n'apprend pas ou peu. »
- « Oui l'EMC est un enseignement important car il permet une nouvelle approche de ces différentes choses (valeurs) ; Cela permet une nouvelle

<p>culture d'esprit elle nous apprend des valeurs fondamentales. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Oui il permet aux élèves de connaître le vie politique et sociale des jeunes. » - « Oui car elle est là pour apprendre à être de bons citoyens français. » - « Cette matière est importante mais mal enseignée et qui est très généralement enseignée à des élèves non intéressés. Cette matière serait importante pour éduquer au respect des lois et de la France en général. » - « Oui si on a un bon prof. » - « Oui car cela peut faire connaître la morale surtout aux plus jeunes. » - « Oui mais cette matière est très souvent mal transmise aux élèves car les cours ne sont pas très intéressants. » - « Non on en fait rarement. » - « Non parce que après le collège on a déjà appris des choses de la République donc c'est une matière qui ne doit pas exister au lycée mais qu'au collège. » - « Non l'EMC n'adopte qu'un point de vue. » - « Non car trop subjectif, varie selon les différents individus. La façon de penser n'est pas immuable. »
<p>TTU : Terminale professionnelle technicien d'usinage</p>
<ul style="list-style-type: none"> - « Oui les bonnes notes sont accessibles. » - « Oui mais ce n'est pas assez approfondi » - « Les notes sont faciles à avoir. » - « Oui car ça nous apprend des choses. » - « Il peut être bien en seconde mais pour la première et terminale il sert à rien. » - « Non parce qu'on en fait jamais. »
<p>TGA2 : Terminale professionnelle gestion/administration</p>
<ul style="list-style-type: none"> - « Oui mais sans cracher sur les religions. » - « Oui car cela apprend à vivre ensemble dans la société » - « Oui pour savoir dans quelle société nous vivons. » - « Oui car grâce à cet enseignement j'ai pu apprendre beaucoup de choses que je n'aurai jamais apprises nulle part ailleurs. » - « Oui permet d'acquérir des valeurs. » - « Oui et non certaines choses ne sont pas très intéressantes politiquement. » - « Oui car il nous apprend à mieux comprendre certaines choses. »
<p>TGA1 : Terminale professionnelle gestion/administration Pas de commentaire</p>

Dans ces commentaires les élèves disent bien que l'EMC apporte certes des savoirs – il les « instruit » –, des valeurs, des informations sur la société, le politique au sens de gestion de la cité avec la connaissance des lois, les règles de la République. Il apprend aussi à vivre ensemble, « à respecter ses camarades », à respecter les religions. À travers les commentaires négatifs on sent une attente d'un enseignement plus approfondi avec des approches pédagogiques motivantes.

Pour conclure

Tout en relativisant la portée de ces représentations qui concernent un échantillon de 143 élèves, force est de constater qu'il n'y a pas de rejet de l'EMC de la part des élèves. Ils sont sensibles aux valeurs enseignées et même demandeurs car ils aspirent à travailler dans le respect.

La mobilisation de tout l'établissement par un projet d'établissement (extrait en annexe) construit sur le thème du mieux vivre ensemble avec plus de solidarité et de respect expliquent certaines réponses des élèves, par exemple l'unanimité pour dire l'importance de la fraternité. On voit donc que toute la communauté éducative, tous les acteurs ont un rôle à jouer dans l'enseignement moral et civique.

Suzanne Boudon
Professeure honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles



Dessin de Pancho, © Pancho, dessin paru dans *Le Monde*.

Annexe

Extrait du projet d'établissement du Lycée Robert Doisneau

(...)

Un lycée lieu de transmission des savoirs et un lieu de vie

Le lycée Robert Doisneau poursuit deux objectifs avec le souci affirmé de favoriser la réussite du plus grand nombre :

- 1- la transmission des savoirs et des compétences nécessaires pour réussir dans les différents parcours de formation,
- 2- la construction progressive de leur citoyenneté par ces jeunes adultes en devenir que sont les lycéens.

Notre projet d'établissement articule les très nombreuses actions mises en œuvre autour de trois axes transversaux :

- « **accompagnement-motivation-ambition** ». Ce premier volet regroupe toutes les actions d'aides, de soutien et d'innovation permettant à chacun d'atteindre le meilleur niveau de ses capacités et compétences pour poursuivre des études supérieures ou entrer dans la vie professionnelle.
- « **mixité-diversité-citoyenneté** ». Le deuxième volet porte sur la question de l'apprentissage du vivre ensemble. Parce qu'elles rassemblent tous les élèves autour d'évènements et de projets emblématiques, ces actions inscrites dans l'histoire du lycée garantissent un climat scolaire serein, tout en faisant de l'établissement un lieu de vie apprécié des élèves.
- « **art, culture, ouverture** ». Le troisième volet met en avant les actions s'appuyant sur la culture, les sciences et les arts comme outils d'ouverture et d'émancipation.

(...)

« Entendu en salle des profs ! »

Un an et demi après la réforme instituant l'EMC et au vu des « tâtonnements pédagogiques » qu'elle a pu entraîner, il nous est apparu intéressant de solliciter nos collègues respectifs²¹ et de mettre en commun leurs expérimentations et leurs réponses afin de mieux appréhender leur ressenti face à ce nouvel enseignement. De plus, nos deux lycées²² Perret et Baudelaire regroupent des sections à la fois tertiaires et industrielles et proposent des formations nombreuses et variées (du CAP au baccalauréat professionnel en passant par les UPE2A²³), ce qui nous a permis de recueillir des témoignages très différents, et particulièrement intéressants, en fonction du profil des classes concernées et des expériences tentées par nos collègues.

Si, dans un premier temps, les enseignants de lettres-histoire estiment d'un commun accord que le programme d'EMC s'harmonise plutôt bien avec celui de français et d'histoire-géographie en CAP, ils sont moins enthousiastes pour les classes de baccalauréat professionnel. Ils soulignent notamment la difficulté de trouver des « *correspondances* » entre toutes les thématiques afin de ne pas simplement « *plaquer* » des séances d'EMC deux heures par mois pour être « *en règle avec le référentiel* »...

L'EMC et les programmes de CAP ou d'UPE2A : une adéquation presque parfaite...

L'EMC en classe de CAP

La plupart des collègues interrogés constatent que les programmes de français, d'histoire-géographie et d'EMC en CAP offrent des passerelles particulièrement intéressantes entre les différents enseignements. Comme cette enseignante qui, dans l'élaboration d'une séquence de français intitulée : « la marge et la norme » avec la lecture du *Papa de Simon* de Maupassant insère une séance d'EMC sur les discriminations de la vie quotidienne. Cela fait sens pour les élèves qui n'y voient pas de redondance mais plutôt une continuité dans les enseignements, renforcée par le fait qu'ils sont dispensés par le même enseignant.

Des thèmes comme « la personne et l'État de droit » ou « la citoyenneté dans la République française et l'Union européenne » offrent aussi des opportunités de séances transversales avec deux sujets d'étude en histoire : « être ouvrier en France du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle » et « la République en France » qui permettent d'aborder les libertés et les droits du citoyen, l'engagement politique et syndical... Ces contenus permettent par ailleurs de faire écho avec leur rôle au sein de la communauté éducative en tant qu'élève et dans le monde du travail en tant que stagiaire.

Un autre avantage souligné par les enseignants des classes de CAP concerne à la fois les thèmes, le volume horaire hebdomadaire et l'opportunité de « *jongler* » avec les séances des différentes matières (histoire, géographie, EMC). Cela offre en effet plus de souplesse tant dans le traitement des thématiques (avec un choix assez large) que dans l'organisation et la forme des séances : « *on peut s'appuyer facilement sur l'actualité comme, par exemple, les élections présidentielles de 2017 ou sur les journées « spécifiques », la fraternité, la laïcité le 9 décembre 2016, le 8 mars avec la*

²¹ Les auteures, Gerbino Françoise et Donnadiou Catherine, ont recueilli les « impressions » des enseignants de lettres-histoire de leur établissement, huit au lycée A. Perret et neuf au lycée C. Baudelaire.

²² Situés avenue de la Liberté à Évry, les lycées Perret et Baudelaire partagent la cour de récréation et l'espace de restauration.

²³ UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

journee de la femme, qui sont autant de dates « événementielles » qui permettent de « rebondir » ponctuellement et de faire de l'EMC un enseignement en étroite relation avec l'actualité ». Les collègues avaient déjà abordé, « spontanément », certaines thématiques lors des attentats de janvier 2015...

D'autre part, la démarche consistant à travailler à partir d'un « dossier documentaire », préconisée par les textes officiels, est particulièrement adaptée aux élèves de CAP, habitués d'emblée aux modalités et à la constitution de dossiers d'histoire-géographie pour le CCF. *« Cela ne veut pas dire que la situation est idéale », ajoute cet autre enseignant, « bien que ce type de démarche prenne beaucoup de temps, il faut maîtriser des compétences de base en informatique et savoir décrypter les multiples documents trouvés sur internet (les élèves n'ont pas tous le même degré d'acquisition de ces compétences), elles font partie des objectifs pédagogiques visés. Elles sont nécessaires pour répondre aux exigences du CCF en histoire-géographie. »* La recherche documentaire s'avère donc laborieuse pour certains élèves... plus encore quand il s'agit des thèmes d'EMC.

Reste un thème et non des moindres, celui de la « laïcité », incontournable, mais de loin le plus difficile à aborder avec nos élèves. Si, du point de vue des enseignants, la *Charte de la laïcité* représente un bon support pour expliquer aux élèves les notions abordées, oraliser et expliciter les valeurs qu'elle véhicule, certaines démarches (le débat argumenté notamment) s'avèrent « périlleuses ». Et bien que ce soit une excellente occasion de développer les compétences liées à l'expression orale et à l'enseignement d'un langage réfléchi, une collègue nous confie :

« c'est très compliqué pour nos sections de CAP, car les élèves ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue, et en l'occurrence le langage « règlementé ». Mais surtout, elles manquent d'esprit critique, n'ont pas de recul et pas de réelle culture générale, préférant trop souvent les « fausses infos de Facebook » à celles de la chaîne parlementaire !... Ce qui rend le débat en classe particulièrement difficile à gérer et à cadrer... Aborder la laïcité à l'école et dans l'espace public, parler des pratiques religieuses et des libertés amène à « toucher le domaine privé ». Parfois les élèves se sentent trop concernées, voire « agressées »... Quand on aborde le port du voile, par exemple, elles ne sont pas en position « d'entendre » ce que l'on cherche à expliquer. Au final, les échanges deviennent difficiles et ne sont parfois plus possibles parce que chacun campe sur ses positions. Il faut alors instaurer des pratiques techniques et spécifiques : jeux de rôles, débat en miroir, quitte à leur faire jouer le rôle inverse... ce qui permet de leur expliquer la différence entre le général et le particulier, entre la vie au sein de la communauté éducative et la vie privée... ».

L'EMC dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants :

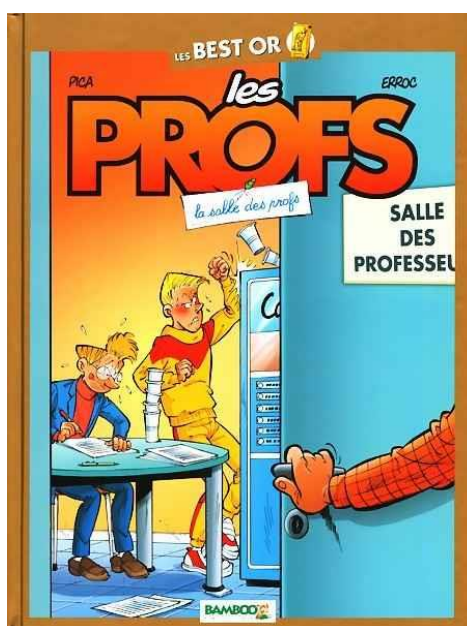
À l'instar des CAP, l'enseignement de l'EMC pour les UPE2A offre une plus grande liberté de fonctionnement. En effet, la situation de cette unité est particulière puisque, « à cheval entre le niveau lycée et collège²⁴ », elle bénéficie d'un nombre d'heures plus important en français, en histoire-géographie et en EMC (environ 10 heures par semaine). Son effectif (16 élèves) permet de monter plus facilement des projets en partenariat avec différentes instances. Ainsi la collègue interrogée nous a confié qu'elle favorise le plus possible le débat dans sa classe et organise de nombreuses activités « hors les murs » en faisant participer ses élèves à un nombre important de rencontres, de visites et de découvertes... Par exemple, dans le cadre du partenariat avec l'association « Justice et ville²⁵ », elle a prévu de participer avec sa classe à deux des trois thèmes proposés (le droit de la famille, le droit des étrangers et internet), à des ateliers animés par un juriste et pour terminer, assister à une session du tribunal de grande instance d'Évry, le tout en relation avec le thème : « le droit et la règle »... Concernant le thème « découverte institutionnelle », elle compte organiser une visite à la mairie d'Évry et une rencontre avec des élus pour permettre aux élèves de découvrir la démocratie locale, établissant ainsi une certaine transdisciplinarité entre l'EMC et l'histoire-géographie avec « le fonctionnement des institutions ». Quant à la découverte de l'institution scolaire, elle l'organise dans le lycée avec un travail sur

²⁴ Présente au sein du lycée, cette unité suit le programme de 3^{ème} et prépare le DNB, mais certains élèves peuvent facilement être orientés en seconde (CAP ou Bac) dans l'établissement en cours d'année et en fonction des places disponibles.

²⁵ Voir le lien : <http://justiceetville.fr/essonne/>

le règlement intérieur et avec le conseiller d'orientation-psychologue (COP) pour permettre aux élèves de mieux se repérer dans le système éducatif français et de travailler sur leur future orientation. Elle compte aborder aussi les discriminations, « la mémoire des esclavages et de leurs abolitions »... Le tout en transdisciplinarité avec le français bien sûr...

Les thèmes abordés et les projets réalisés ou à venir plaisent généralement beaucoup aux élèves et emportent souvent leur adhésion. Tout cela étant bien sûr réalisable dans l'idéal, avec un volume horaire conséquent, un effectif relativement « restreint » et des élèves allophones qui peuvent être d'un « bon niveau ». En revanche, la « liberté » pour l'enseignant n'est pas totale puisque les élèves doivent préparer l'épreuve du brevet et que l'EMC porte sur le programme des quatre années de collège.



« La salle des professeurs », première de couverture d'un album de BD²⁶.

L'EMC en baccalauréat professionnel : un « casse-tête chinois » pour les profs, un « flou artistique » pour les élèves ?

L'ensemble des collègues interrogés s'accorde assez unanimement pour regretter une certaine inadéquation entre le programme d'EMC et les programmes de français et d'histoire-géographie pour les classes de baccalauréat professionnel et ce, quel que soit le niveau... Alors que cet enseignement, qui a remplacé l'éducation civique, fait partie de leur bloc horaire, ils déplorent « la non-correspondance des thématiques de l'EMC avec celles de français et d'histoire-géographie puisque les thèmes ont été calés sur le lycée général et ne suivent pas les progressions de nos classes de baccalauréat professionnel. Ainsi, on traite des « enjeux moraux et civiques de la société de l'information » en classe de première alors qu'il y aurait un lien à construire avec le programme de français de la classe de seconde... De la même manière, les discriminations hommes-femmes en classe de seconde de baccalauréat professionnel fonctionneraient bien mieux avec le programme d'histoire sur les femmes.... traité en classe de première ! ».

Des passerelles qui auraient pu faire sens pour les élèves de lycée professionnel sont rendues impossibles. Par exemple, les OGM ou le principe de précaution de la classe

²⁶ Bande dessinée, « Les profs. Best or salle des profs », scénario ERROC, dessin PICA, Bamboo Édition, 2014. Voir : <https://www.bamboo.fr/bd-les-profs-6488955.html>

de terminale auraient pu tout aussi bien trouver un écho avec la géographie de la classe de seconde (« nourrir les hommes »).

Les élèves eux-mêmes se sont rendu compte du « décalage » dans les programmes : « *on parle encore des femmes !* » dit cet élève – pas forcément misogyne – mais qui se souvient qu'en seconde il avait étudié « les discriminations et les inégalités hommes/femmes », thème qu'il voit « ressurgir » au moment de l'étude des femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours... Ce à quoi l'enseignant – qui s'est préparé à cette remarque – répond : « *mais justement, c'est le moment de réinvestir vos connaissances et de voir ce que vous avez retenu de ce chapitre* »... Finalement, en repartant sur « l'existant », l'enseignant peut « presque » gagner du temps sur le programme d'histoire de la classe de première...

Au-delà de cette inadéquation, certains enseignants regrettent que les méthodes préconisées ne répondent pas à la finalité de l'examen : « *c'est une « nouvelle » discipline censée mettre en œuvre l'engagement, le travail de groupe, la production de fascicules, la préparation d'exposés, d'expositions, etc. mais qui est sanctionnée à l'arrivée par la même épreuve que notre ancienne éducation civique et évaluée sur 4 points ! Il semble aussi qu'on ne tienne pas non plus compte du temps que requièrent l'organisation d'un débat, l'élaboration d'un dossier ou la recherche documentaire pour des thématiques aussi complexes pour nos élèves au regard d'une demi-heure par semaine...* ».

C'est pour cette raison que les enseignants doivent parfois travailler en transversalité avec un corpus documentaire et des questions ponctuelles plus faciles à évaluer qu'un débat et aussi plus proches des exigences de l'examen.

C'est justement ce dernier point, « la discussion à débat argumenté » qui soulève un certain nombre de questions. « *Pour nos sections industrielles, certaines thématiques s'avèrent trop complexes, trop pointues et demandent énormément de recherches... s'inquiète cette enseignante, il faut s'improviser juriste ou biologiste selon les sujets. Aussi les collègues peuvent faire appel aux collègues de biologie pour la génétique ou de droit (pour la partie juridique)... De plus, les démarches préconisées (travail de groupes, productions de dossiers, exposés, débats...) s'avèrent problématiques pour des classes entières... Comment faire débattre les élèves à 24 ou à 30 sur des sujets parfois épineux ? Comment évaluer le travail de chaque élève dans le groupe et l'oral dans le cadre d'un débat surtout pour des classes difficiles ?* » Ce sont autant de questions qui restent en suspens...

Mais c'est sans compter sur la réactivité et l'habitude des enseignants de lycée professionnel à travailler en projets... Et si certains s'inspirent des expériences ou des séquences proposées sur des sites de référence²⁷, d'autres font appel à des intervenants extérieurs souvent mieux armés pour traiter certaines thématiques et surtout plus « écoutés » par les élèves... C'est le cas de cette enseignante du lycée professionnel A. Perret ; elle participe avec une de ses classes au concours pédagogique régional d'Île-de-France : « *Alter Ego Ratio*²⁸ » et propose d'accompagner l'engagement des lycéens sur les valeurs citoyennes. Cette autre professeure du lycée professionnel Charles Baudelaire, avec une classe de seconde et des enseignants du professionnel, élabore un projet commun pour mettre en œuvre, grâce à l'EMC, le travail en équipe, la solidarité, le respect de l'autre et l'engagement : « *notre but était que les élèves fassent un transfert des exigences de la pratique d'un sport aux exigences à l'école pour améliorer leur attitude en classe et dans l'établissement. Les compétences requises étaient de s'impliquer également dans un travail d'équipe. Par petits groupes, les élèves ont élaboré « la Charte du Lycée » en mettant leur travail en commun sur les droits et obligations des lycéens et de la communauté éducative dans leur vie quotidienne, réaffirmant la nécessité du respect, de l'écoute et de la ponctualité. Cette charte a ensuite été illustrée et finalisée avec le professeur d'arts appliqués.* ».

²⁷ Voir notamment la séquence « Égalité et discrimination » réalisée par BARON Alexandre sur le site académique de lettres-histoire : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1185>
Voir également le site EDUSCOL, ressources pour la classe proposées par le ministère <http://eduscol.education.fr/cid92574/l-emc-dans-la-classe-et-dans-l-etablissement-lycee.html>

²⁸ Voir le lien : <http://www.alteregoratio.org/presentation-du-concours/>

Une autre expérience a vu le jour dans le cadre d'un PEAC²⁹, pour lutter contre le racisme et les discriminations. « *Partant des clichés et des idées reçues que certains élèves véhiculent sur « les origines », ce PEAC a tenté de faire accepter « l'autre » dans sa diversité culturelle. Au final, la tolérance et le respect de l'autre sont devenus des valeurs qui ont été mises en application et qui ont permis aux élèves d'avancer ensemble pour la finalisation du parcours au moment de la semaine d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme du mois de mars.* ».

D'autres enseignants tentent tout de même « l'aventure du débat », avec le professeur documentaliste et un parc informatique performant : « *j'organise une séance de recherche sur internet (parfois à partir d'un corpus documentaire ciblé pour gagner du temps) pendant laquelle les élèves sont répartis en plusieurs groupes, chacun effectuant des recherches sur les aspects différents d'une même thématique. À la 2^{ème} séance, les élèves de chaque groupe choisissent une opinion (ou une position) à défendre et travaillent à la fois sur les arguments pour la défendre tout en anticipant les contre-arguments des autres groupes. La séance de mise en commun s'effectue sous la forme d'un débat introduit par une problématique. Afin que le débat ne soit pas « stérile » et que les élèves jouent le jeu de l'argumentation, j'élabore un système de points inscrits sur le tableau divisé en sections qui représentent chacune une opinion. Chaque groupe qui développe un argument marque un point et chaque groupe qui parvient à « contrer » un argument de façon pertinente et réfléchie obtient deux points. Les élèves relèvent généralement le défi et à l'issue du débat, ils doivent rédiger une petite synthèse de l'ensemble des échanges en devoir maison.* » Et d'ajouter qu'en fait, « *tout dépend du profil de la classe et de la motivation des élèves à s'investir dans la recherche comme dans le débat* ».

Au final, et comme parfois dans l'exercice de leur métier, les enseignants se trouvent pris entre deux impératifs dans la mesure où ils doivent à la fois respecter le référentiel dans un temps imparti et « boucler » le programme en parfaite harmonie avec les autres disciplines enseignées, sans oublier la préparation des épreuves du baccalauréat professionnel. Mais il est clair que cet enseignement pourrait être déterminant pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance d'être à la fois citoyen et acteur. Il serait également souhaitable qu'il soit le fait de toute la communauté éducative, ce qui lui conférerait une plus grande portée auprès de nos élèves, le comportement de certains méritant d'être amélioré : prendre conscience de la nécessité de la règle et de la loi qui permet de mieux vivre ensemble, avoir du respect pour chaque individu quelles que soient ses origines, sa religion, ses convictions, ses positions politiques ... et respecter l'environnement bien sûr...

Catherine Donnadieu
Professeure de lettres-histoire
Lycée Auguste Perret, Évry, Académie de Versailles
Françoise Gerbino
Professeure de lettres-histoire
Lycée Baudelaire, Évry, Académie de Versailles

²⁹ PEAC : projet éducatif artistique et culturel. Depuis la rentrée 2013 cette organisation pédagogique vise à bâtir un projet commun à plusieurs groupes d'élèves, avec le concours d'artistes et de professionnels de la culture à propos d'une réalisation artistique et culturelle qui est l'expression d'un travail collectif dans le cadre des horaires habituels de la classe et dans le prolongement des programmes d'enseignement.

Privilégier la parole de l'élève en EMC

Paroles de profs...

Dans leur article « *Entendu en salle des profs !* », Catherine Donnadiou et Françoise Gerbino rapportent certaines critiques formulées par leurs collègues à l'égard du programme d'Enseignement moral et civique. Ainsi, affirment des enseignants qu'elles ont interrogés, « *certaines démarches (le débat argumenté notamment) s'avèrent « périlleuses ».* « *C'est très compliqué pour nos sections de CAP car les élèves ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue, et en l'occurrence le langage « règlementé ».* Mais surtout elles (les élèves) manquent d'esprit critique, n'ont pas de recul et pas de réelle culture générale, préférant trop souvent les « fausses infos de Facebook » à celles de la chaîne parlementaire !... Ce qui rend le débat en classe particulièrement difficile à gérer et à cadrer... ».

Et un peu plus loin, déplorant l'inadéquation entre les modalités pédagogiques proposées dans le programme (« *l'engagement, le travail de groupe, la production de fascicules, la préparation d'exposés, d'expositions, etc.* ») et l'évaluation certificative, identique à « *l'ancienne éducation civique et évaluée sur 4 points* », les auteures concluent : « *C'est pour cette raison que les enseignants doivent parfois travailler en transversalité avec un corpus documentaire et des questions ponctuelles plus faciles à évaluer qu'un débat et aussi plus proches des exigences de l'examen.* ».

C'est justement ce dernier point, « le débat argumenté », qui soulève un certain nombre de questions rapportées par les auteures : « *Pour nos sections industrielles, certaines thématiques s'avèrent trop complexes, trop pointues et demandent énormément de recherches... s'inquiète cette enseignante, il faut s'improviser juriste ou biologiste selon les sujets. (...) De plus, les démarches préconisées (travail de groupes, productions de dossiers, exposés, débats...) s'avèrent problématiques pour des classes entières... Comment faire débattre les élèves à 24 ou à 30 sur des sujets parfois épineux ? Comment évaluer le travail de chaque élève dans le groupe et l'oral dans le cadre d'un débat surtout pour des classes difficiles ?* » Ce sont autant de questions qui restent en suspens...

Cet article tentera de renverser les termes de cette position dont nous savons qu'elle existe parmi les PLP chargés de l'EMC : c'est précisément parce que certains élèves de lycée professionnel « *ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue* », que les élèves « *manquent d'esprit critique* » et que « *les démarches préconisées (travail de groupes, productions de dossiers, exposés, débats...) s'avèrent problématiques pour des classes entières* » qu'il convient de centrer l'EMC autour de la parole des élèves, lors des travaux de groupes, des exposés, des débats argumentés ou des conseils d'élèves...

Vous avez dit former des citoyens ?

Si l'introduction aux programmes d'EMC³⁰ pour la voie professionnelle se réfère aux grands principes habituels de l'Éducation civique, la nouveauté réside dans une

³⁰ Dans cet article il sera fait référence aux programmes d'EMC pour les classes préparant au CAP et au baccalauréat professionnel. (Annexe de l'arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015) « *L'enseignement moral et civique a pour objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux moraux et civiques de l'appartenance d'une part à un État de droit garant des libertés individuelles et collectives et de l'égalité entre tous les citoyens, d'autre part à une société démocratique contemporaine* » (Programme pour les classes préparant au CAP) « *L'enseignement moral et civique a pour objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux*

présentation proche des programmes de français ou d'histoire et de géographie des diplômés professionnels depuis 2002, en particulier dans deux aspects :

- Tout d'abord l'identification de compétences à développer chez les élèves, identiques dans les deux cycles (« identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu ; mobiliser les connaissances exigibles ; développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique ; s'impliquer dans le travail en équipe »).

- Et ensuite des exemples de « situations et de mises en œuvre ».

Quant aux documents qui accompagnent ces programmes ainsi que ceux pour l'école primaire et le collège³¹, ils mettent l'accent sur des modalités pédagogiques de nature différente dans ces deux degrés mais qui s'appuient largement sur l'expression orale et plus particulièrement le débat.

Nous nous limiterons dans cet article au « débat argumenté ou réglé », aux « conseils d'élèves » et dans un degré moindre au « débat à visée philosophique ». Dans ces trois situations en effet la parole de l'élève/des élèves est centrale.

Cependant les habiletés langagières et communicationnelles des élèves à la sortie du collège ne permettent pas d'installer d'emblée ces activités en classe de seconde.

Alors, comment faire ?

« Parole, parole... » ? Un peu de clarification...

Dans son « *Cours de linguistique générale* »³², Ferdinand Saussure distingue « langage, langue et parole ».

Si le « langage » est la faculté générale de s'exprimer à l'aide de signes, la langue est l'ensemble des moyens (lexicaux, morphologiques, syntaxiques...) utilisés par une communauté linguistique pour communiquer. On peut dire que la langue, c'est le dictionnaire et la grammaire. Quant à la parole c'est l'incarnation concrète de la langue pour exprimer sa pensée.

La parole est singulière et relève d'un acte de langage qui s'adresse à un destinataire – interlocuteur – un autre, naturellement, ou soi-même.

Car la parole est orale, bien entendu, mais pas seulement : on parlera aussi de parole pour un texte écrit, un discours intérieur...

« L'Homme (et la femme !) est un être de parole... »³³

La parole – orale, écrite, intérieure - est l'incarnation du langage de l'Homme. C'est par elle qu'il peut s'exprimer, communiquer sa pensée. « *Pourquoi parler en dehors de la stricte utilité de la vie quotidienne ?* » s'interroge Claudine Garcia-Debanc³⁴. « *Ne serait-ce pas parce que nous avons tous quelque chose à dire que nul ne peut dire à notre place ? S'exprimer n'est pas seulement satisfaire un besoin. C'est aussi prendre sa place dans le concert humain, c'est créer des liens, c'est se construire soi-même* ».

Et même si « la parole intérieure » peut ne pas avoir formellement de destinataire autre que le locuteur lui-même, la parole « *va vers l'autre pour être entendue, reçue, comprise* ». C'est dire qu'une « *réflexion sur l'expression orale ne peut exclure un rappel de ce qu'est l'écoute. Dire, écouter, sont indissociables* ». Et encore « *Le droit à la parole est vital et universel* »³⁵.

moraux et civiques de l'appartenance à un État de droit garant des libertés individuelles et collectives et de l'égalité entre tous les citoyens. » (Programme pour les classes préparant au baccalauréat professionnel).

³¹ « Ressources pour l'enseignement moral et civique », voir le site Éduscol. Ces documents sont accessibles directement sur le site lettres-histoire de l'académie de Versailles <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1164>

³² SAUSSURE Ferdinand, « *Cours de linguistique générale* », Payot, Paris 1995 (1^{ère} édition, 1916).

³³ SOPHOCLE, « *Philoctète* », « *Je vois que dans la vie des hommes, c'est la parole et non l'action qui conduit tout* ».

³⁴ GARCIA-DEBANC Claudine, « *Comment enseigner l'oral à l'École primaire* », INRP Hatier, Paris 2014.

³⁵ Ibidem

Mais la parole n'est pas qu'un moyen pour communiquer sa pensée, exprimer des opinions ou des sentiments. C'est par elle aussi que se construit cette pensée, dans le dialogue avec l'autre, et en particulier à l'École où l'usage de la langue est si particulier en même temps qu'il est source de profondes inégalités³⁶. Dans les échanges avec le maître ou les condisciples, dans le dialogue avec soi-même de la métacognition³⁷ – qu'elle soit intérieure ou formalisée oralement dans le dialogue avec le maître ou avec les autres élèves – c'est grâce au travail langagier que les élèves entrent dans l'activité de conceptualisation qui permet l'acquisition de nouvelles connaissances et leur assimilation.

La parole est aussi un moyen de construire son identité. Car l'on n'est pas nécessairement assigné à résidence linguistiquement ! Le « parler jeune » ou le « parler banlieue » de nos élèves est aussi construit, et ils peuvent l'adopter, ou non. Le recours à un argot de ville ou de quartier³⁸ est le premier moyen pour signifier l'appartenance à un groupe, un groupe de pairs en ce qui concerne nos élèves. Et un moyen très efficace pour manifester aux enseignants qu'ils ne relèvent pas de leur monde, « vieux », « bourge », en tout cas pas le leur... Contrairement à ce que certains enseignants imaginent, beaucoup d'élèves savent cela³⁹. Et s'ils recourent en classe à ce sociolecte⁴⁰, c'est souvent délibéré, pour amuser, choquer ou créer de la connivence... A contrario, adopter la langue normée de l'École est aussi un moyen pour échapper à une destinée – familiale, géographique – et se faire accepter par un milieu étranger.

Enfin la parole est un puissant marqueur régional et social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite des élèves, surtout les nôtres. Par l'accent (régional, « banlieue »...), par la syntaxe (marquage des liaisons, élision ou non des marques de la négation...), par le lexique (familier, argotique...) le plus souvent l'homme – et ici l'élève – laisse apparaître son origine géographique, familiale, sa classe sociale. C'est dire qu'une des tâches des enseignants de lycée professionnel vise à faire que les élèves maîtrisent cette parole, l'enrichissent, la fluidifient, travaillent la variabilité langagière⁴¹ pour pouvoir s'adapter au monde et s'y insérer harmonieusement.

Doter les élèves des outils langagiers pour que leur parole permette à la fois leur construction cognitive, identitaire et sociale, est donc une priorité pour les enseignants. Si c'est très bien compris à l'école maternelle où les enseignants ont des pratiques précises pour construire les capacités langagières des élèves⁴² c'est moins vrai à l'école primaire et beaucoup moins encore dans le second degré où la parole de l'élève a peu de place. Voyons comment.

³⁶ « Les inégalités viennent du fait que les usages de la langue nécessaires aux apprentissages constituent un langage spécifique. Il s'agit d'un oral pour apprendre que les enseignants n'identifient pas toujours comme spécifique ou qu'ils croient partagé par tous ».

BAUTIER Elisabeth, sociolinguiste, chercheuse en Sciences de l'éducation, in « Fenêtres sur cours », revue du SNUIPP-FSU, n°435 du 2 mai 2017.

³⁷ La métacognition est l'activité mentale qui porte sur ses propres processus mentaux. Par exemple se demander ce qu'on a compris, retenu, comment on est parvenu à un résultat.

³⁸ Dans les années 1990, savez-vous ce qu'était un « *kissman* » dans le langage des élèves de Trappes ? C'était un élève suffisamment à l'aise pour fréquenter « Le Kiss », une discothèque renommée fréquentée par la jeunesse dorée de la région, à laquelle ils n'appartenaient pas ! Quand on rendait une bonne copie à un élève, on pouvait alors entendre ses condisciples s'écrier : « *Trop fort, le kissman !* »

³⁹ BERTUCCI Marie-Madeleine, « Les parlars jeunes en classe de français », Le Français aujourd'hui, n°143, octobre 2003, « Les langues des élèves ».

⁴⁰ Un sociolecte regroupe l'ensemble des expressions d'un langage spécifique à un groupe social, culturel ou professionnel donné.

⁴¹ « Nous entendons par maîtrise des variations, la capacité à plier, à adapter, son discours, son attitude énonciative à la situation de production, aux nécessités de l'inter-relation verbale. Cette maîtrise permet de construire progressivement le concept de variabilité qui structure les acquis pragmatiques et les savoirs intuitifs qui résultent des interactions verbales vécues. »

ROMIAN Héliène, MARCELLES Marcelle, TREIGNIER Jacques, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière » http://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1985_num_67_1_1842

⁴² BAUTIER Elisabeth, opus cité (note 34).

Un partage paradoxal de la parole

Certes, dans le second degré en France, l'enseignement se fait largement par le biais de l'oral, par le dialogue entre le maître et les élèves, et l'on pourrait croire que leur parole est largement convoquée. Marie Gausssel explique cependant que « *le modèle d'apprentissage de ces séances (modèle « dialogal adulte-centré») a pour conséquence de privilégier les interactions et le dialogue enseignant.e-élèves (sous-entendu : au détriment du dialogue inter-élèves) et de défavoriser les élèves les moins performants ou les moins cultivés* »⁴³. C'est ainsi qu'à l'école maternelle, « *trente pour cent des élèves ne prennent pas la parole et [que] la longueur moyenne des interventions est de 6 à 8 mots, bien loin de ce qui serait nécessaire pour construire des phrases complexes ou acquérir les compétences discursives, raconter, décrire, expliquer etc. attendues en grande section par les Programmes...* ».

Il est vrai qu'en France, jusqu'au XIX^{ème} siècle, rappelle aussi Marie Gausssel, « *le principe pédagogique qui gouverne les classes primaires est celui du silence des élèves et de la parole du maître* ». Et il faut attendre le milieu du XIX^{ème} siècle pour que, dans les classes de l'École primaire, on demande aux élèves d'explicitier une consigne ou de lire à voix haute un texte, faisant de la langue orale « *la base de l'éducation intellectuelle des futurs citoyens et citoyennes et du dialogue pédagogique (cours dialogué, dialogue didactique) la méthode d'enseignement préconisée* »⁴⁴.

Mais le dialogue « adulte-centré », les échanges, ne peuvent pas suffire au développement du langage et à la maîtrise de la langue des élèves. Surtout quand ceux-ci, en formulant à l'oral les réponses aux questions de leur professeur, cherchent plus souvent à lui faire plaisir en trouvant le mot attendu – et que celui-là s'en satisfait ! – qu'à véritablement élaborer un savoir ou exprimer la compréhension d'un texte, d'un fait, d'un phénomène. Car « *à l'École, il ne s'agit pas seulement de parler du monde mais principalement parler sur le monde* » explique Elisabeth Bautier. Et cet usage de la langue est d'autant plus indispensable à apprendre qu'il n'est guère présent dans la majorité des familles faiblement scolarisées auxquelles appartiennent nos élèves.

Or, quand l'on tente de faire prendre conscience aux enseignants de cette place réduite de la parole des élèves, que ce soit en les renvoyant à des études scientifiques ou des rapports officiels⁴⁵, ou encore à des observations de classe, on suscite l'étonnement, le scepticisme, quand ce n'est pas l'indignation : non, la plupart des enseignants du second degré – PLP compris – ne voient pas le problème !

Comment expliquer ce paradoxe ?

La primauté de l'écrit

Cette cécité s'explique tout d'abord par le statut minoré de l'oral dans le système éducatif français. Si l'oral est majoritaire dans la classe depuis plusieurs décennies, la forme de l'excellence scolaire est presque toujours le travail écrit, avec ses prestigieux exercices emblématiques, la « dissertation » – française, philosophique... – ou encore pour les plus jeunes, la « rédaction ».

Cette prééminence de l'écrit en France et plus largement dans la société occidentale, est directement issue de la tradition humaniste pour laquelle seule la culture écrite a une valeur scientifique, reléguant ainsi l'oral et la culture orale aux personnes non lettrées : « *L'école française, construite sur les bases d'une pensée humaniste a, dès*

⁴³ GAUSSEL Marie, « *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral* », Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation, n°117, Avril 2017 <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ Inspection générale de l'Éducation nationale, « *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* », Rapport, 2000, www.vie-publique.fr

la Renaissance, posé les fondations d'une école tournée vers la culture des élites, c'est-à-dire une culture essentiellement livresque, signe distinctif du savoir savant ».⁴⁶

L'École républicaine n'a en rien modifié ce rapport entre l'écrit et l'oral. Dès les premières lois scolaires de la III^{ème} République, la parole occupe une place ambiguë dans les textes ministériels qui fixent les objectifs et les programmes de l'école primaire. Les écoles laïques devront avant tout dispenser un enseignement fondamental fondé sur le lire, écrire, compter. « *Le législateur espère ainsi parvenir à une alphabétisation généralisée, qui devait se réaliser dans les années qui précèdent la Grande Guerre ; il cherche aussi à substituer à la culture traditionnelle des campagnes, transmise par « oui-dire » et « voir faire », la culture moderne qui s'acquiert dans les manuels quasi encyclopédiques de l'école primaire. Il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant. Les instructions officielles de 1882 et 1887 sont à cet égard parfaitement explicites : l'histoire, la géographie, les sciences, l'hygiène sont, d'abord, des lectures à faire et des résumés à rédiger. Et les leçons de lecture ou de rédaction ne sauraient être désintéressées : elles doivent enseigner des connaissances, former le jugement et la sensibilité*⁴⁷ ».

Une introduction très progressive de la parole

En même temps, les concepteurs de cette nouvelle école savent que l'on ne peut pas former de jeunes enfants plongés dans les modes de vie traditionnels des campagnes ou des faubourgs populaires comme l'on éduque ceux qui sont nés dans les familles bourgeoises : l'école primaire doit se donner un style propre, adapté à sa mission et à son public. Pour eux, la culture de l'écrit est un objectif à atteindre et non le vecteur naturel des apprentissages. Dès lors, la parole doit trouver sa place dans l'école primaire, moins comme un enseignement spécifique que comme le vecteur des apprentissages, y compris de ceux qui ne relèvent que de l'écrit. Le dialogue pédagogique, pour reprendre une expression usuelle dans les textes de cette époque, sera donc au cœur de la didactique du primaire. Voilà ce que disent les instructions de 1887 (définition reprise dans celles de 1923 et même dans celles de 1972) : « *La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuels échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées* ». Les concepteurs « *savent que la principale difficulté réside dans l'opacité de la langue de l'école pour des élèves qui ne sont pas familiers des tours et des expressions de la langue des livres ni même du français que peu d'entre eux parlent à la maison. Le dialogue est le seul moyen de s'assurer que l'enfant s'approche des représentations véhiculées par la langue (des « idées ») et de la signification des mots qu'ils utilisent* ».

Une pratique périlleuse

Un deuxième élément explicatif de cette place minorée de l'oral dans les pratiques enseignantes tient peut-être à son caractère « périlleux » comme le qualifie Bruno Maurer⁴⁸. L'oral est périlleux pour tout un chacun, car objet d'évaluation sociale incessante, il expose en permanence la vulnérabilité du sujet. Il l'est donc autant pour les élèves que pour les enseignants.

...périlleuse pour les élèves...

Si les élèves ont appris à parler dès leur plus jeune âge, ils n'ont pas tous forcément le « langage légitime »⁴⁹. Chaque groupe social a en effet son sociolecte : les traits phonologiques (ceux de l'« accent banlieue » ou de certains accents régionaux, le soin mis à faire les liaisons, par exemple), le lexique, permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel.

⁴⁶ LANGLOIS Roberte. « *L'oral, un enseignement impossible ?* » Revue *Pratiques*, n° 137-138, 2012 (p.117-134), « La didactique du français, hommage à J.F Halté »

⁴⁷ Inspection générale de l'Éducation nationale, *opus* cité

⁴⁸ MAURER Bruno, « *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée* », Bertrand-Lacoste, Paris 2001.

⁴⁹ GAUSSEL Marie, *opus* cité.

Puissants marqueurs sociaux dont les effets sont difficiles à masquer, ils peuvent être des freins à l'expression orale des élèves. Là encore les élèves sont plus lucides et plus sensibles au jugement de l'autre (adulte, condisciple...) que les enseignants l'imaginent parfois. Refuser de parler de façon continue et développée s'explique aussi par cette perception de son « illégitimité » comme le notait Pierre Bourdieu.

...mais périlleuse aussi pour les adultes !

Car donner la parole aux élèves peut apparaître pour certains enseignants aussi un acte dangereux : l'oral, « ça fait du bruit. », « l'oral, ça devient vite n'importe quoi, à tout moment, sur n'importe quoi ».

La parole des élèves n'est en effet pas prévisible, contrairement à l'écrit où la réception de cette parole est décalée : le professeur lit chez lui, tranquillement, le texte de l'élève, cette communication différée facilite une éventuelle gestion de la surprise, de l'incompréhension, voire de l'indignation face la production et elle lui laisse le temps de construire sa réponse. À l'oral, dans la classe, il en va tout autrement : le manque de réponse pertinente (répartie plus ou moins désinvolte, connaissances à opposer...) peut générer chez l'enseignant un sentiment d'insécurité : le contrôle de la classe semble lui échapper et son autorité remise en cause.

Par ailleurs, la gestion simultanée de l'individu et du groupe pose question à certains : il y a contradiction entre les contraintes inhérentes à la gestion de la classe, structure collective conçue pour faire avancer ensemble un groupe d'élèves, et la nécessité de permettre l'expression de chacun. La question de l'effectif des classes est alors posée. Et ce sont souvent les difficultés dans la gestion de la classe qui sont invoquées pour expliquer cette part réduite que la parole de l'élève occupe en cours.

Donner la parole aux élèves est donc souvent perçu comme une activité coûteuse en temps, en énergie, et qui semble demander des compétences professionnelles précises. En effet, cette parole peut être monopolisée par les plus habiles, ce qui rend la séquence discriminante pour les plus faibles, les moins rapides, les moins familiers avec l'exercice. Ce travail demande alors beaucoup d'ingéniosité pédagogique et de finesse dans le guidage pour l'enseignant.

Une activité perçue comme plus ou moins légitime

Supplanté par des exercices écrits bien identifiés, souvent « prestigieux » et la plupart du temps objets de l'évaluation à l'examen terminal, l'oral est aussi mal identifié par les élèves comme un apprentissage en soi (à part la « récitation »...) mais aussi par les enseignants.

Il apparaît alors comme une activité complexe, aux contours un peu flous. À la fois objet et moyen, il échappe au cadre ordinaire des enseignements. Par ailleurs, la communication orale revêt des formes multiples et les caractéristiques linguistiques des énoncés ne sont donc pas uniformes : elles dépendent d'un très grand nombre de facteurs (genre de l'oral, enjeu, situation de communication, etc.) et sont extrêmement complexes. Cette complexité fait que la connaissance des traits linguistiques de la communication orale nécessite une solide formation.

Enfin, de par son caractère immédiat, l'oral ne laisse pas de trace et il est donc difficile à observer (comment analyser ce qu'on n'entend qu'une seule fois ?) et donc à évaluer.

Pour toutes ces raisons, beaucoup d'enseignants ont du mal à adopter une attitude d'effacement, d'écoute, de passeur de la parole de leurs élèves, de régulateur cognitif et pédagogique, attitude qui est au cœur de certaines démarches pédagogiques, celles en tout cas prônées par l'EMC. La formation qu'ils ont reçue à cet égard est peut-être insuffisante, même si certains d'entre eux, de plus en plus nombreux, adoptent instinctivement des démarches qui ont été construites par des courants pédagogiques bien identifiés pour faire évoluer la pratique de l'oral à l'école.

Les démarches pédagogiques au cœur du programme d'EMC

Car ce ne sont pas n'importe quelles pratiques qui sont proposées dans ce programme pour mettre en place une pédagogie de la parole.

Quelques brefs rappels pour mémoire.

La pédagogie active et « l'éducation nouvelle »

Elle englobe l'ensemble des stratégies pédagogiques qui rendent l'élève acteur de ses apprentissages, souvent de façon très concrète (« learning by doing ») afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Dans ces démarches, l'enseignant agit en amont, de façon à orienter l'élève dans ses recherches, à l'encourager à se questionner sur le processus, à l'obliger à négocier avec d'autres la pertinence de ses trouvailles. L'enseignant fait plus qu'accompagner : il ouvre le chemin et met l'élève en action et le responsabilise face à ses apprentissages. En quelque sorte, c'est la fin de l'enseignement spectacle. Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, en sont les représentants les plus connus.

La pédagogie institutionnelle et les « conseils d'élèves »

C'est un autre courant novateur initié par Fernand Oury (instituteur, membre au départ du mouvement Freinet). Pour des raisons liées à son public (élèves très défavorisés, voire difficiles des « classes spéciales ») Fernand Oury s'attache à établir, créer et faire respecter des règles de vie très précises dans l'École, par des institutions appropriées – à l'opposé des « écoles casernes ». Si l'enfant perçoit le lieu classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler démocratiquement des questions, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Il va alors pouvoir garder ou retrouver le goût d'apprendre, à travers son engagement, ses initiatives... Fernand Oury définit les institutions comme « l'ensemble des règles qui permet de définir ce qui se fait et ne se fait pas, à tel moment ». En ce sens, souligne-t-il, la « simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution ». L'institution clé consiste essentiellement en « des lieux de parole » que sont « les conseils d'élèves » mis en place dans les classes. Le dialogue est primordial et l'enseignant donne toute sa place à la parole de l'élève. Afin d'illustrer ce propos, vous trouverez en annexe un exemple de « conseil d'élèves »⁵⁰.

Alors comment faire ?

Comment dès lors surmonter toutes ces difficultés pour amener les élèves à prendre la parole de manière régulée ? Quel cheminement mettre en place pour aboutir au débat réglé (ou au conseil d'élèves) prôné par le programme d'EMC ?

Si l'EMC est une des actualisations programmatiques de la parole des élèves, donner son opinion, réfuter, débattre, sont autant de capacités nécessaires dans d'autres disciplines, le français bien évidemment (quand on confronte des textes par exemple) mais également la PSE⁵¹, l'économie ou le droit... Il y a donc dans la nécessaire collaboration des disciplines pour acquérir des compétences en langue orale, un partage des tâches à mettre sur pied, une réflexion à mener sur la spécificité orale de chaque discipline (on ne s'exprime pas de la même manière – lexicale, énonciation – en mathématiques, en génie électrique, en histoire-géographie...) et sur les transferts de l'une à l'autre de ces disciplines.

Marceline Lappara⁵² dresse une liste des habiletés verbales à construire avec les élèves, dans toutes les disciplines, et qui peut servir de guide aux enseignants quels qu'ils soient :

⁵⁰ « Le conseil des élèves », mis en place par MAGALHAES Antony, PLP Lettres-histoire au lycée La Tournelle à La Garenne-Colombes, avec une classe de seconde Gestion Administration.

⁵¹ Prévention santé environnement.

⁵² LAPPARA Marceline, « L'oral, un enseignement impossible ? » Revue *Pratiques*, n° 137-138, 2012, « La didactique du français, hommage à J.F Halté ».

- savoir attendre son tour de parole, demander la parole, marquer la fin de son tour de parole
- savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le répéter en mot à mot, le reformuler, le résumer
- savoir parler à propos et donner des informations en les organisant
- savoir user du discours d'évocation
- savoir illustrer son discours d'exemples pertinents
- savoir développer un point de vue, une argumentation
- savoir respecter le point de vue d'autrui en reformulant son propos, savoir convaincre autrui
- savoir rendre compte d'un événement, exposer des connaissances
- savoir expliquer à autrui un phénomène, le fonctionnement d'un objet
- savoir vérifier auprès d'autrui si l'on a bien compris ce qu'il veut dire
- savoir respecter les règles de politesse et savoir ménager les autres.

À partir de là, il est possible de conforter les objectifs du cycle 4 indispensables pour faire vivre un débat réglé ou un conseil des élèves dans une classe.

En France, à la fin du cycle 4 les élèves doivent pouvoir :

- *participer de façon constructive à des échanges oraux*
- *comprendre des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information)*
- *produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue)*
- *interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre*
- *s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire*⁵³.

S'appuyer sur l'expérience de l'ECJS

Le débat argumenté proposé par les « *Ressources pour l'enseignement moral et civique* » publiées par le site Éduscol en septembre 2015, n'est pas une nouveauté. C'est le programme pour l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)⁵⁴ qui pose en lycée professionnel le « débat argumenté » mais aussi « l'importance de l'oral », comme modalités privilégiées d'apprentissage de la citoyenneté.

La naissance de l'ECJS s'inscrit dans un contexte très différent de celle de l'EMC. La consultation des lycéens conduite par Philippe Meirieu en 1999⁵⁵ fait surgir alors une forte demande d'intervention des lycéens dans la vie de la Cité. Les jeunes y font savoir qu'ils souhaitent pouvoir exprimer leur opinion dans le cadre du lycée sur les problèmes qui les touchent. Par ailleurs affirme René Révol, professeur de SES en classes préparatoires et un des « pères » de l'ECJS, « *la « capacité politique », c'est la capacité de fonder un jugement sur la Cité pour contribuer à y décider. Et cette capacité s'éduque, y compris à l'École* ».

La citoyenneté réside dans la possibilité de décider ensemble du destin commun d'un peuple. Or cette capacité à décider ensemble se construit. Elle suppose un citoyen habitué à user de sa raison pour juger du bien commun.

Et c'est le « débat argumenté » qui devra y conduire. Il ne s'agit pas alors d'ériger la pratique pédagogique du débat en panacée et en méthode exclusive, mais de chercher à développer « *une expression orale raisonnée et maîtrisée des élèves* » en le faisant passer « *d'idées convenues à des opinions construites* ».

⁵³ Programme d'enseignement, B.O. n°17 du 23 avril 2015, extraits.

⁵⁴ B.O., Hors-série n°2 du 30 août 2001.

⁵⁵ « *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* » Rapport final du comité d'organisation de la consultation sur les lycées, Lyon, le 11 mai 1998 <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/LYCEES.pdf>

Pour faire débattre dans la classe de grands adolescents ou de jeunes adultes avec des idées raisonnées ou des opinions construites, une démarche est proposée à laquelle nous pouvons nous référer aujourd'hui pour organiser le « débat réglé » de l'EMC.

S'informer

Le passage d'idées convenues (celles du « *Café du Commerce* » comme le disait René Révol) à des « opinions construites », commence par l'information sur le sujet, le thème ou la problématique dont on va débattre. Travailler sur « Pluralisme des croyances et laïcité » pour s'interroger sur le port du voile dans l'espace public ou sur « Biologie, éthique, société et environnement » pour débattre de la loi Leonetti sur la fin de vie, suppose que l'on soit informé. La recherche documentaire, plus ou moins accompagnée selon le niveau des élèves (on peut commencer en classe de seconde par proposer un « corpus documentaire » déjà constitué par le professeur comme le suggère l'article de Catherine Donnadiou et Françoise Gerbino) est évidemment la démarche privilégiée. Mais l'on peut aussi s'appuyer sur l'apport de savoirs disciplinaires spécifiques (histoire, pour la laïcité, PSE pour les problèmes de bioéthique). Bien entendu la pluridisciplinarité permet de répondre à une des objections relevées par nos auteurs : la modicité de l'horaire et les compétences limitées des enseignants.

Présenter un point de vue étayé

Le recueil de l'information, son traitement et sa hiérarchisation ne suffisent pas pour s'engager dans le débat. Il faut apprendre à construire son point de vue et le présenter à l'oral. C'est là que la notion de « parole saussurienne » apparaît.

Comment faire ? L'étude en petits groupes de la documentation, les échanges dans le groupe, la rédaction d'une fiche (n'oublions pas que la « parole » peut être un écrit) contribuent à la construction de la pensée.

La présentation orale, sous forme d'un « exposé » devant la classe, va permettre à l'élève de faire entendre sa parole. Là encore il faut imaginer une démarche progressive : on peut apprendre à commencer à « s'exposer pour exposer » un point de vue devant le groupe de travail, ou en demi-classe, ou encore en séance d'accompagnement personnalisé, avant d'affronter la classe entière dans un dispositif plus solennel...

Répondre à un point de vue de façon étayée

Savoir exposer clairement un point de vue ne suffit pas pour débattre : encore faut-il pouvoir répondre à l'argument de l'autre. Dans le même cadre que celui exposé précédemment l'élève doit savoir reprendre l'opinion, identifier les arguments et les réfuter.

Défendre un point de vue opposé

Adopter le point de vue de l'autre par des « *jeux de rôles, débat en miroir, quitte à leur faire jouer le rôle inverse...* » comme le proposent avec pertinence les professeurs interviewés par Catherine Donnadiou et Françoise Gerbino, conforte la construction d'un point de vue. Car ces techniques sont efficaces tant dans le domaine de la compétence argumentative que dans l'apprentissage de la distanciation, posture indispensable pour construire le raisonnement.

Débattre d'un sujet...

Une fois posées ces habiletés il est possible d'organiser un débat solennel. Mais comme lors du travail de groupes, il est nécessaire de poser un cadre.

... avec un dispositif pédagogique bien pensé

Comme l'explique le document d'accompagnement d'Éduscol intitulé « Le débat réglé ou argumenté », « *la pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer son opinion. Le débat permet alors l'expression publique des points de vue (accords ou désaccords)* ». Ces règles doivent être

explicitées et des tâches distribuées (animation, gestion du temps, secrétariat)⁵⁶. Ainsi peut-on apprendre aux élèves ces responsabilités et en libérer l'enseignant qui se consacre alors au bon déroulement de la situation d'apprentissage, des savoirs notionnels (liés à l'EMC), des savoir-faire sociaux (debattre) et de la maîtrise de la parole.

Si le « conseil d'élèves » est centré sur la résolution d'un problème ou la prise de décision, le débat argumenté peut se centrer sur le développement de la parole et les « habiletés verbales » identifiées par Marcelline Laparra. Ces habiletés peuvent être observées et évaluées par les élèves eux-mêmes : les « cercles concentriques » (au centre les animateurs, autour les participants au débat, entourés eux-mêmes des observateurs). Désigner des observateurs permet de développer la distance, l'analyse chez les élèves et la métacognition. Mais cela contribue aussi à faciliter ce dispositif quand la classe est nombreuse : grâce à ces trois instances (animation, participation et observation), chaque élève se retrouve avec une tâche précise qui peut être à son tour observée par l'enseignant et évaluée.

Ces observations sur le déroulement peuvent ensuite être débattues et amener chacun à prendre conscience de ses compétences.

Pour conclure

« C'est précisément parce que certains élèves de lycée professionnel « ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue », que les élèves « manquent d'esprit critique » et que « les démarches préconisées (travail de groupes, productions de dossiers, exposés, débats...) s'avèrent problématiques pour des classes entières » qu'il convient de centrer l'EMC autour de la parole des élèves, lors des travaux de groupes, des exposés, des débats argumentés ou des conseils » écrivions-nous au début de cet article.

Nous espérons que les éclaircissements apportés et les modalités pédagogiques présentées ici aideront les enseignants « entendus en salle des profs » à faire en sorte que l'Enseignement moral et civique contribue à faire grandir les élèves de lycée professionnel et à les mettre sur le chemin de la citoyenneté.

Annie Couderc
IEN lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Françoise Girod
IA-IPR honoraire chargée des lettres-histoire
Académie de Versailles

⁵⁶ Voir la fiche proposée par MAGALHAES Antony en annexe.

Annexe

EMC : Le Conseil des élèves Institutionnaliser les échanges entre élèves pour résoudre les problèmes de la classe

Professeur de français, histoire et géographie et enseignement moral et civique en classe de première gestion-administration, j'ai été confronté, comme l'ensemble de l'équipe pédagogique, à une classe extrêmement difficile (manque de motivation, refus de toute autorité, résultats catastrophiques, équipe en lourde difficulté).

Les professeurs de gestion-administration et moi-même avons décidé, en lien avec les professeurs de matières professionnelles, de mettre en place une institution, un conseil des élèves, visant à rétablir un dialogue serein au sein de la classe, entre les élèves, et qui leur permettrait d'apprendre concrètement la responsabilisation, l'échange respectueux et la capacité à résoudre calmement des problèmes entre eux et/ou avec les adultes de l'établissement. Le Conseil des élèves devait en outre permettre aux élèves d'adopter une attitude appropriée à la vie professionnelle, d'organiser des réunions, de réaliser des projets et de rédiger des documents professionnels.

Les élèves de la classe se sont parfaitement appropriés cette institution qu'ils réclament souvent de leur propre initiative. Nous avons pu constater une réelle amélioration du climat de la classe.

Les élèves les plus perturbateurs ont été, à notre étonnement, les plus volontaires pour prendre des responsabilités dans cette institution. Ils ont éprouvé une réelle satisfaction en trouvant un espace dans lequel s'exprimer auprès des autres camarades. Les médiateurs ont permis de débloquer des situations de tension entre certains élèves et des enseignants. L'ensemble des enseignants a constaté une diminution des bavardages ou interruptions de cours. Les élèves savent désormais qu'un temps bien spécifique est consacré à l'écoute de leurs problèmes et ils différencient plus facilement temps de travail et temps consacré à l'ambiance de la classe.

Son rôle :

Le Conseil des élèves se réunit afin de permettre de **discuter ensemble de manière raisonnée et loin de toute passion** de la vie de la classe, aussi bien des problèmes rencontrés que des projets.

Il permet la validation de plusieurs fiches « Cerise Pro », un service en ligne destiné à faciliter le suivi et l'évaluation des 55 compétences professionnelles du baccalauréat gestion administration.

Le Conseil permet également d'aborder différents aspects du programme de l'enseignement moral et civique.

Son fonctionnement :

Le Conseil des élèves se réunit quand cela est jugé nécessaire par les élèves au maximum une fois tous les 15 jours et dans le respect des règles de l'établissement.

Les acteurs sont élus lors de la première séance et se contentent de remplir leurs missions.

• Les présidents de séance :

Ils sont deux et sont élus :

- Ils prévoient l'ordre du jour.
- Ils décident de la durée de chaque point à l'ordre du jour.

- Ils décident de la durée des interventions.
- Ils décident quand il est temps de passer au point suivant.
- Ils décident de l'envoi des médiateurs.

• **Les secrétaires :**

Ils sont deux et sont élus :

- Ils prennent des notes.
- Ils réalisent le compte-rendu de la séance.

• **Les maîtres de la parole :**

Ils sont deux et sont élus :

- Ils repèrent qui souhaite parler et le notent sur le « tour de parole » au tableau.
- Ils annoncent qui a la parole.

• **Les responsables du règlement :**

Ils sont deux et sont élus :

- Ils interviennent pour notifier tout manquement au règlement du Conseil des élèves.
- Ils sont remplacés par le professeur en cas de non-intervention.

• **Les organisateurs :**

Ils sont deux et sont élus :

- Ils sont les seuls autorisés à aller voir les adultes afin d'organiser le Conseil des élèves et de fixer un horaire.
- Ils trouvent une salle.
- Ils organisent le Conseil des élèves dans le respect des règles de fonctionnement du lycée et avec accord de la direction.

• **Les médiateurs :**

Ils sont deux et sont élus :

- Ils vont voir les personnes concernées par les conflits afin d'essayer de résoudre les problèmes après décision des présidents.

Les 12 élus laisseront leur poste en février et de nouvelles élections auront lieu.

Les enseignants ont proposé un ensemble de règles aux élèves pour que cette institution fonctionne. Les élèves se sont prononcés par un vote sur l'acceptation de ces règles.

L'apostrophe directe, l'invective, l'énervement, la colère, les effusions de joie y sont interdites. C'est un lieu de discussion dans le calme. La parole ne peut y être prise sans autorisation du « maître de parole ». On est inscrit sur le « tour de parole » en levant la main. Le « maître de parole » donne ensuite la parole. On parle au président de séance et on ne s'adresse pas directement à une personne avec laquelle on serait en conflit. On termine son tour de parole en disant : « Je laisse la parole ».

Un professeur est présent et n'a le droit d'intervenir qu'en cas d'infraction au règlement du lycée ou d'infraction grave au présent règlement du Conseil des élèves. Tous les membres présents, y compris le professeur, sont dans l'obligation de garder un silence absolu vis-à-vis de l'extérieur sur ce qui se passe dans le Conseil des élèves sauf si une personne s'avère être en danger immédiat.

*Fiche proposée par MAGALHAES Antony
Lycée La Tournelle, La Garenne Colombes,
Académie de Versailles*

Contre une « pédagogie de l'indifférence⁵⁷ »

Professeure de lettres-histoire au lycée professionnel Anatole France de Colombes, je réalise aussi des documentaires. Cette seconde activité est née d'une double nécessité : celle de donner un porte-voix à mes élèves, à ces jeunes de banlieue que la société marginalise et que les médias caricaturent, et celle de les impliquer dans la réalisation de ce cinéma que l'on dit « du réel ». Ainsi mon premier film, *Allons Enfants !*⁵⁸, qui explore le rapport des adolescents d'origine algérienne à l'Histoire et aux mémoires franco-algériennes, a été suivi d'un atelier au cours duquel les adolescents que j'avais filmés ont, à leur tour, réalisé leur propre film sur cette question : *L'Algérie, la France et nous*⁵⁹.

Mon film, leur film : un même sujet, deux points de vue. Questionner la subjectivité à l'œuvre dans les films documentaires est ainsi devenu une pratique ordinaire de ma pédagogie. Au cœur de cette pédagogie, il y a donc les images. Images dont les élèves sont bombardés et dont ils bombardent les réseaux sociaux. Grandissant dans une société où le virtuel tient pour une part du réel, ils discernent mal les dimensions satiriques ou symboliques de certaines images, et la subjectivité à l'œuvre dans toute production audiovisuelle.

Connaissant le travail que je mène dans mes classes, après les attentats de janvier 2015, « sonnés », les auteurs de la Scam⁶⁰ m'ont fait part de l'urgence qu'ils ressentaient de s'impliquer dans l'éducation « à l'image, aux sons, sans leçon de morale, (de) toucher les jeunes en misant sur leur intelligence, sans singer leurs codes ni leurs modes. Avec exigence⁶¹. » Nous avons alors créé ensemble le Prix Lycée Pro crève l'Écran qui a pour objectif de développer l'esprit critique des élèves à l'égard des images qui traitent du réel : mettre en lumière que ces images « du réel » n'en sont qu'une représentation, et l'expression personnelle d'un auteur⁶².

Ce premier dispositif s'inscrit pleinement dans la composante du Parcours citoyen qu'est l'Éducation aux médias et à l'information : il permet aux élèves d'apprendre à lire l'image, et aiguise leur esprit critique. Pour favoriser plus directement la capacité à décrypter l'information, avec Florence Martin-Kessler, rédactrice en chef du *Live Magazine*, j'ai conçu un second dispositif : la *Live Mag Académie*.

⁵⁷ PLENEL Edwy, *L'heure bleue*, France Inter, 12.12.2016 : [https://www.franceinter.fr/emissions/l-heure-bleue-12-decembre-2016](https://www.franceinter.fr/emissions/l-heure-bleue/l-heure-bleue-12-decembre-2016)

⁵⁸ ARTURO MIO, 2009, 52 min, multi-diffusé sur Demain-TV est en ligne sur le site de Télérama : http://television.telerama.fr/television/prix-le-lycee-pro-creve-l-ecrans-les-eleves-creusent-la-filiere-critique.138463.php?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#link_time=1455809460

⁵⁹ ARCADI Passeurs d'images, 33 min.

⁶⁰ La SCAM, Société civile des auteurs multimédia, rassemble plus de 37000 réalisateurs, auteurs, photographes, journalistes, dessinateurs... auxquels elle verse leurs droits d'auteur chaque fois que leur œuvre est exploitée à la télévision ou à la radio notamment.

⁶¹ GEORGET Anne, Présidente de la Scam, *Astérisque* n°54, <http://www.scam.fr/detail/ArticleId/4072/Petites-graines-au-vent-mauvais>

⁶² Une formation PAF « Éducation à l'image et parcours citoyen en LP » a été ouverte dans le sillage du concours.

Lancé à Paris en 2014, *Live Magazine*⁶³ est un journal vivant dans lequel des journalistes, des photographes, des dessinateurs, des réalisateurs se succèdent sur une scène pour raconter – en mots, en sons, en images – une histoire chacun.

Six minutes par récit, 100 minutes en tout. Le spectacle est à vivre en direct sans captation ni replay. Sur scène, de Plantu à Ariane Chemin en passant par Emmanuel Laurentin, Yves Jeuland, les journalistes racontent, simplement et sincèrement, légèrement ou avec gravité, comment ils ont vécu le traitement d'une information. Ils s'interrogent sur le contexte de sa production, analysent le décalage entre leur intention et sa réception, décodent les effets visuels ou sonores de sa mise en scène, redoutent ou utilisent les réseaux sociaux... et derrière ces récits drôles ou poignants, c'est la face cachée de l'information qui surgit : comment, par qui, pourquoi, avec ou contre quoi est-elle construite ?

Afin de prolonger l'expérience en classe, nous avons donc conçu un dispositif d'Éducation aux médias qui interroge la production de l'information. Soucieuse de diversifier ses publics, Florence Martin-Kessler (rédactrice en chef du *Live Magazine*) invite désormais aux spectacles près de 300 élèves chaque année⁶⁴.

Plutôt que de détailler les modalités de ces dispositifs⁶⁵, je me propose ici de les évoquer à travers ce qui les a inspirés : ma propre pratique de la pédagogie de projet. À l'origine de ces projets, souvent des images que je propose aux élèves et qui interrogent leurs représentations du monde. Si ces images les saisissent et s'ils s'en emparent, alors j'organise des rencontres avec ceux qui les réalisent ou les analysent avec en perspective la rédaction d'un texte de manière collaborative – et à toutes les étapes : questionner, dialoguer, débattre.

Interpréter ou s'informer ?

Lors de l'édition de septembre 2016 du *Live Magazine*, captivée par le récit en images du photojournaliste spécialiste de l'Afrique Michaël Zumstein, je lui soumets mon désir de travailler sur la question des migrants avec les élèves de la classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel. Michaël Zumstein sélectionne alors pour eux 15 photos prises lors d'un reportage sur les migrations subsahariennes. Je décide de les projeter sans introduction aux élèves – sans légende, ni contextualisation – leur posant comme problématique : peut-on s'informer uniquement par les images ?

Les photos attisent leur curiosité. Celle d'hommes sur un pickup dans le désert leur permet d'identifier qu'il s'agit de migrants en Afrique. Elles les saisissent émotionnellement :

« Nous avons ressenti de la colère, de l'empathie, du malaise et de l'impuissance. Ainsi que la peur d'être un jour à leur place... Une ambiance de tension se dégage de ce reportage. Les photos qui nous ont le plus marqués sont celle où il y a beaucoup d'hommes empilés sur une voiture comme des déchets juste pour quitter leur pays, et aussi celle où les migrants sont en prison car ils ont bravé le danger et la loi pour avoir une vie meilleure⁶⁶ ».

Je leur propose alors d'écrire, pour le journal du lycée, un dossier informant sur la question des migrants, en y insérant quatre photos de Michaël Zumstein. Les élèves m'objectent que quatre photos ne suffisent pas : il en faut cinq *« pour représenter la vie des migrants : les causes, les rêves, le départ, les dangers et le courage⁶⁷ »*. Ils se

⁶³ <http://www.livemagazine.fr>

⁶⁴ La *Live Mag Académie* s'inscrit dans une politique volontariste de mixité sociale et d'égalité des chances : à chaque *Live Magazine*, sont invitées des classes de lycées professionnels, collèges, lycées généraux, CFA ou même d'associations rescolarisant des élèves en décrochage. Entre tous ces élèves et leurs professeurs, nous avons l'ambition d'ouvrir le regard des uns sur les autres, de revaloriser ceux qui ont connu l'échec et réduire le fossé entre les élèves "défavorisés" et les "élites" scolaires. Le cahier des charges du concours a été pensé de façon à tenir compte de l'hétérogénéité des parcours des élèves.

⁶⁵ Live Mag Académie : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1220>

Lycée Pro Crève l'Écran : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1221>

⁶⁶ Citation extraite d'un courriel écrit par les élèves au photojournaliste Michaël Zumstein.

⁶⁷ *Ibidem*.

lancent individuellement dans la sélection de ces photos. Mais au moment de confronter leurs propositions pour aboutir à un choix commun, les choses se compliquent ! Souvent les interprétations des photos divergent et les élèves ne parviennent pas à se mettre d'accord : certains voient des migrants là où d'autres identifient des geôliers ou des passeurs. Telles photos illustreraient-elles les causes des départs (la pauvreté, le désœuvrement) ? Ou les conséquences (tout est laissé à l'abandon) ? Ou les ambitions (devenir footballeur) ? D'autres les laissent perplexes (pourquoi cet homme se cache-t-il derrière un rideau ?) ou donnent lieu à des interprétations si farfelues que force est de constater que leur lecture relève moins de la certitude que de la supposition...

Les élèves en arrivent humblement à la seule conviction que les migrants préfèrent courir de grands dangers, plutôt que de rester dans leur pays d'origine. Pour le reste, ils acceptent de suspendre leur jugement et de laisser certaines questions ouvertes :

- « Pourquoi partent-ils ?
- Quelle est l'atmosphère du voyage ?
- Est-ce qu'il y a des passeurs sur les photos ?
- Pourquoi sont-ils emprisonnés ?
- Qu'arrive-t-il aux prisonniers ?
- Pourquoi n'y a-t-il ni femmes ni enfants ?
- Y a-t-il beaucoup de morts ?
- Comment meurent-ils ?
- Quelles sont les dates précises du reportage ?
- De quels pays partent-ils ?
- Combien de kilomètres parcourent-ils ?
- En combien de temps ? »

On mesure l'étendue de ce que ces images ne nous disent pas et de tout ce qu'elles soulèvent en creux comme interrogations. Déjà est acquise l'idée que l'information véhiculée par l'image est incomplète si aucun texte ne l'accompagne.

Des interrogations ont aussi émergé sur la réalisation du reportage : les élèves questionnent la relation entre le photographe et les photographiés. Certains pensent lire dans le regard des migrants qu'ils ne veulent pas être pris en photo. D'autres s'interrogent sur les risques encourus ou les subterfuges employés par le photographe. Je leur propose alors de s'adresser directement, par courriel, à l'auteur des photos. Cet écrit met les élèves dans une posture réflexive vis-à-vis des tâches qu'ils sont en train d'accomplir.

Il leur faut présenter le projet et son objectif à Michaël Zumstein, synthétiser ce qui a été déjà accompli, et formuler les problèmes rencontrés :

« Ce qui va être difficile pour nous c'est d'associer les photos et le texte : ce qu'on aimerait c'est que vous critiquiez notre travail pour nous aider à l'améliorer. On a plein d'autres questions et notamment sur votre métier mais on vous les posera plus tard ! Serait-il possible de vous rencontrer ? »⁶⁸

Confronter les interprétations aux faits :

Rencontre avec le photojournaliste, temps fort du projet

Aller vers l'autre en confiance, susciter des rencontres et les animer me semble, au-delà de la stimulation et de l'estime de soi qu'elles suscitent immédiatement, une compétence essentielle à développer chez les élèves. Les élèves espéraient cette rencontre, et elle s'est révélée un temps fort du projet : je ne suis quasiment pas intervenue pendant les deux heures qu'ont duré les échanges⁶⁹. À propos de la torture et du rançonnement des migrants par les milices libyennes, Michaël Zumstein a expliqué aux élèves selon quelle éthique il exerce son métier. Les élèves ont alors non seulement pris conscience que les photos ne peuvent pas tout dire, mais aussi

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ces rencontres sont au cœur de la *Live Mag Académie* et elles se révèlent aussi des temps forts pour les journalistes, comme en témoigne ce courriel de Michaël Zumstein aux élèves : « Je suis très touché par le magazine que vous avez réalisé et par tous les mots que vous avez écrits. C'est rare et précieux. Je considère comme un véritable privilège d'avoir partagé ces moments avec vous et d'avoir contribué à vous faire regarder le Monde. Ce Monde qui vous appartient. Je suis à vos côtés. »

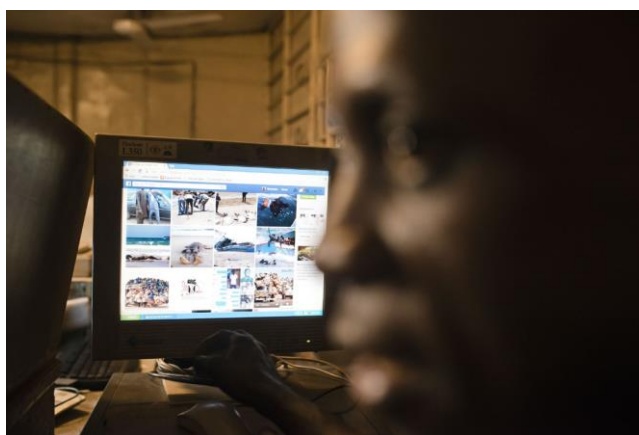
qu'elles ne le doivent pas.

Ainsi, ils écriront dans leur journal :

« Il ne peut pas montrer totalement la réalité car les gens sont différents devant un objectif. Quand ils voient un journaliste, les gens changent instinctivement un peu leur attitude. De plus, Michaël prend des photos violentes mais qu'il ne diffuse pas. D'une part pour ne pas choquer car les personnes peuvent ne plus avoir envie de regarder ses photos. D'autre part pour respecter les personnes photographiées. »

Un portfolio a finalement été inséré dans le journal pour sensibiliser les lecteurs à l'interdépendance entre photo et légende : pour montrer la nécessité de ne pas s'informer uniquement par des images, les élèves y comparent leurs premières interprétations aux légendes réelles de chaque photo.

Portfolio



30 juin 2015 - La Gambie est le pays qui enregistre le plus de départs de migrants vers l'Europe. Dans un cybercafé du quartier de Churchill à Banjul (Gambie) ce 30 juin 2015, un homme consulte une page Facebook qui indique les risques encourus par les candidats à l'immigration clandestine.

(Nous avons pensé que cet homme regardait Facebook pour s'évader de la réalité de la migration, mais cela n'était pas correct.)



Libye, Gasr Garabulli, 29 mars 2016 - Sur la plage de Garabulli, à une quarantaine de kilomètres de Tripoli, les membres du Croissant Rouge libyen ont été appelés pour ramasser les cadavres d'une embarcation de migrants ayant chaviré quelques jours plus tôt. Les membres du Croissant Rouge sortent le cadavre d'un migrant ayant été enterré par la population locale.

(Avant de lire la légende nous avons pensé que c'était des migrants qui enterraient leur ami qui venait de mourir sur la plage.)

Dès lors conscients de la détresse du destin des migrants, les élèves ont une représentation de ces derniers très différente. Lors de la rencontre avec Michaël Zumstein, ils ont exprimé qu'ils avaient, avant, une mauvaise image des migrants: certains les associaient à des « voleurs de travail qui font augmenter le chômage », ou à des « profiteurs des aides de l'État »... Selon eux, c'est ce que la télévision véhicule comme image des migrants en France.

Je leur propose alors de compléter leur dossier sur les migrants en réalisant l'interview de Delphine, une bénévole du CPSE⁷⁰ qui leur vient en aide à Paris, et de devenir ainsi, par les questions qu'ils formuleront, ceux qui construisent l'information.

Interview publiée dans le journal des élèves

Les migrants dans Paris

Il y a quelques mois on comptait plus de 2000 migrants dans Paris. Un article du journal « Le Monde » du 04/11/2016 fait état de 3852 migrants pour un seul campement situé dans le Nord Est de Paris (Stalingrad). Des associations de riverains aident les migrants depuis l'été 2015 en les nourrissant et les logeant dans des gymnases. Parfois ils font des blocus pour tenter d'empêcher l'intervention de la police qui doit déloger les campements. Nous avons eu l'occasion d'interviewer Delphine qui est bénévole dans un collectif : le « Collectif parisien de soutien aux exilés ».

Les élèves - Quel est le nom de votre collectif ?

Delphine, bénévole – C'est le Collectif Parisien de Soutien aux Exilé - e -s.

Les élèves – Depuis combien de temps faites-vous partie de ce collectif ?

Delphine – En fait, ce collectif n'est pas une association. Nous sommes des citoyens "normaux" qui nous sentons concernés et touchés par la situation des migrants. Nous avons vu ou lu leur histoire dans les médias, et les voyons dormir dans les rues où nous passons tous les jours. Personnellement, j'ai commencé à me demander comment je pouvais les aider il y a environ un an. Après avoir rencontré plusieurs personnes et plusieurs associations, c'est au CPSE que je me sens le mieux.

Les élèves - Dans quel arrondissement de Paris agissez-vous ? Votre collectif vous fait-il voyager ?

Delphine – Nous agissons en général sur les camps de réfugiés qui sont dans le 19^{ième}. Il y a eu des camps dans les jardins d'Éole, sous le métro de Stalingrad, sur les quais du canal saint Martin et sur la rotonde entre les stations de Jaurès et de Stalingrad. Nous ne voyageons pas, seulement dans Paris et en banlieue pour accompagner les migrants qui en ont besoin, par exemple pour aller à l'hôpital ou à faire une démarche administrative.

Les élèves - Comment êtes-vous arrivée à vouloir aider les migrants ?

Delphine – À force de lire des informations sur ce sujet, je me suis décidée à faire quelque chose.

Les élèves - Pourquoi faites-vous cela ?

Delphine – J'essaie d'aider car je pense que si les migrants se décident à faire le voyage

⁷⁰ Voir le lien : [Collectif parisien de soutien aux exilé-e-s](https://www.mediapart.fr/journal/france/260516/migrants-com-ment-aider?onglet=full) « Depuis plusieurs mois, il s'organise pour apporter quotidiennement une aide matérielle, alimentaire, médicale, psychologique, juridique et administrative ainsi qu'un soutien inconditionnel aux personnes exilées, jeunes hommes, femmes, enfants ou familles et primo-arrivants. La Timmy est l'équipe du CPSE spécialisée dans l'accompagnement des mineurs isolés étrangers, dont la minorité est fréquemment contestée par l'aide sociale à l'enfance, qui dès lors refuse de les prendre en charge.

Ces jeunes se retrouvent donc à la rue pendant plusieurs mois, le temps de leur recours. L'équipe les oriente entre autres dans leur suivi médical, leurs démarches administratives, organise des cours de français et des activités sportives, les soutient au quotidien et milite pour faire évoluer la cause des mineurs isolés en général. » (<https://www.mediapart.fr/journal/france/260516/migrants-com-ment-aider?onglet=full>)

vers l'Europe, alors qu'ils risquent leur vie (5000 personnes sont mortes en Méditerranée depuis 2014), c'est qu'ils fuient des situations encore plus terribles : un pays en guerre, ou un régime dictatorial où ils risquent la torture ou la mort. Je me sens solidaire de ces personnes, et je me dis que j'ai la chance de ne pas être née dans ces pays. En tant qu'être humain, c'est important pour moi d'essayer de leur offrir un accueil digne. Il y a quelques dizaines d'années, pendant la Seconde Guerre mondiale, certains de nos grands-parents ont dû s'exiler. Leur sort était le même que celui des réfugiés d'aujourd'hui.

De plus, j'ai pas mal voyagé à l'étranger depuis que je suis née, et j'ai en général été accueillie à bras ouverts dans les pays que j'ai visités. J'aimerais, symboliquement, rendre un peu la pareille aux gens qui arrivent ici.

Les élèves - Avez-vous aidé beaucoup de migrants ?

Delphine – J'ai rencontré une quinzaine de mineurs réfugiés depuis juillet, et préparé à manger pour plusieurs centaines de personnes... Mais c'est difficile à quantifier.

Les élèves - Des liens d'amitié se nouent-ils entre vous et des migrants ?

Delphine – Oui, bien sûr, on apprend à se connaître, et avec certaines personnes on devient amis.

Les élèves – Que faites-vous pour aider les migrants ?

Delphine – J'ai fait plusieurs choses : j'ai organisé des rencontres entre migrants et Français pour qu'ils apprennent à se connaître et se comprennent mieux. J'ai fait à manger chez moi avec des amis pour apporter de la nourriture sur les camps. J'ai aidé à nettoyer les tentes, les duvets, et des vêtements pour qu'on puisse les utiliser. Mais le plus souvent, je m'occupe de mineurs réfugiés, qui ont en général de 14 à 17 ans. J'essaie de les aider dans leurs démarches, de faire en sorte qu'ils mangent et ne dorment pas dans la rue.

Les élèves - Cela est-il difficile ?

Delphine – Difficile, je ne sais pas... C'est beaucoup de temps, de l'investissement... C'est difficile de voir que leurs démarches n'avancent pas et qu'ils sont rejetés. Mais quand je sens que j'ai pu aider quelqu'un, ça me rend très heureuse.

Les élèves - Comment rentrez-vous en contact avec eux ?

Delphine – Pour la nourriture, on s'informe : certains membres du collectif vont chaque jour sur le camp. On leur signale en général les mineurs (ou ils vont voir ceux qui ont l'air très jeunes). La première chose que l'on fait, c'est de leur acheter un téléphone portable s'ils n'en ont pas, pour qu'ils soient toujours joignables en cas de problème. On se répartit ensuite les différentes choses à faire.

Les élèves- Où « habitent »- ils ?

Delphine – Les mineurs sont supposés être pris en charge par l'Aide à l'enfance. Dans ce cas ils dorment dans des foyers ou des hôtels. Mais, parfois, on conteste leur âge, et dans ce cas ils n'ont pas trop de solution à part la rue, ou des particuliers qui les logent.

Les élèves- Quelles sont les origines de migrants ?

Delphine – La plupart du temps, ce sont des Syriens (mais ils sont pris en charge plus facilement et on ne les voit en général pas dans la rue), des Afghans, des Soudanais et des Érythréens. Il y a aussi des Tibétains, mais comme les Syriens, ils ne sont pas dans la rue.

Les élèves– Et où veulent-ils aller ?

Delphine – En général...là où on veut bien d'eux ! Bon, ceux qui sont à Paris tentent d'avoir des papiers français. Il y a beaucoup de migrants qui veulent aller en Angleterre, je ne sais pas trop pourquoi. Je serais intéressée de le savoir si vous avez des réponses sur le sujet.

Les élèves – **Les mineurs ont-ils les mêmes droits que nous, mineurs français ?**

Delphine – Les mineurs devraient avoir les mêmes droits que vous, mais comme je disais plus haut, parfois l'administration conteste le fait qu'ils soient mineurs. Mais si on reconnaît qu'ils le sont, ils sont pris en charge et scolarisés.

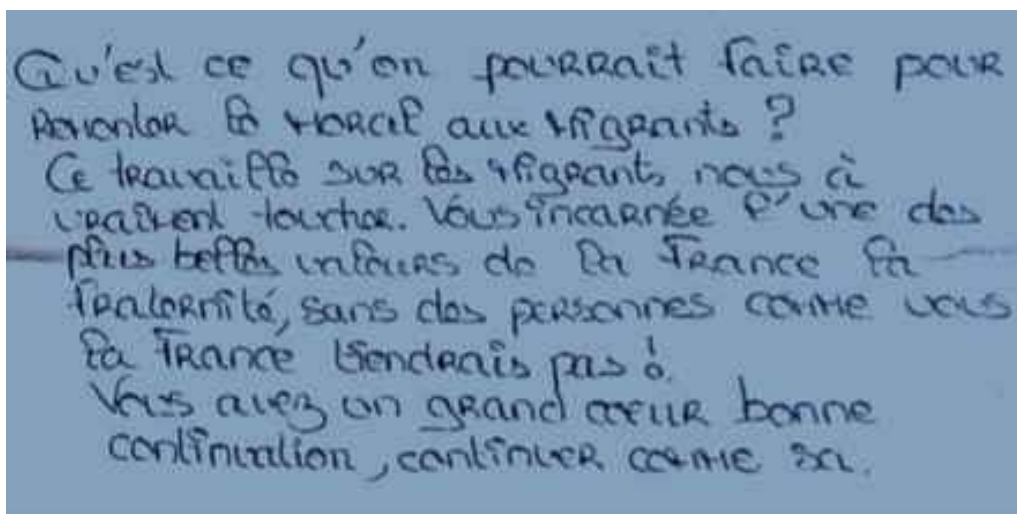
Les élèves – **Existe-t-il des tensions entre les migrants et la police ?**

Delphine – Oui, souvent. La police vient souvent sur les camps, en général pour déloger les migrants qui dorment sous les tentes, et il y a eu parfois des affrontements, la police a lancé du gaz lacrymogène sur des migrants...

Les élèves – **Et entre eux, sont-ils solidaires ou pas ?**

Delphine – Ha ! Ha ! Bonne question ! Ils sont très solidaires avec les gens de leur pays (à Paris, en tout cas)... Par contre, souvent, ils ne s'aiment pas trop, par exemple entre Africains et Afghans. Comme quoi, il y a du boulot partout pour faire disparaître le racisme et les préjugés.

Dans cet engagement bénévole de Delphine, les élèves reconnaissent une valeur qui leur devient chère, la fraternité, ainsi qu'ils l'écrivent dans le petit mot qui accompagne l'envoi de leur journal à Delphine :



De l'émotion à l'analyse critique...

Quand les élèves écrivent une critique de film

Quelques semaines avant Noël, nous nous lançons dans un nouveau projet : un concours d'écriture de critiques de films documentaires entre les deux groupes de la classe (selon les modalités du *Lycée Pro Crève l'Écran*).

Pour lancer cette séquence, je m'appuie sur une critique parue dans *Télérama* sous la forme d'un pour/contre.

Les élèves font leurs premiers pas dans la lecture du texte argumenté et en rendent compte dans un courriel adressé au journaliste François Ekchajzer :

« Nous avons déduit de votre critique qu'il faut introduire par le sujet du film, puis défendre une thèse et avoir de bons arguments, comme par exemple est-ce que dans le film on sent le « battement du réel ». On aime bien cette expression. »

Cette analyse laisse cependant des impressions contrastées : pour certains élèves, il est encore difficile de dépasser une lecture émotionnelle, voire morale - ce qu'ils expriment aussi dans leur courriel :

« C'était la première fois que nous lisions une critique de film. On s'est demandé si ce n'était pas un peu de la manipulation ! Parmi nous certains ont même pensé que vous étiez méchant ! Est-ce que vous écrivez toujours Contre les films ? (...) Dans notre classe seulement quatre élèves ont été plus convaincus par Hélène Rochette : ceux qui ont préféré la critique d'Hélène, c'était parce qu'elle était gentille et que ses mots étaient plus sincères, alors qu'ils ont trouvé que vous, vous « forcez » (sans vous vexer, ça veut dire vous insistez trop). Hélène a l'air d'être touchée par cette histoire : il y a de l'émotion et de l'empathie dans sa critique. Vous vous êtes dur et ça a choqué certains d'entre nous. »

Ce à quoi le journaliste répond :

« Alors oui, être sincère c'est parfois être dur, argumenter contre un film qu'on désapprouve en pointant ses faiblesses, en appuyant là où ça peut faire mal. En cela, l'exercice du pour/contre durcit la position du critique. Sachant que ma collègue allait mettre en avant les qualités de « Quand j'avais six ans... », je me suis concentré sur les défauts du film... et il n'en manquait pas ! »

Proposer aux élèves de rédiger leurs critiques sous la forme d'un pour/contre argumenté, c'est donc, en les encourageant à exprimer un avis tranché, dépasser le stade d'une lecture émotionnelle du film, écueil dont les élèves prennent conscience, comme ils l'écriront plus tard à François Ekchajzer :

« Ce qui a été difficile pour nous, c'est de dépasser les sentiments que l'on ressent pour les personnages pour avoir une réflexion sur le film. »

Mais avant tout il faut choisir parmi trois films⁷¹ – dont je montre des extraits aux élèves – celui qui sera l'objet de leur critique. Pour se mettre d'accord au sein de chaque groupe, nous organisons un débat. Les élèves en résument ainsi les enjeux : **« On n'a pas recherché le film le plus facile ni celui qu'on avait envie le plus de voir mais on a pris le film qui déclenche le mieux notre réflexion critique. »**⁷²

Ce débat est donc l'occasion de pratiquer l'oral pour construire, entre élèves, une pensée critique à l'égard des images « du réel ».

Cette pensée reste encore très influencée par la lecture de l'article de *Télérama* : François Ekchajzer reprochant au documentaire qu'il critique de « passer à côté de ce qui fait la teneur du réel, de son inimitable battement »⁷³, les élèves perçoivent certains partis pris des réalisateurs non comme l'affirmation de leur point de vue ou l'expression de leur créativité, mais comme une trahison à l'égard d'un réel dont ils devraient transmettre une image plus fidèle. La référence au pour/contre radicalise par ailleurs leurs prises de position. La rencontre d'ores et déjà prévue avec François Ekchajzer (qui a accepté d'être le juré du concours) pourrait être l'occasion de les amener à considérer que tout documentaire n'est jamais qu'une représentation du réel, et à mieux dissocier l'œuvre du réel dont elle tire sa substance – comme l'expliquait le réalisateur Damien Froidevaux⁷⁴ lors d'une rencontre avec une classe

⁷¹ « La Gueule de l'emploi » de CROS Didier, « Chante ton bac d'abord » réalisé par ANDRÉ David, « La Permanence », de DIOP Alice.

⁷² Citation extraite d'un courriel des élèves à François Ekchajzer.

⁷³ Citation extraite de la critique de « Quand j'avais 6 ans, j'ai tué un dragon », *Télérama* 3449, 17/02/16.

⁷⁴ Réalisateur du film « La mort du dieu serpent ».

concourant pour le *Prix Lycée Pro crève l'écran 2016* : « *Attention, ce que vous voyez est un film, ce n'est que le réel vu à travers le film, c'est-à-dire passé par le filtre de ma subjectivité et de mes émotions.* »

Trois équipes se forment préalablement au sein de chaque demi-groupe. Un rapporteur par équipe présente les arguments en faveur du film choisi, mais tous les élèves sont ensuite invités à prendre la parole (seuls six élèves sur les dix présents dans le groupe 2 interviendront au cours du débat). L'objectif étant de déterminer quel film sera le plus inspirant pour l'ensemble du demi-groupe, les élèves ont intérêt à adopter une attitude d'écoute :

« Nous avons adoré le débat sur le choix du film parce que nous nous sommes sentis intelligents : on cherchait des défauts dans les arguments des autres mais on a réussi à écouter leurs idées. Si seulement ça pouvait nous faire gagner le concours. »⁷⁵

Certains ne se détacheront néanmoins pas de l'idée qu'il faut « gagner » le débat, et penseront même avoir « perdu » le concours parce que leur film n'aura pas globalisé le plus de voix à l'issue du vote !

Quant à moi, j'ai essayé de m'en tenir à une régulation du temps de parole, sans m'interdire cependant de questionner certaines idées (notamment quand les élèves retombaient dans une lecture émotionnelle des films) afin de relancer ou d'alimenter la réflexion des élèves.

Transcription du débat sur le choix du film (groupe 2)

« On a choisi... »

Sarah - « *Alors nous, on a choisi « Chante ton bac d'abord » de David André. À ce qu'on a vu de ce film, c'est une jeune fille qui est perdue par son orientation et dans sa vie pendant une période difficile, le bac, la recherche de l'orientation. David André, il fait chanter cette adolescente à propos de sa vie et de sa souffrance. On pense que ça peut être un bon film à critiquer parce qu'on sent pas le « battement du réel » : c'est un documentaire, mais ça ressemble de très près à une fiction ; on a une impression de fausseté, la jeune fille qui chante, d'un côté ça nous emmène vers son intimité, mais de l'autre ça rejoint encore l'impression de fausseté et de fiction... On pense que ce documentaire pourrait nous faire gagner parce que y'a un manque de réel, et que ça pourrait nous servir pour nous faire écrire une bonne critique, un bon « contre » : on pourrait même penser en voyant ce film que y'a un mauvais jeu d'acteurs ! On peut même se poser la question si ça a été tourné au « presque présent », ou si ça a été tourné un peu après : comme le dit François, par rapport à ce film on pourrait passer à côté de ce qui fait la teneur du réel. Ce qui rend ce documentaire faux, c'est le fait que David André a intervenu dans le documentaire en disant à la jeune fille de chanter. En fait c'est que, en gros, c'est lui qui a mis les commandes, c'est-à-dire que c'est lui qui lui a demandé de jouer, donc, pour moi, à partir du moment où on demande à quelqu'un de jouer dans un documentaire, ben c'est forcément faux vu que c'est pas naturel !*

Fatou - *C'est vrai qu'il la commandait un peu en lui disant de chanter... mais moi je pense qu'il y a du « pour » aussi dans ce film parce que la fille, elle veut aller de l'avant, elle se bat...*

⁷⁵ Citation extraite d'un courriel des élèves à François Ekchajzer.

La professeure – Quelle erreur commet Fatou ?

Sébastien - La même erreur que sur la critique sur « Quand j'avais 6 ans j'ai tué un Dragon », y'avait un élève qui s'était trompé, qui avait dit que la petite fille elle se battait ; mais c'est pas parce que la petite fille elle se bat que ça va faire un bon documentaire.

La professeure – Exactement, Sébastien ! Il faut différencier quoi et quoi ?

Sarah - La mise en scène du film et le caractère des acteurs.

Laïla – C'est pas des acteurs ! Ils jouent pas !

Sarah – Ben, dans le film qu'on a choisi on dirait pas ! Pour moi à partir du moment où le réalisateur il dit « fais-ça », ça veut dire que c'est joué !

La professeure – Alors, la frontière entre un film de fiction avec des acteurs et un scénario, et un film documentaire qui représenterait le réel... Cette frontière elle est comment ?

Laïla – Elle est mince ! Pour les chansons, ben la fille quand elle chante elle parle d'elle-même, elle parle d'elle quoi ! Elle dit « comment je vais faire ? »... Et ça c'est un argument « pour » !

Sarah – Oui mais un documentaire c'est quelque chose de naturel, et je pense pas que quand on est dans le bus y'a de la musique qui arrive et qu'on commence à chanter... (...)

La professeure – Ok, on en parle après, deuxième présentation ! Quel groupe ? Doui, t'y vas ?

Doui – Alors nous avons choisi le film « La gueule de l'emploi », de Didier Cros. Ce film parle du recrutement qui peut être rabaissant ou humiliant... les recruteurs les envoient en compétition, en bataille, une bataille fait rage pour obtenir un emploi, nous avons choisi ce film car ce film montre les méthodes d'un recrutement qui peuvent être difficiles et même cruelles de façon drôle... et... c'est tout. (...)

Sarah – En fait vous avez juste raconté l'extrait et vous avez pas donné des arguments pour savoir si on pourra faire un bon « contre » ou un bon « pour ».

Fatou - Moi je trouve pas que ce film pourrait nous faire gagner le concours.

Sarah – Moi, je suis pas d'accord avec Fatou parce que y'a plusieurs choses à dire : on peut dire qu'on dirait que c'est une fiction... (...)

La professeure – Ce matin vous avez dit des choses bien plus intéressantes sur la construction du film : vous m'avez expliqué qu'il y avait une alternance entre les moments où on était dans le moment du recrutement, et après il y a ce que vous avez appelé le « confessionnal » - c'était quoi ce confessionnal ?

Laïla – Là où les gens ils passaient un par un, et ils parlaient de ce qu'ils avaient vécu et de ce qu'ils pensaient des autres, et ils ont pu analyser ce

que chaque personne a dit...

Fatou – Et ils ont dit : « c'est un peu comme une humiliation ».

Sarah – Dans le confessionnal, ils reprennent de la dignité par rapport à ce qui s'est passé parce qu'ils se sont sentis humiliés : déjà de se faire diriger, ils ont pris ça comme si qu'ils étaient à l'école, et puis le fait de vendre quelqu'un, ça c'était avant, maintenant les gens ils s'achètent pas ! Vendre quelqu'un, en fait, c'est le rabaisser à un objet !

La professeure – Oui, donc là, on a déjà plus de choses qui se dégagent dans vos propos ! Ok, on passe au troisième film : c'est toi Fatou je crois ?

Fatou – Le film s'intitule « La Permanence » réalisé par Alice Diop. Le sujet du film se base sur l'histoire des migrants d'Afrique. Tout le film se passe dans un cabinet de médecin donc ça s'appelle un huis clos. Nous trouvons que ce film est très intéressant car ça parle des migrants. Et en plus nous connaissons de mieux en mieux ce métier comme on l'a fait avec Michaël...

La professeure: – Ce métier... de migrants ?

Fatou – Euh non pardon... comment on dit ? Comment on dit... ce sujet pardon ! Ce sujet, ce sujet ! Le film nous permettra de gagner le concours parce qu'à la télévision on donne une mauvaise image des migrants, alors que le film nous montre l'égalité qu'il y a entre nous et les migrants...

Sarah – Moi je pense que t'as pas donné assez d'arguments pour pouvoir faire un « contre » ou un « pour »... en fait là, c'était plus un résumé je trouve.

Laïla – Ben si, nous on a donné assez d'arguments !

La professeure: – Apparemment pas assez !

Laïla – T'as pas entendu ?

Fatou – En fait Sarah, toi tu veux qu'on te dise si on va faire un « pour » ou un « contre » c'est ça ?

Laïla – On est « pour »!

La professeure – Et qu'est-ce que vous avez comme idées pour défendre ce film ?

Fatou – On n'a pas encore réfléchi à ça !

Doui – Mais... on va devoir faire un « pour » et un « contre » quand on va écrire la critique ?

Fatou : - Moi je pense que ça dépend des films... par exemple pour leur film c'est plus facile un pour /contre.

La professeure – Ah bon ? Pourquoi tu penses que sur « La Gueule de l'emploi » ce serait plus facile d'écrire un pour /contre ?

Fatou – Parce que d'un côté, le film, il nous projette dans l'avenir, mais ça

nous projette mal...

La professeure – *Ah ça vous fait peur en fait : ça vous angoisse !*

Tous – *Oui !*

La professeure – *Et ça, ce serait quelque chose qu'on pourrait reprocher à un film : de nous donner une mauvaise image de l'avenir ?*

Doui – *Oui !*

La professeure – *Ah bon ? Mais si la réalité c'est ça ? Si ces méthodes de recrutement elles existent vraiment ?*

Sarah – *Ben ça sert à rien de masquer la réalité !*

La professeure – *D'ailleurs, est-ce que vous trouvez que le traitement de la question par Didier Cros est dramatisant ?*

Ilias – *Ben non, le ton c'est comique ! Il montre des aspects négatifs tout en étant comique en fait.*

Doui : – *Ben alors, ça nous cache un peu la réalité parce que ça va pas être aussi drôle...*

Sarah – *Mais on dirait un peu que c'est joué aussi : on dirait qu'ils ont un scénario précis...*

Doui – *On sent pas le « battement du réel » !*

Fatou – *On dirait que chacun a un rôle, que le réalisateur il a dit : « Toi tu vas être drôle, toi tu vas être méchant »...*

Sarah – *C'est de la manipulation !*

La professeure – *Alors ça rejoint ce que vous pensez de quel film ?*

Tous – *« Chante ton bac » !*

La professeure – *Et « La Permanence » aussi ? On dirait que c'est joué ?*

Laïla – *Non ! C'est pas joué !*

Sarah – *Moi je pense que sur « La Permanence », vous avez oublié de dire quelque chose qui pourrait être un argument pour un « contre » : c'est que, en regardant le film, on peut se sentir enfermé avec eux dans la pièce, et de pas faire bouger la caméra, ça peut nous faire sentir enfermés et...*

La professeure – *Et ça c'est un argument « pour » ou « contre » ?*

Sarah – *C'est contre !*

La professeure – *Ah bon ?*

Sarah – *En fait ça dépend : soit on peut mettre ça en « contre » parce qu'on*

se sent enfermé, ou on peut mettre ça en « pour », histoire de dire que on se met à leur place, en fait : en empathie ! »

Dans ce groupe, les élèves rédigent finalement une critique du film « *La Permanence* ». On y retrouve non seulement des idées nées au cours du débat, mais aussi l'affirmation de leur prise de distance à l'égard des *a priori* exprimés lors de la rencontre avec Michaël Zumstein :

« (...) Sur des bateaux au bord du naufrage, dans des camps crasseux, les médias font perdre toute dignité aux migrants : hordes sauvages qui font peur, voleurs de travail qui font augmenter le chômage et profitent de la solidarité nationale... Alors que les migrants, ce sont des papas séparés de leurs enfants, des femmes maltraitées, alors qu'ils fuient des vies massacrées. Chaque migrant est le personnage principal du film d'Alice Diop : contrairement aux informations, elle nous transmet une image précise, d'individus uniques, avec leur histoire unique. « *La Permanence* » est un film triste et rare, long et dur à suivre. Pas de fond musical, des sous-titres. Ce film nous explore. Il nous emmène en des territoires inconnus. Dans ce film on étouffe, comme les migrants dans leurs vies. (...) Alice Diop filme l'extérieur (la, violence du monde entier) par l'intérieur (sans sortir du cabinet d'un médecin). Jamais aucune fiction ne pourra être plus forte que ce film : les vrais gens ça donne des vrais sentiments. Dans ce film il n'y a pas de musique ni d'action, juste des paroles. Parfois des cris. Comme le cri de la femme, quand le médecin lui demande de raconter, qu'elle repense à tout le mal que son oncle lui a fait : ce n'était pas un cri fort, non, mais on a ressenti toute sa douleur. Son bébé reste stupéfait ! Cette scène est si dure que la réalisatrice pose sa caméra et entre dans le champ, le preneur de son, lui, fait entrer la perche dans le cadre et tout le film se casse la figure. Comme si ce réel était trop puissant pour un film⁷⁶. »

Prolongement des projets

En parallèle à ces projets menés à partir des photos de Michaël Zumstein et du film d'Alice Diop, les élèves créent, avec leur professeure d'arts appliqués, une installation artistique visant à informer et sensibiliser le personnel du lycée ainsi que les autres élèves sur le sort des migrants. L'installation prendra la forme de silhouettes peintes (faites à partir des ombres des élèves mais représentant des migrants) à l'intérieur desquelles les élèves inscriront des phrases extraites des textes rédigés en cours de français. Les élèves ont demandé à Delphine, la bénévole qu'ils ont interviewée, s'il était possible d'inviter des migrants mineurs auxquels elle vient en aide. Ce serait l'occasion de leur dédier cette installation. La rencontre aura bientôt lieu.

Hélène Kuhn munch
Professeure de lettres-histoire
LP Anatole France à Colombes
Académie de Versailles
Coordinatrice Lycée Pro Crève l'Écran
Coordinatrice Live Mag Académie

⁷⁶ Extrait de la critique rédigée par le groupe 2 sur le film d'Alice Diop, « *La Permanence* ».

Éducation aux médias : comment déconstruire les théories du complot ?

Un sondage réalisé au lendemain des attentats de *Charlie Hebdo* affirme que 17% des jeunes pensaient qu'il s'agissait d'un complot⁷⁷. D'autres enquêtes⁷⁸ montrent que 36% des 15-24 ans croient à l'existence d'une société secrète qui dirigerait le monde. Par ailleurs, qui n'a jamais entendu, lors d'un cours, un élève s'exclamer « *c'est le triangle des Illuminati !* » ou « *on sait tous que le 11 septembre, c'est un coup de la CIA* ». Simple provocation ou réelle conviction ? Face à ces remarques qui peuvent sembler anodines, on ne sait pas toujours quel comportement adopter (ignorer, répondre en argumentant au risque de nombreuses digressions qui font perdre du temps... et de l'énergie ?). On se sent souvent bien démuni et on ne peut que s'interroger : que pèse encore, alors, la parole officielle, qu'elle soit politique, médiatique ou institutionnelle ?

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école – complétée par les onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République, présentées au lendemain des attentats de *Charlie Hebdo* – pose parmi les missions de l'École de « *développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine* ». L'objectif d'une Éducation aux médias et à l'information⁷⁹ est de permettre aux élèves d'exercer cette citoyenneté, de former des « *cyber citoyens* » actifs, éclairés et responsables. Adossé à l'ensemble des enseignements, en particulier l'EMC et l'EMI⁸⁰, le Parcours citoyen offre un cadre privilégié pour travailler à la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique.

J'ai ainsi tenté l'expérience de proposer un travail autour de ces problématiques, non sans quelques difficultés. Le lycée Kandinsky est un petit établissement tertiaire regroupant les filières « *petite enfance* » (CAP), « *accompagnement, soins et services à la personne*⁸¹ » et « *esthétique-cosmétique-parfumerie* » (Baccalauréat professionnel). Je pensais plus particulièrement travailler avec ma classe de première ASSP, dans le cadre notamment de l'EMC et du thème *Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information*.

« *Le Ciel attendra* », un projet avorté

En novembre 2016 *Le Ciel attendra*, film de Marie-Castille Mention-Schaar, sort sur les écrans. Il raconte le double parcours de deux adolescentes, l'une se radicalisant, ce qui la conduira à partir en Syrie, et l'autre faisant le cheminement inverse.

Après avoir vu le film en avant-première, la professeure-documentaliste a proposé de faire travailler une classe sur ce long métrage. Nous avons ainsi réfléchi aux axes que nous pourrions privilégier, à savoir décrypter le mécanisme de l'endoctrinement, l'adhésion progressive à certaines théories du complot, l'analyse distanciée de deux parcours croisés... Après une première réunion, le proviseur a décidé d'organiser une projection privée destinée non plus à une classe mais à l'ensemble de l'établissement, les professeurs de lettres-histoire devant réfléchir, en équipe, à l'exploitation qui en serait faite.

⁷⁷ Sondage CSA réalisé pour Atlantico, janvier 2015.

⁷⁸ Sondage Ipsos OpinionWay pour Spicée, mai 2012.

⁷⁹ EMI, Éducation aux médias et à l'information.

⁸⁰ Éducation aux médias et à l'information.

⁸¹ ASSP., Accompagnement, soins et services à la personne.

Mais ce projet a rapidement rencontré quelques vives réticences qui se sont exprimées lors d'une réunion rassemblant l'équipe de lettres-histoire, le proviseur, la documentaliste, l'infirmière, le CPE, l'assistante sociale et un assistant d'éducation.

Gérer des débordements ?

- Premier obstacle, la peur, certes légitime, d'aborder un sujet sensible et de ne pas savoir gérer d'éventuels débordements. Les questions vives suscitent souvent des craintes, même si a priori le public de l'établissement n'est pas réputé particulièrement difficile ; mais accueillir la parole authentique de l'élève est justement au cœur de la démarche de l'EMC. Il faut donc essayer de surmonter nos craintes et laisser les élèves s'exprimer, accepter d'entendre leurs ressentis, leurs préjugés, leurs *a priori*, même les plus déstabilisants ou dérangeants. Car si l'on veut les faire accéder à un jugement éclairé, il faut s'attacher à déconstruire les fausses représentations et, pour ce faire, comprendre leur raisonnement et partir de leurs réactions « à chaud » est essentiel. Or l'oral n'est pas le seul moyen, on peut avoir recours à l'écrit, qui permet une certaine prise de recul. On évite aussi l'influence entre pairs.

Ainsi au lendemain des attentats de *Charlie hebdo*, et face aux réactions parfois vives des élèves et aux remarques très tranchées du style « *ils l'ont bien cherché* », j'ai mis un frein aux divers commentaires oraux et leur ai proposé de noter deux questions maximum que je ramasserais et auxquelles je m'engageais à répondre, soit à la fin du cours soit lors de la séance suivante. Il leur a fallu réfléchir et hiérarchiser leurs priorités pour sélectionner deux interrogations seulement. Avec une autre classe j'ai demandé d'inscrire lisiblement une question ou une remarque et de passer la feuille à leur voisin de droite. Ainsi les élèves étaient invités à formuler leurs propos le plus clairement possible et les prises de parole se limitaient strictement à ce qui était écrit sur les feuilles. Autre possibilité, le recours à des post-it, ce qui suppose une consigne claire et précise mais aussi un effort de synthèse de la part des élèves. Ces derniers vont ensuite positionner leur post-it sur le tableau en le lisant à haute voix et s'efforcent de classer les remarques.

Que faire face à la « radicalisation » ?

- Deuxième réticence, l'impression de devoir prendre en charge une problématique qui nous dépasse, avec en filigrane un autre problème soulevé, la notion même de radicalisation. Quelle définition lui apporter ? Est-ce à l'école de gérer cette question ? Où s'arrêtent les missions assignées à l'institution scolaire ?

Ces deux premières réserves témoignent des difficultés que nous avons à nous inscrire sur le terrain des valeurs, de l'idéologie.

- Autre réticence, celle de prendre le risque d'inciter, involontairement bien entendu, les élèves à trop s'intéresser à des idées qui pourraient leur faire adopter des comportements déviants.

- Pour certains collègues, ces questions d'endoctrinement, de propagande, sont déjà largement abordées dans les différents cours – histoire, EMC, français – sans qu'il soit nécessaire, selon eux, d'y revenir.

- Enfin, le choix même du support a suscité de vives réactions. Le film a en effet reçu des critiques mitigées et est contesté par certains experts pour lesquels le processus de radicalisation ne refléterait pas la réalité. De même, Dounia Bouzar, fondatrice du Centre de prévention des dérives sectaires liées à l'islam (CPDSI) et qui joue son propre rôle dans le film, est controversée.

Pour toutes ces raisons, le proviseur a annulé la projection et nous ne nous sommes donc pas lancés dans le projet. Néanmoins, nous avons, avec le professeur documentaliste, réfléchi à des axes de travail à exploiter au retour de stage des élèves lorsque nous aborderons, notamment, le second thème d'EMC de la classe de première (*les enjeux moraux et civiques de la société de l'information*). Parmi les compétences évaluées en EMC figure le développement de l'expression personnelle, de l'argumentation et du sens critique, autant de compétences transversales que l'on peut travailler grâce à la bivalence. Comme le préconise le programme, les élèves sont conduits à « acquérir une claire conscience de la responsabilité morale et collective » or une des interrogations de l'objet d'étude *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations* amène justement à

questionner en quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent une réflexion individuelle et collective. Le programme d'EMC invite également à travailler la spécificité, le rôle des différents médias ainsi que « les éléments de méthode permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs et des réactions qu'ils suscitent (commentaires interactifs, blogs, tweets...) ». On voit alors nettement l'intérêt de croiser des objets disciplinaires mais aussi des postures, des démarches comme la méthode inductive, le parcours de lecture dans une œuvre filmique, ou des capacités. La bivalence peut, en outre, faciliter le transfert de savoirs et de savoir-faire dans la mesure où elle permet de confronter les élèves à des situations diverses.

Le sujet est certes difficile et le film peut-être polémique ; mais ce dernier offre malgré tout d'intéressantes pistes de travail.

Les pistes de travail sur le film

Aborder la thématique de l'endoctrinement.

Ce film peut ainsi illustrer ou prolonger l'étude d'une œuvre longue⁸² comme *Rhinocéros* de Ionesco ou *La vague* de Todd Strasser, dans le cadre, par exemple, de l'objet d'étude « *Au XXème siècle l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts* », en réponse à l'interrogation « Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? ». Ce thème de l'embrigadement peut aussi être traité en classe de CAP, autour de la thématique de l'engagement (finalité : *s'insérer dans la cité / problématique : découverte de l'autre et confrontation des valeurs*), en lien avec le programme d'EMC (*pluralisme des croyances et laïcité*) et la question des risques d'emprise sectaire.

Analyser des théories du complot.

Dans une séquence du film, une des héroïnes évoque avec ses camarades quelques exemples de complots, tentant par là même de les convaincre. Il pourrait être intéressant de faire visionner l'extrait aux élèves et de les laisser réagir. Ces théories leur « parlent »-elles ? Qu'entend-on par théorie du complot ? Pourquoi et comment fonctionnent-elles ? Qui en est à l'origine ? Quelles peuvent être leurs motivations ? Cette scène est d'autant plus intéressante à travailler avec une classe qu'elle montre les différentes réactions des camarades. Sont alors évoquées diverses « croyances » (chronologie des événements du 11 septembre sur les billets de 5, 10 et 20 dollars, Illuminati, diable sur l'étiquette de la boisson Fanta et 666 chiffre de la Bête). Première approche possible, s'interroger sur les ressorts de ces théories :

- sur quoi se fondent-elles ? (signes, ressentis, preuves ?)
- quel message les tenants de ces théories veulent-ils faire passer ?
- quelles sont les stratégies mises en œuvre pour convaincre ?

Travailler le processus d'endoctrinement.

Ce film met en scène différentes étapes de l'embrigadement via internet. On pourra proposer, par exemple, un montage depuis l'approche (simple discussion sur un forum) jusqu'à l'envoi d'images/vidéos de propagande que l'héroïne reçoit (on évoquera également le quasi « harcèlement » dont elle est victime ensuite par SMS). L'analyse des séquences de vidéos propagandistes permettrait alors d'en repérer :

- les symboles (figure du lion, drapeau, images du ciel, de l'eau...)
- les images récurrentes (explosions, enfants blessés...)
- les registres : épique, pathétique, polémique
- la construction : images, musique, voix off...
- le texte, les proverbes et/ou citations...

⁸² Il est intéressant d'utiliser la bivalence EMC et français et de faire des liens entre nos disciplines tout en respectant leurs démarches spécifiques : ici celle de l'étude d'une œuvre longue et celle de l'étude d'une œuvre filmique.

On attirera l'attention des élèves sur l'utilisation des codes cinématographiques hollywoodiens.

Il est possible de faire le même travail avec les différentes répliques de l'interlocuteur de Mélanie, afin de montrer comment on « séduit » une jeune femme en construisant un discours hyper valorisant (thématique de la pureté, de la singularité).

On pourra également identifier les arguments utilisés par le jeune homme et montrer comment ils s'organisent.

Il serait intéressant de demander aux élèves si ces stratégies leur paraissent crédibles. S'ils pensent que les jeunes, aujourd'hui, sont particulièrement vulnérables à ce type de discours. Et si, pour eux, ce qui est décrit dans ce film représente un réel danger. Enfin on pourra les faire réfléchir sur la visée et les enjeux d'un tel film et questionner son utilité et son efficacité. Pourquoi présenter deux trajectoires opposées ?

On travaillerait alors des compétences liées au débat argumenté.

Ainsi il est possible d'étudier ce film au regard des programme d'EMC de terminale baccalauréat professionnel (*laïcité et pluralité des croyances*), afin d'illustrer une forme d'emprise sectaire – et ce même si certains spécialistes s'accordent à dire que le phénomène de radicalisation n'est pas, à proprement parler, un exemple de dérive sectaire, il en prend néanmoins certains traits – tout en travaillant les compétences liées au français et les démarches propres à cette discipline.

Quoi qu'il en soit, l'intérêt de travailler à partir d'œuvres fictionnelles est de créer une distance par rapport à des phénomènes complexes et qui peuvent être polémiques. Le détour par la fiction permet d'aborder ces « questions vives » sans aller dans le frontal, en dépassionnant les débats, sans dire qui a tort ou raison, et ce, même si ce film s'inspire de faits réels et s'inscrit dans des problématiques d'actualité brûlante. On pourra enfin aborder ce qui fait une des particularités de ce long métrage, à savoir travailler les notions de fiction et de documentaire (Dounia Bouzar jouant son propre rôle).

Développer l'esprit critique des élèves : une nécessité

Complotisme : l'illusion du savoir

Complotisme, théorie(s) du complot, conspirationnisme sont autant de notions complexes à définir et expliciter. Or depuis ces dernières années, on observe, notamment en milieu scolaire, un développement exponentiel de ce qu'on peut appeler les « théories du complot ». Mais lorsqu'on interroge les élèves sur ces notions, on se rend vite compte qu'ils ne font pas nécessairement le lien entre les histoires, les rumeurs qu'ils connaissent voire véhiculent et la notion de conspirationnisme. Il semble donc important de commencer par définir ces termes. Un complot est une atteinte aux intérêts fondamentaux de la Nation ; par extension, il désigne le projet plus ou moins répréhensible d'une action menée en commun et secrètement⁸³.

Le complotisme, quant à lui, s'entend comme la croyance en l'existence de complots organisés secrètement par un nombre plus ou moins restreint d'acteurs individuels et/ou collectifs poursuivant des objectifs rigoureusement convergents.

Enfin le conspirationnisme désigne la « tendance à attribuer abusivement l'origine d'un événement choquant et/ou dramatique à un inavouable complot dont les auteurs – ou ceux à qui il est réputé profiter – conspireraient, dans leur intérêt, à tenir cachée la vérité »⁸⁴. On parle aussi de théorie du dévoilement. Ainsi la théorie du complot, qui, pour fonctionner, a besoin d'un événement marquant, est une thèse qui remet en question la version officielle donnée d'un fait et qui propose une alternative à la version communément admise. Elle peut concerner des événements variés comme des décès de personnalités (on pourra citer J.F. Kennedy évidemment mais aussi Lady Di, Coluche, Yasser Arafat, Ben Laden...), des accidents technologiques (AZF), des crises politiques, sanitaires, des attentats terroristes... Il s'agit alors de mettre en accusation et de révéler les éventuels commanditaires, des personnes ou une

⁸³ Larousse.

⁸⁴ Journée d'étude « Réagir aux théories du complot » 9 février 2016, (Dossier du participant).

organisation qui « tireraient les ficelles ». Parmi les plus connus, on notera les Illuminati, les francs-maçons, les juifs mais aussi les services secrets, les multinationales, autant de groupes qui défendraient leur soif de pouvoir ou de domination et leurs intérêts financiers.

Réfléchir sur ces thématiques amène à interroger d'autres notions qu'il conviendra de définir et qui, pour certaines, seront plus particulièrement évoquées dans le cadre des cours de français, autour de l'objet d'étude *Construction de l'information* (en seconde) ou du thème *Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information* en EMC (programme de la classe de première). L'objet d'étude *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques* offre également, comme on l'a dit précédemment, l'occasion de questionner les dérives des avancées technologiques et des nouveaux médias. (cf. annexe).

Ainsi cette question du complotisme ne doit pas être abordée une seule fois au cours de la scolarité, mais régulièrement, chaque fois que le programme le permet. Il est important, dans une logique de *curriculum*, de tisser des liens entre les différentes disciplines (ou sous-disciplines), de réinvestir connaissances et capacités d'une séquence à l'autre, d'une année sur l'autre. C'est dans cet esprit que doit se concevoir le parcours citoyen. L'élève le construit progressivement par l'acquisition de savoirs et de compétences.

Comment expliquer l'essor de ces phénomènes ?

Le complotisme se développe en partie grâce à l'évolution technologique. Alors qu'une rumeur mettait auparavant plusieurs mois à se propager, avec internet, entre autres, une information erronée peut se diffuser en quelques heures. Lors des attentats de Paris, les premiers tweets remettant en cause la version terroriste sont apparus dès 22h 40, le soir du 13 novembre. À titre de comparaison, lors du décès du président Kennedy, les premières rumeurs contestant la version officielle ont mis 27 jours à apparaître. Il y a encore quelques décennies les sources de l'information étaient limitées : médias dits traditionnels, enseignants, gouvernements (sites officiels). Aujourd'hui n'importe qui peut publier informations et commentaires sur les réseaux sociaux. Ces derniers donnent la parole à tout un chacun. Mais quel crédit leur accorder ? Pour certains la réponse à une telle question se fait uniquement en terme de popularité, au nombre de clics ou de followers.

Se pose alors le problème de la vérification de l'information : on « retweete » souvent rapidement sans toujours réfléchir et sans vérifier la véracité de ce que l'on propage. Or si c'est là le travail essentiel du journaliste – croiser les sources et collecter des preuves de ce qui est affirmé – ce doit aussi être une préoccupation majeure des lecteurs citoyens.

Par ailleurs on entre de plus en plus dans une société de défiance et on observe une perte de confiance dans de nombreuses institutions : politique, école, médias. Ces derniers sont souvent accusés de protéger ceux qui nous gouvernent et de favoriser des intérêts économiques. Le complotisme se nourrit des tensions politiques, religieuses ainsi que du fantasme de l'existence de sociétés secrètes. La question de notre manipulation éventuelle par des organes de pouvoir, politique ou financier, reste prégnante.

Enfin les théories du complot permettent d'apporter une réponse simple à une réalité complexe et souvent déprimante.

Des mécanismes à décrypter

Face à ces constats et à l'irruption de ces problématiques dans nos classes, que faire ? Un réel travail de mise à distance de l'information est nécessaire. Il importe de questionner les usages des médias et des réseaux sociaux.

De nombreux outils et récits d'expériences fleurissent sur la toile, encore faut-il les adapter et les intégrer dans nos cours et dans un projet pédagogique plus global, et c'est l'une des vocations du parcours citoyen à travers l'EMI⁸⁵ notamment.

⁸⁵ Éducation aux médias et à l'information.

Lors de la grande journée d'étude « Réagir face aux théories du complot⁸⁶ » du 9 février 2016, de nombreux intervenants ont pu mettre en évidence les ressorts et autres principes à l'œuvre dans le(s) théorie(s) du complot et leur réception. Pour Gérard Bronner⁸⁷, sociologue, on peut souvent éprouver un sentiment d'impuissance face à la rhétorique conspirationniste, notamment à cause de ce qu'il appelle **le mille-feuille argumentatif**, c'est-à-dire l'empilement d'arguments faibles et qui, pris un à un, pourraient facilement être réfutés, mais qui au final et compte tenu de leur densité et de leur imbrication laissent à penser que « *tout ne peut pas être faux* » et finissent par instiller le doute.

Outre la viralité des fausses informations, Bronner a montré la rapidité avec laquelle les arguments se multiplient, passant, dans le cas de Charlie Hebdo, de 26 à 113 en 11 jours. On peut alors s'interroger sur l'efficacité d'une stratégie qui consisterait à réfuter systématiquement, avec les élèves, les différents arguments utilisés par les complotistes.

Autre mécanisme mis en évidence, **la négligence de la taille de l'échantillon**. En effet on a souvent une mauvaise appréhension des coïncidences car on oublie de prendre en compte le nombre de tentatives nécessaires pour pouvoir observer un phénomène.

Pour exemple, un tweet daté du 11 novembre 2015 et massivement diffusé par des complotistes dressait le bilan d'une attaque terroriste sur Paris qui aurait fait au moins 120 morts et 270 blessés. Or si la date n'a pas été falsifiée, il a été démontré que ce tweet provenait d'un générateur automatique qui a annoncé le même bilan avec d'autres dates et d'autres causes (Ebola, attaques terroristes au Nigeria...). Il faut donc considérer le nombre de tweets envoyés pour pouvoir comprendre et évaluer la coïncidence.

C'est ce que G. Bronner appelle des « biais cognitifs », les conspirationnistes réfutent les coïncidences fortuites et y voient au contraire des signes de complot.

Une autre stratégie sur laquelle il est aussi possible de travailler est ce que les spécialistes de ces questions appellent l'effet cigogne. Il consiste à prétendre, comme le font les complotistes, que si deux phénomènes sont corrélés, il existe nécessairement un lien de causalité.

On pourra ainsi projeter aux élèves des exemples de corrélations absurdes (cf. le site *spurious correlations*) ainsi qu'une vidéo intitulée « Le lieu le plus dangereux de France »⁸⁸ pour leur montrer la différence entre corrélation et causalité, confusion sur laquelle jouent les tenants des théories du complot.

Le psychiatre Serge Hefez souligne pour sa part l'existence de mécanismes qui favoriseraient le basculement de la croyance vers la conviction inébranlable.

Ainsi un sentiment d'insécurité – lié à l'incertitude du monde, au manque de repères, d'adhésions groupales – va pousser l'individu à chercher un sens qu'il a de plus en plus de mal à trouver et donc des croyances tenant lieu de vérités. Or, à partir du moment où on a une profonde conviction, notre système mental amène à déchiffrer la réalité de façon à faire entrer dans son système de perception ce qui vient conforter cette réalité et va rejeter tout ce qui, au contraire, ne la conforte pas. C'est ce que l'on appelle le *biais de confirmation*. De même une croyance attaquée de front se voit souvent renforcée (effet rebond).

Enfin, comme le montre le succès d'émissions telles que les caméras cachées ou les reportages d'investigation, on semble aimer l'idée d'une vérité dissimulée.

Quelques axes pour « lutter » contre ces phénomènes

Tout d'abord nier l'existence de complots ou d'actions secrètes serait une erreur. L'histoire offre des exemples plus ou moins connus qu'il est possible d'évoquer avec les élèves. Il est alors essentiel de contextualiser, d'en expliquer les enjeux et de montrer que ces « conspirations » sont étayées par des preuves matérielles.

⁸⁶ Voir la page : www.education.gouv.fr/cid98418/journee-d-etude-reagir-face-aux-theories-du-complot.html

⁸⁷ Les travaux de BRONNER Gérard portent notamment sur les croyances collectives. Il est par ailleurs l'auteur de « *La Démocratie des crédules* », publié au PUF en 2013.

⁸⁸ Voir la page : <https://www.youtube.com/watch?v=lq2hFq9RIYM>

L'assassinat de César en moins de 44 avant JC, le scandale du Watergate en 1974, le faux charnier de Timisoara en 1989 ou plus récemment les écoutes de la NSA mises au grand jour par Edward Snowden sont autant d'exemples permettant de travailler des capacités du programme telles que *Rechercher en autonomie des informations permettant de contextualiser le document* (classe de terminale baccalauréat professionnel), *Dégager l'intérêt et les limites d'un document* (sur les trois années, seconde, première et terminale), *Confronter des points de vue et exercer un jugement critique* (première et terminale baccalauréat professionnel), *Utiliser différents moteurs de recherche informatique et exercer son esprit critique sur les sources* (terminale baccalauréat professionnel).

Éduquer aux médias et à l'information

Que ce soit dans le cadre de l'EMI, des séances d'EMC, d'histoire, de français (autour de l'objet d'étude *Construction de l'information*⁸⁹), de la semaine de la presse ou de tout autre projet, il est essentiel de travailler la vérification et le croisement des sources. Véritable travail de l'historien, cette compétence est clairement transversale et peut être également travaillée en collaboration avec le professeur-documentaliste ou plus largement en interdisciplinarité lors notamment de travaux de recherches documentaires (heures d'AP ou d'EGLS). Rappelons que la lecture documentaire est une des modalités de lecture à travailler en français sur les trois ans, la question des sources et de leur fiabilité étant centrale.

- On pourra proposer des exercices consistant à sélectionner, à partir d'une liste de sites internet ou de captures d'écran d'une page de recherche, ceux qui semblent les plus fiables. On demandera bien entendu aux élèves de justifier leur choix. Ils devront être attentifs aux intitulés comportant des mots tels que « falseflag », vérité, preuve.

- On les amènera à identifier les adresses et les extensions utilisées (.fr, .org, .com...). Il s'agira d'apprendre à présélectionner des sites a priori fiables (*Wikipédia*, les sites gouvernementaux, les sites académiques, l'INA mais aussi les sites des médias traditionnels). En revanche, ils devront être particulièrement vigilants lorsqu'ils sont confrontés à des blogs, à des sites tels que « *wikistrike*, *alterinfo*, *réseau voltaire* » ou à des adresses fantaisistes⁹⁰.

- Par ailleurs il sera utile de définir la notion de blog, ce dernier étant un espace personnel d'expression que l'on peut très facilement créer et pouvant être hébergé sur des sites de grands médias (*Le Monde*, *Libération*, *Médiapart* ont leur espace d'hébergement de blogs). Pour lever tout doute, il faut apprendre aux élèves à rechercher les mentions légales ou une rubrique « à propos de » qui informent sur les auteurs du site. Le même travail sera effectué à partir de pages de résultats *Youtube*. Cet exercice pourra prendre la forme d'un travail collaboratif, en groupe, où chacun devra sélectionner un nombre de sites sur une recherche donnée et expliciter ses choix auprès de ses camarades.

Cette éducation aux médias peut aussi prendre la forme d'exercices à mettre en œuvre de façon plus ou moins systématique, comme le « *debriefing media* ». Les élèves ont la possibilité d'accrocher sur un tableau, dans la classe, un article de presse de leur choix et, chaque semaine, l'un d'eux est choisi, présenté, contextualisé et commenté. Ce travail développe ainsi les attitudes du programme de seconde : *s'intéresser à l'actualité et être un lecteur actif et distancié de l'information*.

Il pourra enfin s'agir de réinvestir, en première et en terminale, des compétences travaillées en classe de seconde (*s'interroger sur le contexte de production d'une information, identifier les sources*).

De même, la question de la manipulation, de l'image notamment, peut faire l'objet d'un travail (séance, projet...). On s'attachera alors à montrer comment, par des effets de cadrage, de passage de la couleur au noir et blanc, on peut interpréter différemment une image et lui donner une signification particulière⁹¹.

⁸⁹ Classe de seconde baccalauréat professionnel.

⁹⁰ - Lesmoutonsenragés – veriteperdue - chaoscontrole – frequencelumiere – truthfromgod -

⁹¹ Lire à ce propos le magazine *Sciences humaines* n°287 - décembre 2016, « *La manipulation - Pourquoi sommes-nous tous influençables ?* »

Toutes ces compétences sont fondamentales encore plus aujourd'hui et c'est en mettant en œuvre une réelle pédagogie centrée sur la distanciation par rapport à l'information que l'on pourra préparer les jeunes à être des citoyens avertis et critiques.

Déconstruire des exemples de théories du complot

- Démarche et grille de lecture

Pour déconstruire les exemples de théories du complot, on pourrait travailler sur des sites ou des vidéos conspirationnistes - avec le risque éventuel de susciter une curiosité et un attrait pour ce type de documents - l'intérêt étant de montrer comment ils fonctionnent, de quoi ils se nourrissent et à quels besoins ils répondent. Comme on a pu le voir à propos du film *Le Ciel attendra*, il semble que sur de tels sujets, aussi sensibles et polémiques, il vaut mieux passer par le détour de la fiction ou de l'humour.

1. Ainsi pour commencer, et avant d'entrer dans le vif du sujet, on ferait visionner *Complot ou théorie du complot ? Petite Discussion entre Razy#OnTeManipule*, vidéo extraite du site officiel *gouvernement.fr*, support à partir duquel on fera réagir la classe. À ce stade, il pourrait être intéressant d'interroger les élèves sur leurs convictions par rapport à ces questions (afin d'éviter tout phénomène d'influence, on utilisera l'application Plickers⁹² qui permet de soumettre simultanément et individuellement à une même question de type fermé ou sondage tous les élèves d'une classe) et on projetera les résultats de façon anonyme.

2. Dans un deuxième temps, à partir de l'une des parodies du *Before du Grand journal*⁹³ (« Et si les Schtroumpfs n'étaient qu'une propagande de l'idéologie communiste ? »), on leur demandera d'identifier les éléments étayant une « théorie du complot » et, à partir de ces exemples, de dégager les grands principes :

- présence / repérage de divers signes (maisons, bonnet, couleur, lettres, dates, mots, symboles comme la faucille, le marteau...)
- similitudes entre ces signes et d'autres éléments (Kremlin, bonnet phrygien...)
- lien de causalité (négation de la coïncidence).

Il s'agit là d'une démarche explicative à partir d'indices puisque la collecte de signes remplace toute démarche d'enquête.

- images mettant en évidence la démonstration faite
- voix off (souvent voix de synthèse dans les « vraies » vidéos
- musique anxieuse
- phrases types : « coïncidence, je ne crois pas » « maintenant vous ne pourrez pas dire que vous ne saviez pas », « comme par hasard ».
- impératifs : « réfléchissez »

Ce travail offre ainsi une grille de lecture permettant d'analyser de vraies vidéos complotistes comme celles sur les événements de Charlie Hebdo⁹⁴ ou autres. On s'aidera aussi de l'affiche « *Détecteur de théorie du complot* » publiée sur le site gouvernemental « *On te manipule.fr* » (annexe 2).

Outre l'analyse des images et de leur mise en scène (infographie, flèches...), on pourra attirer l'attention des élèves sur la rhétorique du message :

- présence de topoï, c'est-à-dire de lieux communs, de thèmes récurrents qui sont autant d'affirmations générales permettant de construire une argumentation : idée qu'« il n'y a pas de fumée sans feu », question de savoir « à qui profite le crime ? », « on nous ment »
- questions rhétoriques qui structurent le discours et sont censées amener le destinataire du message à suivre le raisonnement proposé et visent à accuser.
- réseau lexical : mensonge / vérité – mouton – révéler – admettre - preuve

⁹² Présentation faite à l'adresse : www.cndp.fr/crdp-dijon/Evaluer-les-eleves-avec-Plickers.html

⁹³ Émission de télévision diffusée sur Canal+ de septembre 2013 à juin 2015. De nombreuses vidéos sont disponibles sur *Youtube*.

⁹⁴ Voir les pages : <https://www.youtube.com/watch?v=Kt5pxJbD-hM>
<http://www.falseflaginfo.com/paris>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZJzPyY0uHhc>

- vision manichéenne
- écriture fictionnelle

Si l'on observe le traitement de différents complots, on se rend compte qu'il existe des leitmotivs : ennemis invisibles et communs, fausses morts, phénomènes paranormaux, sociétés secrètes.

- Multiplier et diversifier les exemples

Le fait de multiplier et de diversifier les exemples va permettre de montrer qu'il est possible de mettre en évidence une forme stéréotypique de complots, c'est-à-dire, une construction préétablie à l'intérieur de laquelle on tente de faire converger des éléments souvent disparates et sans liens de causalité.

De même on pourra procéder à un travail similaire à partir de captures d'écran de certains sites complotistes – afin notamment de ne pas mettre les élèves directement en contact avec de telles ressources – ces derniers offrant une liste de pseudo-arguments étayés par les liens redirigeant vers des articles ou vidéos extraits de médias officiels.

Ainsi sont mis en doute des éléments tels que l'oubli de la carte d'identité de l'un des terroristes alors même que les journalistes évoquent un mode opératoire professionnel ou de tueurs particulièrement entraînés (des articles de presse viennent étayer cette thèse).

On notera également la rhétorique particulière : points d'exclamation qui se succèdent, les autres pistes proposées, des « coïncidences troublantes » comme la marche républicaine du 11 janvier dessinant la carte d'Israël (cf. site *falseflaginfo*).

Beaucoup d'autres outils⁹⁵ sont disponibles sur des sites, spécialisés ou non, sur le complotisme : *Éduscol*, *média éducation*, *la maison d'Anne Frank*, *Conspiracy watch*, *Hoaxbuster.com*, *on te manipule.fr* (listes et adresses en annexe 3). Un site comme *Spicee* propose de très nombreuses vidéos permettant de travailler sur ces problématiques. L'une d'elles, intitulée « *Charlie Hebdo, le complot des rétros* », démonte une rumeur pourtant bien vivace sur les réseaux sociaux (celle de l'existence de deux voitures) et montre comment à partir de trois simples questions, il est possible de réfuter certains complots :

- Quelle est la source de l'information ?
- Qu'est-ce que cette théorie implique si on la pousse jusqu'au bout ?
- Existe-t-il une explication de bon sens ?

On pourra également faire visionner la capsule – une *capsule* est une courte séquence vidéo - « méthode d'analyse ».

- les traces écrites possibles

En termes de trace écrite il serait intéressant de demander aux élèves :

1. de construire une carte mentale, sur le modèle de celle proposée par Lionel Vighier, professeur de français en collège, responsable d'une classe média et dont le site internet rassemble de précieuses ressources (annexe 4) ;
2. de construire un petit guide anti-complot, sur laquelle, par exemple ils exposeraient :
 - les raisons pour lesquelles il est selon eux essentiel de lutter contre ces théories
 - quelques chiffres clés (les adolescents et internet, les réseaux sociaux...)
 - les complots les plus répandus sur la « complosphère »
 - les principes sur lesquels s'appuient ces théories (établir des liens entre les événements qui n'existent pas, réécrire l'histoire selon sa propre version des faits, ne retenir que les éléments qui confortent sa conviction, mettre en avant des signes, simplifier à l'extrême...).

⁹⁵ www.education.francetv.fr

(tout tout tout vous saurez tout sur le complot – les théories du complot sur internet – théories du complot et médias traditionnels – complots et conspirations – théorie du complot le lexique du complotisme – complotisme et esprit critique -

www.spicee.fr Attentats la théorie du complot
Petite méthode pour démonter une théorie du complot
Conspi hunter, le kit anti-conspi

3. de lister les questions qu'il faut se poser pour identifier un contenu complotiste :

- l'information est-elle vraisemblable ?
- existe-t-il des preuves tangibles ou irréfutables de ce qui est avancé ?
- quelle est la source ? Est-elle fiable ?
- la thèse avancée est-elle en lien avec des phénomènes paranormaux, des sociétés secrètes ou une conspiration à l'échelle internationale ?
- qu'est-ce qu'implique la thèse si on pousse à l'extrême ?

- Autres pistes possibles

Enfin, comme ont pu le proposer certains enseignants, il est tout à fait possible de faire construire de fausses théories du complot aux élèves, avec une dimension parodique ou non. Ils pourront :

- chercher des indices
- les corrélés avec d'autres phénomènes
- ajouter des phrases types
- trouver des images mettant en évidence les signes...
- utiliser une bande son : voix off plus ou moins inquiétante, musique...
- plus simple et rapide, prendre de « vraies » vidéos complotistes et procéder à quelques changements, la bande son notamment.

Toutes ces pistes de travail peuvent aussi être menées à partir d'articles de presse.

Parfois un simple travail sur les symboles et une analyse plus rigoureuse de certains documents, en cours de français ou d'histoire, peut suffire à démonter certains complots. C'est le cas notamment de la caricature : La Séparation de l'Église et de l'État⁹⁶ (anonyme © Musée Jean Jaurès) qui met en scène, dans les nuages, un Voltaire inscrit dans un triangle. Cette allégorie doit être explicitée de même que la symbolique du triangle (signe que l'on retrouve dans de très nombreuses théories du complot, notamment celle des Illuminati).

C'est le cas aussi de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, peinture de Jean Jacques François Le Barbier sur laquelle figure un œil dans un triangle. On peut faire chercher aux élèves la signification de ces éléments : l'œil de la Providence⁹⁷ ou l'œil omniscient peut être interprété comme l'œil de Dieu veillant sur l'Humanité.

Il semblerait intéressant de faire travailler les élèves sur un dictionnaire des symboles afin de démystifier certaines croyances.

Conclusion

Face à l'offre pléthorique d'informations et à l'influence grandissante des réseaux sociaux et de l'internet auprès des jeunes, l'éducation aux médias est plus que jamais une nécessité. Elle constitue une entrée intéressante pour lutter contre les idées conspirationnistes qui inondent la toile et s'invitent dans nos classes. Réel enjeu disciplinaire – distinguer fait et interprétation, vérifier et croiser les sources – il s'agit d'outiller les élèves afin qu'ils développent leur esprit critique⁹⁸.

Outre nos enseignements, différents dispositifs, projets permettent de traiter de ces questions vives, qui, pour certaines, effraient les enseignants.

Pourtant, et pour faire le lien avec un sujet certes actuel mais parfois polémique, les théories du complot constituent un levier dans le recrutement djihadiste, notamment, car elles s'appuient sur une remise en cause du « système ». Or travailler sur le décryptage des mécanismes intellectuels mis en œuvre peut permettre de déconstruire ces théories tout en évitant les jugements de valeurs.

Au-delà des connaissances et des compétences, il s'agit également de développer des attitudes et de mettre les élèves dans une posture de distanciation et de réflexion, au travers notamment du parcours citoyen.

⁹⁶ L'image est visible à la page : <https://www.histoire-image.org/etudes/separation-eglise-etat>

⁹⁷ Voir sur le site Gallica, avec la fonction zoom, page : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b69480451/f1.item.r=26+ao%C3%BBt+1789+D%C3%A9claration+des+droits+de+l'homme+et+du+citoyen.langFR.zoom>

⁹⁸ « Approche globale de l'esprit critique », Éduscol, annexe 6.

Il est donc important que nous portions notre réflexion sur des outils comme Folios⁹⁹ qui permet aux élèves de capitaliser leurs recherches et travaux effectués aussi bien dans le cadre de la classe, de l'établissement, que des activités extrascolaires – et donc de faire vivre ce parcours citoyen (annexe 5).

Florence Guittard
Professeure de lettres-histoire,
Lycée V. Kandinsky, Neuilly-sur-Seine
Formatrice, Académie de Versailles

JOURNÉE CONTRE "LA THÉORIE DU COMLOT"



Dessin de Na ! - Source : www.dessinateur.net

« Quand les peuples ne croient plus en rien, ils sont prêts à croire en tout »
Delevoye Jean-Paul, Conseil économique social et environnemental, 2015.

⁹⁹ Outil numérique élaboré par l'Onisep favorisant la formalisation des parcours éducatifs
<https://www.youtube.com/watch?v=nWp1TwQvNWA>

Annexe 1

Lexique des termes liés à la question du complotisme

Complosphère : ensemble de sites internet qui prétendent informer en recopiant des informations non vérifiées et le plus souvent fausses.

Controverse : débat argumenté autour d'un événement, un fait ou d'une opinion souvent polémique.

Désinformation : ensemble de techniques de communication visant à donner une fausse image de la réalité, dans le but de protéger des intérêts privés et/ou d'influencer l'opinion publique.

Diffamation : fausse accusation qui porte atteinte à l'honneur et à la considération d'une personne physique ou morale. Elle est punie par la loi.

Fact checking : anglicisme qui renvoie au processus de vérification des faits, en particulier dans l'univers journalistique. Il s'agit pour les professionnels de l'information, de valider (ou non) l'exactitude des chiffres ou des affirmations énoncées dans un texte ou un discours. Certains grands médias proposent des services médias consacrés à cette démarche : *Les décodeurs (Le Monde)*, *Désintox (Libération)*.

Fake : mot générique qui désigne un élément falsifié, un faux ou un trucage.

False Flag « fausse bannière » : renvoie à des opérations secrètes, sous faux pavillon, destinées à tromper le public. Cette expression est généralement utilisée par les complotistes pour désigner les manipulations des gouvernements ou des médias.

Hoax : information fausse, périmée ou invérifiable propagée spontanément par les internautes. Les hoax sont des canulars créés notamment à des fins malveillantes.

Légende urbaine : récit anonyme, bref et moderne, se rapprochant du mythe, présentant de nombreuses variantes et raconté comme vrai.

Manipulation : action d'orienter la conduite de quelqu'un, d'un groupe dans le sens désiré et sans qu'il s'en rende compte.

Négationnisme : refus de reconnaître la réalité de la politique d'extermination nazie à l'encontre des juifs d'Europe et notamment l'existence des chambres à gaz. Par extension, le négationnisme désigne la contestation ou la minimisation des crimes contre l'humanité.

Parodie : imitation à des fins comiques ou satiriques d'une œuvre. Il existe des sites d'information parodique (*Le Gorafi*) et des services permettant de créer de faux sites ou de modifier le contenu d'une page web (*Clone zone*).

Propagande : ensemble de techniques de persuasion, mises en œuvre pour propager avec tous les moyens disponibles une idée, une opinion, une idéologie ou une doctrine. On distingue propagande incitative (douce) et propagande coercitive¹⁰⁰.

Radicalisation : processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi. Elle se traduit le plus souvent par un changement rapide de comportement et un certain isolement.

Recherche inversée (image) : démarche permettant l'identification en ligne de la source authentique d'une image (auteur, média) numérique¹⁰¹.

Révisionnisme : terme adopté par les négationnistes pour qualifier le discours qui conteste l'extermination des juifs au cours de la Seconde Guerre mondiale. Par extension cette notion désigne la remise en cause de certains faits historiques.

Rumeur: information dont l'origine est incertaine, la véracité douteuse et qui se propage de bouche à oreille ou sur le net. Elle est virale et s'amplifie. Largement négative, on la distingue du « buzz » à connotation plutôt positive.

Scepticisme : défiance ou incrédulité vis-à-vis de la véracité d'un fait, d'une opinion ou d'un événement.

Troll : personne qui publie, généralement sous un pseudonyme, des messages provocateurs destinés à nourrir artificiellement des controverses ou des polémiques.

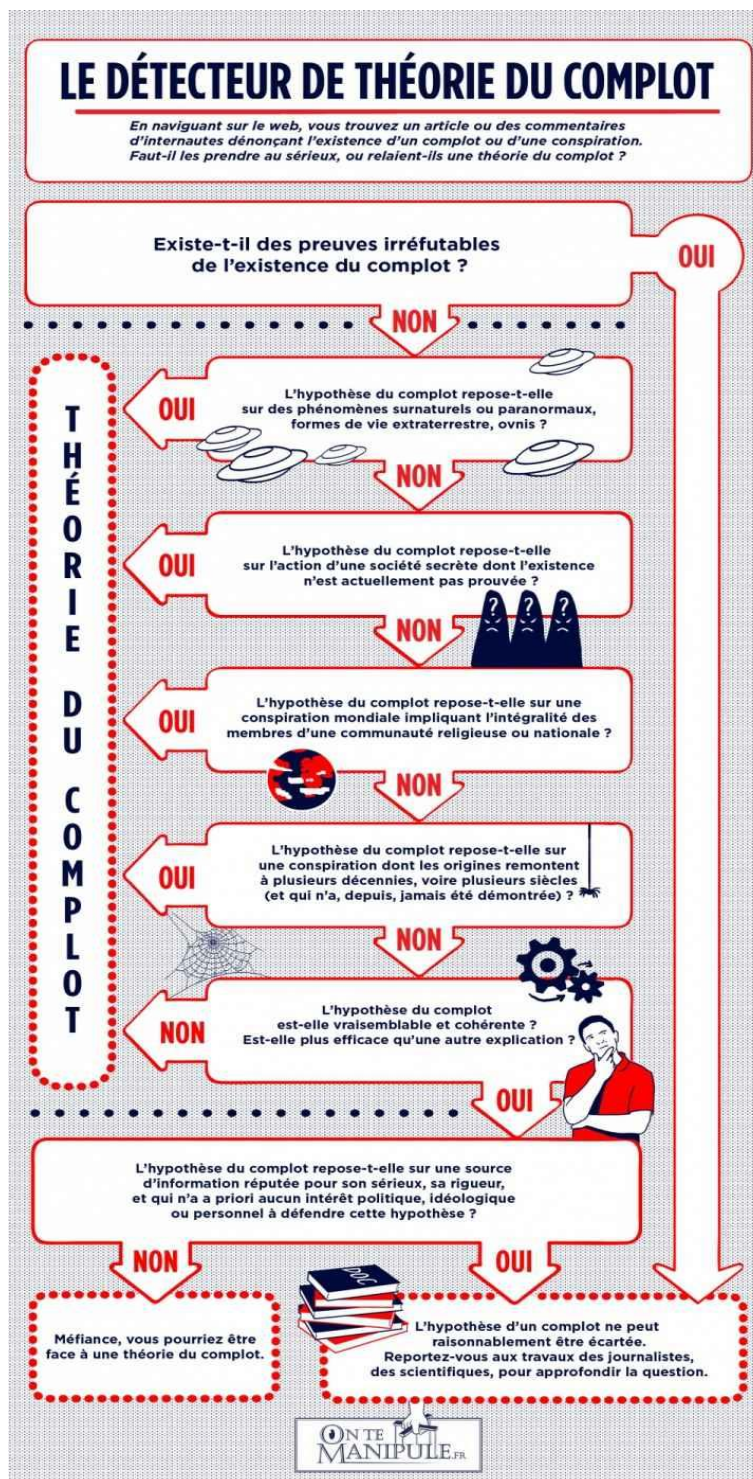
D'autres exemples sur www.spicee.com/fr/program/le-petit-dico-des-conspi-665

¹⁰⁰ GÉRÉ François, « *Dictionnaire de la désinformation* », A. Colin, 2011.

¹⁰¹ Pour ce faire, il faut copier l'URL de l'image concernée ou téléverser le fichier en question via l'option de recherche inversée du moteur de recherche Google (ou celle proposée par le service en ligne TinEye)

Annexe 2

Infographie extraite du site gouvernemental « On te manipule » : les bons réflexes à avoir pour garder son sens critique et prendre du recul par rapport aux informations qui circulent.



interlignes

Annexe 3

Sitographie

- Ressources Éduscol

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

www.education.gouv.fr/cid98418/journee-d-etude-reagir-face-aux-theories-du-complot.html

- France télévision – éducation

<http://education.francetv.fr/matiere/education-aux-medias/premiere/article/theorie-du-complot-le-lexique-du-complotisme>

Pour vérifier l'information sur le web :

- Décodex, Les décodeurs (Le Monde)

<http://www.lemonde.fr/verification/>

- Contre les hoax

www.hoaxbuster.com

www.stopintox.fr

- Kit pédagogique agence premières lignes

<http://www.pltv.fr/fr/complots-et-conspirations-apprends-a-reconnaitre-les-vrais-des-faux/>

- Ressources pédagogiques de la maison d'Anne Frank

www.annefrank.org/.../id.../cf.../AFH-antis-mitismeC5-complotisme-juin2016.PDF

- Ressources pédagogiques du Clémi (Besançon)

<http://canope.ac-besancon.fr/clemi/?p=1702>

- Spicée (média digital 100% vidéo)

www.spicee.fr

- Site gouvernemental (dédié à cette question)

www.ontemanipule.fr

- Observatoire du conspirationisme et des théories du complot

<http://www.conspiracywatch.info/>

- Pearltrees (sorte de carte heuristique participative des pages web)

<http://www.pearltrees.com/t/eduquer-information-spme2015/rumeurs-theories-complot/id13817902#I050>

<http://www.pearltrees.com/t/complotisme-desinformation/id14024982>

- Blog de Lionel Vighier

blog.ac-versailles.fr/francaisvighier/index.php/post/12/07/2015/Comme-par-hasard

- Corrélation et causalité

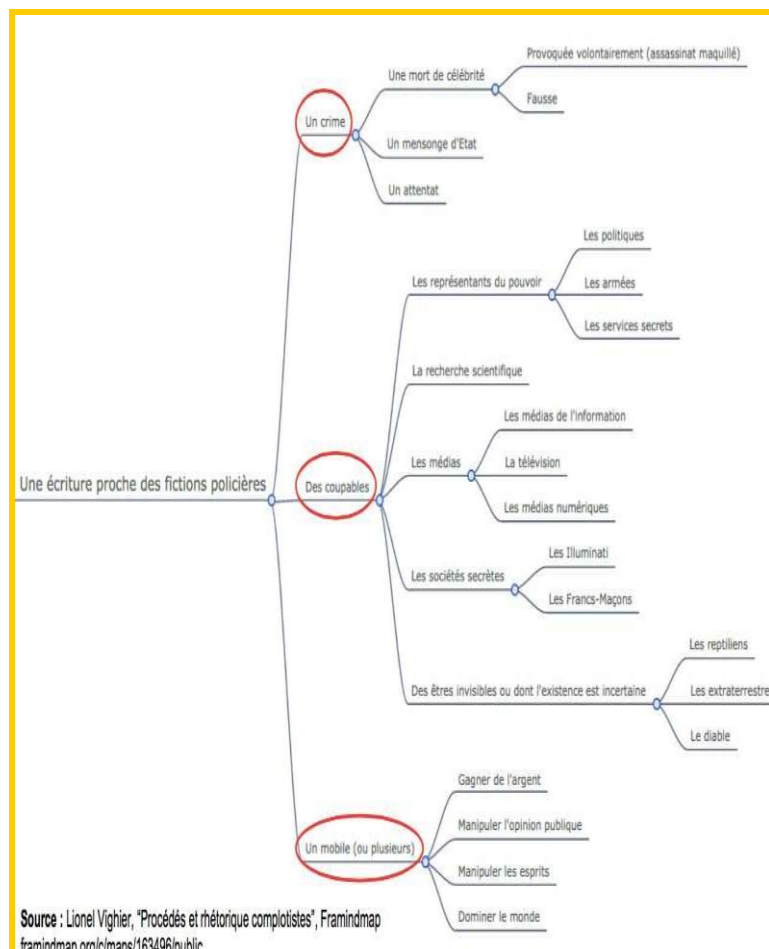
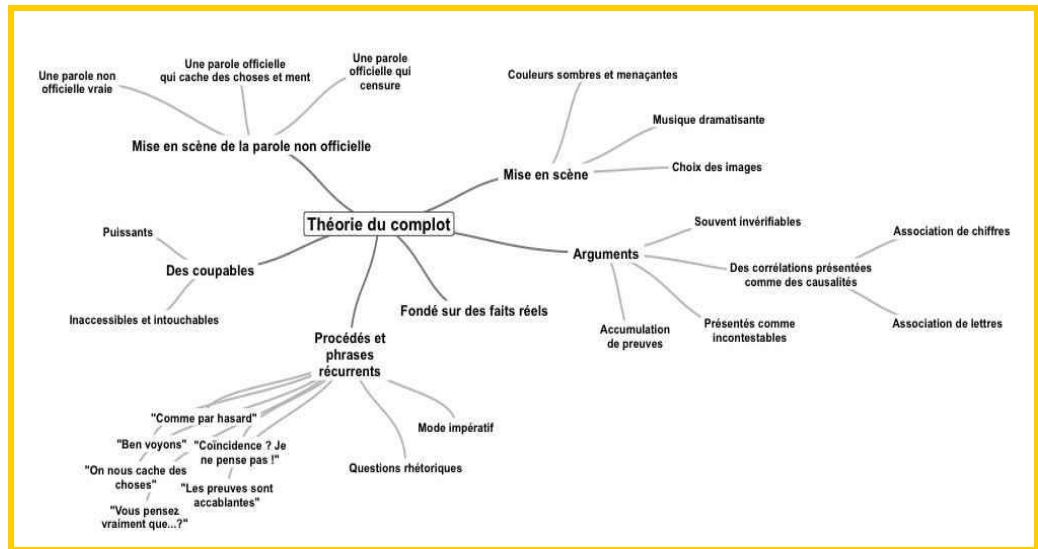
<http://www.tylervigen.com/spurious-correlations>

On pourra également consulter le n° 536 des *Cahiers pédagogiques* (mars-avril 2017)

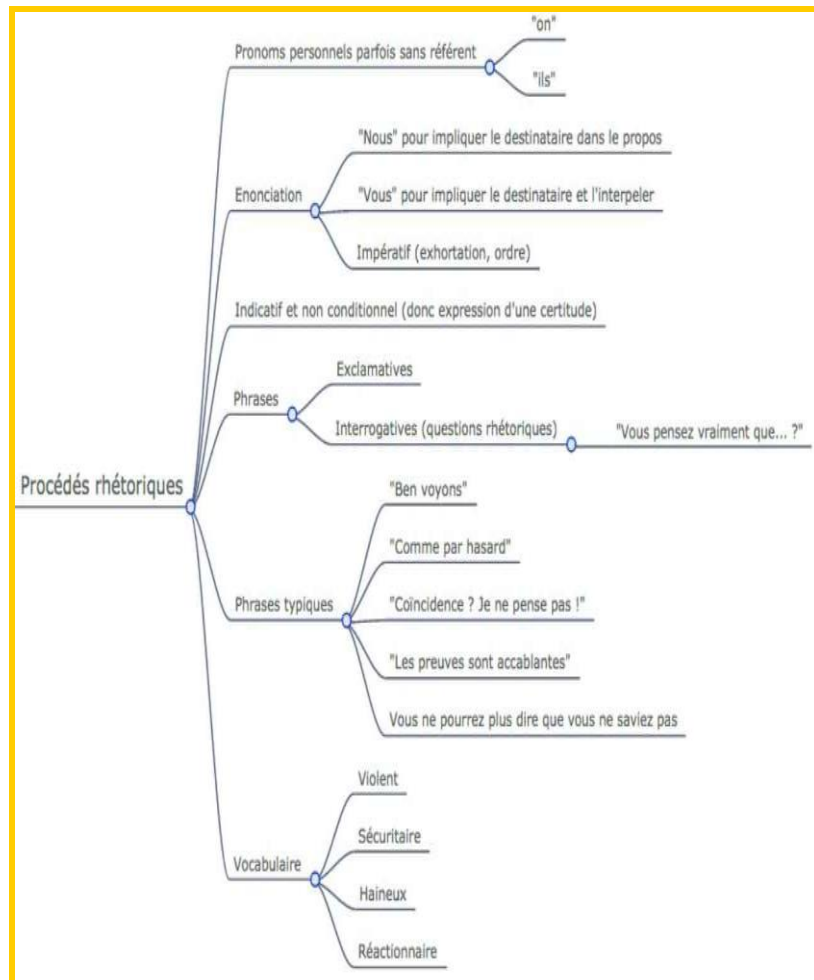
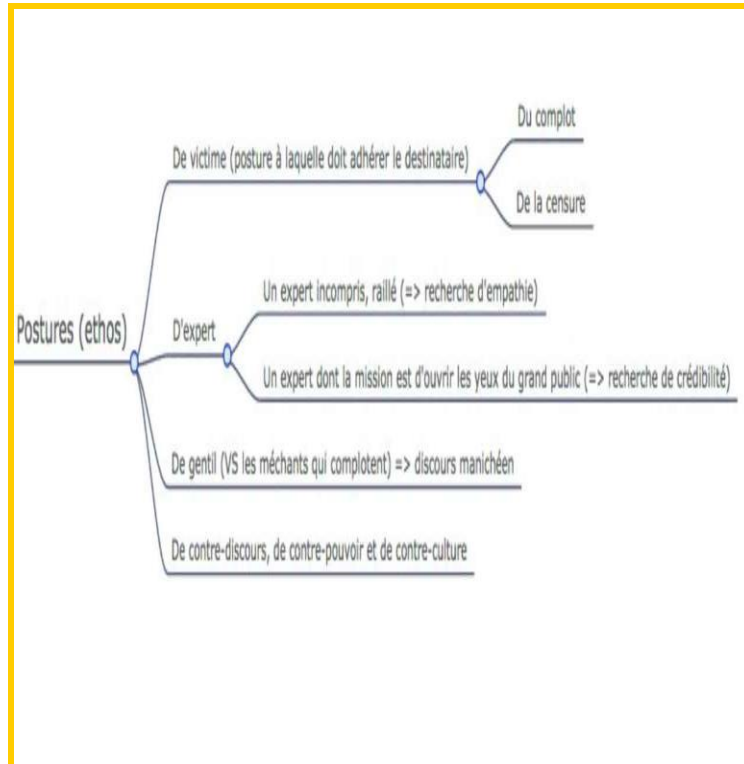
Annexe 4

Les quatre cartes mentales présentées ci-dessous ont été réalisées dans le cadre des travaux de Lionel Vighier, professeur de français dans un collège des Yvelines et responsable d'une classe média (3^{ème}).

<http://blog.ac-versailles.fr/francaisvighier/index.php/post/12/07/2015/Comme-par-hazard>



Source : Lionel Vighier, "Procédés et rhétorique complotistes", Framindmap
framindman.com/mans/163496/public




Annexe 5

FOLIOS élève


Sur la page d'Accueil : six zones sont accessibles

Bandeau d'en-tête


Le menu déroulant à gauche avec les liens vers les pages de votre compte.




Les notifications vous concernant (Document en attente ou nouveau message).



Le menu personnalisé qui vous permet d'accéder aux préférences de profil, à l'aide, de lancer le didacticiel, ou de vous déconnecter de l'application.





Actualité
Carroussel d'informations en rapport avec les parcours, mises en ligne par l'académie de Bordeaux ou l'équipe éducative du collège d'Aspe.

Accès rapide
Menu raccourci qui permet d'accéder aux espaces les plus consultés

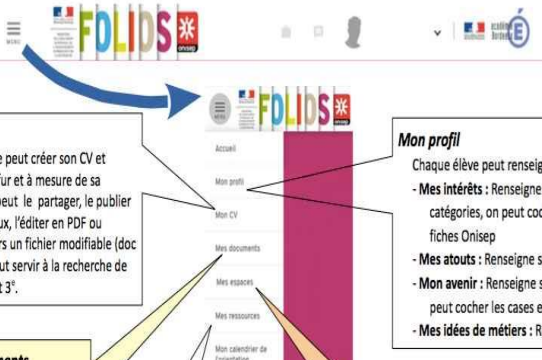
Fil d'activité
Vous informe des dernières actions des utilisateurs de votre établissement.

Mes discussions
Espace messagerie où vous pouvez répondre aux messages de l'équipe éducative.

Événement à venir
Calendrier des événements mis en ligne par l'équipe éducative du collège d'Aspe ou la direction régionale de l'Onisep.

N.L. - Fiche pratique FOLIOS élèves - Septembre 2016 - 1/3


Dans le Menu déroulant : on peut accéder à six pages



Mon CV
Chaque élève peut créer son CV et l'enrichir au fur et à mesure de sa scolarité. Il peut le partager, le publier sur les réseaux, l'éditer en PDF ou l'exporter vers un fichier modifiable (doc ou odt). Il peut servir à la recherche de stage en 4^e et 3^e.

Mon profil
Chaque élève peut renseigner son profil avec quatre onglets.
- **Mes intérêts** : Renseigne sur les centres d'intérêts classés par catégories, on peut cocher les cases et consulter les liens vers les fiches Onisep
- **Mes atouts** : Renseigne sur les qualités et matières préférées.
- **Mon avenir** : Renseigne sur les secteurs d'activités préférées, on peut cocher les cases et consulter les liens vers les fiches Onisep
- **Mes idées de métiers** : Renseigne sur les futurs métiers envisagés.

Mes documents
Espace personnel de 100Mo réservé à chaque élève. Aux élèves de créer des documents ou de les importer depuis « Mes espaces ».

Mes espaces
Espace commun à un groupe ou une classe, non modifiable par les élèves, il permet aux professeurs de déposer des ressources consultables par les élèves.

Exemple :
Chaque élève peut copier ces ressources dans son espace personnel « Mes documents » pour les compléter ou les modifier.

Mes ressources
Folios met à votre disposition des ressources nationales et académiques pour vous aider à mettre en place les différents parcours. Les ressources proposées sont de différentes natures (documents d'information, activités de classes, sites...). Elles sont accessibles à partir du menu de gauche.

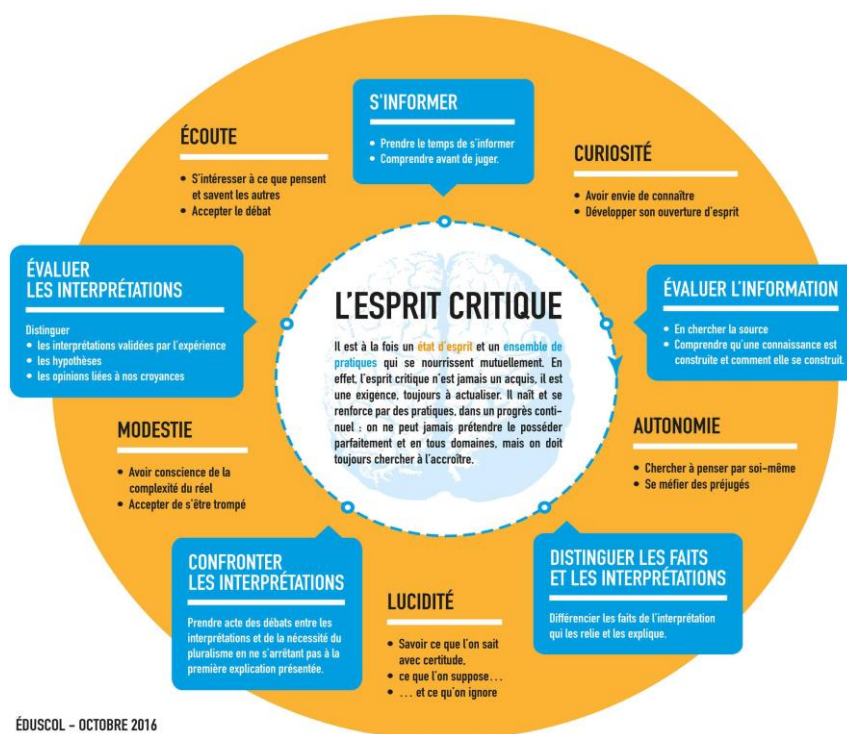
Mon calendrier de l'orientation
Calendrier des étapes de l'orientation en 3^e (demande provisoire et définitive, décision, affectation et inscription)

Remarque : si un élève doit changer d'académie on peut créer un zip en sauvegardant son compte

N.L. - Fiche pratique FOLIOS élèves - Septembre 2016 - 2/3

Annexe 6

Approche globale de l'esprit critique¹⁰²



ÉDUSCOL - OCTOBRE 2016

¹⁰² <http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>

Lire pour lutter contre le harcèlement

Dans notre établissement, le lycée Paul Belmondo d'Arpajon, avec deux collègues, Béatrice Artico (CPE) et Sonia Naudin (professeure documentaliste), nous avons monté, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, le projet « Lire pour lutter contre le harcèlement ». Cette idée est partie d'une situation observée dans une classe de seconde « gestion administration » de quinze élèves, dans laquelle l'ambiance était tendue et peu propice aux apprentissages. Certains élèves, timides et discrets, étaient en butte aux moqueries et railleries de leurs camarades. Des jeunes filles souffraient des réflexions déplacées d'un garçon qui utilisait un réseau social pour publier des remarques peu agréables sur les élèves du groupe.

Le harcèlement est un fléau à combattre activement. Le lycée doit être un des lieux où les adolescents doivent apprendre à vivre en société. De plus, ce thème s'inscrit dans le programme de l'EMC des classes de secondes, que ce soit dans le sujet d'étude « La personne et l'État de droit » ou celui de « L'égalité et la discrimination ». C'est donc de ce constat qu'est né ce projet. Lors de la semaine d'intégration, à la rentrée scolaire, nous nous sommes aperçues en discutant avec certains élèves, qu'ils n'avaient pas idée de la dangerosité de leurs commentaires sur Facebook ou tous autres réseaux sociaux. Ces remarques désobligeantes pouvaient être des poignards plantés en plein cœur avec des séquelles irréversibles.

Nous avons envie de monter un projet dont la problématique serait la suivante : comment faire face au harcèlement en travaillant l'acceptation de l'autre.

Les élèves mettraient en action leur vécu mais aussi ce qu'ils avaient appris sur le thème du harcèlement. Pour cela, nous voulions travailler selon quatre axes :

- Donner envie de lire aux élèves
- Ressentir mieux les émotions
- Développer leur esprit critique
- Réagir intelligemment en citoyen

Ces quatre axes nécessitaient de travailler un certain nombre de compétences transversales :

- S'appropriier l'histoire d'un roman en rapport avec le thème du harcèlement
- S'approprier des outils informatiques
- Savoir écouter l'autre et accepter son opinion
- Connaître les lois sur le sujet du harcèlement
- Savoir travailler en équipe

Le projet, dans son déroulement, se présente sous forme de six étapes :

- La sélection des ouvrages
- La compréhension des extraits des ouvrages
- Libérons la parole
- La lecture des romans
- Définir le harcèlement pour mieux le vaincre
- Luttons contre le harcèlement

Sélectionner des ouvrages

Cette première étape concerne uniquement le travail préparatoire des enseignants. Ensemble, nous avons choisi quinze ouvrages portant sur le thème du harcèlement (Annexe 1), sélectionnés dans la littérature de jeunesse pour adolescents et dans la littérature classique. Ce travail initial a consisté à les lire et à enregistrer l'incipit ou un passage plus significatif de ces romans sur des capsules audiovisuelles à l'aide du

logiciel Moovly. Pour cet article, j'ai sélectionné quatre capsules sur les quinze proposées aux élèves afin qu'ils identifient le thème du harcèlement (Annexe 2) :

- Clémentine Beauvais, « *Les petites reines* », éditions Sarbacane, 2015.
- Raquel Jaramillo Palacio, « *Wonder* », éditions Pocket Jeunesse, 2013.
- Stephen King, « *Carrie* », éditions Le Livre de Poche, 2010.
- Amélie Billion, « *Lettre à Line* », éditions Alice Tertio, 2015.

Comprendre des extraits des ouvrages

Tout au long de ce projet d'Enseignement moral et civique, les élèves auront besoin de matériel informatique. Chaque élève doit consulter au moins deux capsules audiovisuelles installées, au préalable, sur des postes informatiques.

Chaque capsule vidéo est composée d'une lecture de l'extrait, accompagnée de mots-clés qui apparaissent à l'écran au fur et à mesure. Ces capsules ont aussi pour mission de donner de l'appétence pour la lecture. Susciter l'envie de lire est essentiel pour la suite du projet.

Les capsules ne sont pas distribuées au hasard parmi les élèves. Nous nous sommes réunies pour déterminer quel livre serait le plus approprié pour quel élève, selon le niveau de difficulté de lecture et selon le type de harcèlement évoqué dans le roman.

Chaque lecture de l'extrait du roman est accompagnée de deux travaux d'écriture. Ils ont pour objectif de faire réfléchir les élèves sur le thème du harcèlement.

Le premier travail consiste à demander aux élèves de compléter la phrase suivante : « C'est l'histoire de » La réponse ne doit pas excéder deux phrases, permettant ainsi à l'élève d'aller à l'essentiel. Cet exercice permet d'évaluer la compréhension du sens global de l'extrait.

Le second travail porte sur le ou les personnages de l'extrait. Que ressent le personnage dans cet extrait ? Pourquoi tel autre personnage agit-il de la sorte ? Ce questionnement sur les acteurs aide les élèves à réfléchir sur les comportements humains, ceux des harcelés mais aussi ceux des harceleurs.

Les capsules peuvent être écoutées plusieurs fois, l'objectif étant que l'élève comprenne bien les enjeux des textes.

Libérons la parole

Lorsque les élèves ont répondu par écrit aux deux consignes pour chacune des deux capsules, ils s'installent autour d'une table ronde. L'objectif est de partager les premières impressions de lecture en se servant de leurs notes écrites :

- « J'ai aimé ou pas cet extrait, j'ai aimé le personnage, j'ai compris ce qu'il ressentait, etc. ... ».

Les élèves doivent poser une question à un de leurs camarades au sujet de leur ressenti. L'enseignant aide les élèves à construire leurs questions, par exemple :

- Connais-tu dans la réalité une histoire comme celle qui est arrivée au personnage de ton extrait ?
- Penses-tu qu'une histoire semblable peut être réelle ?

Cette troisième étape se termine par une lecture à voix haute par le professeur, de la nouvelle intégrale de Dino Buzzati, « *Pauvre petit garçon !* » Il s'agit d'un récit à chute publiée en 1967 dans le recueil « *Le K* » (Annexe 3).

L'histoire se déroule à la fin du XIX^{ème} siècle. Dolfi (diminutif d'Adolf), est un petit garçon exclu et martyrisé par les autres enfants. Sa mère a même honte de lui. Au fur et à mesure, l'histoire révèle que le garçon en question n'est autre qu'Adolf Hitler enfant.

Cette nouvelle lecture nécessite un autre tour de table en imaginant une uchronie : et si Dolfi n'avait pas été persécuté par les autres enfants ?

Cette réflexion interroge sur les conséquences désastreuses du harcèlement.

Lecture des romans

Les livres sont distribués aux élèves selon leur niveau de compréhension et de rapidité de lecture. Les romans sont à lire en trois semaines, à la maison. Quatre questions sont posées aux élèves dans l'ordre suivant :

- La première question porte sur le sens général : « Que raconte ce roman ? ».

- La seconde question concerne les personnages, leurs actions et leurs ressentis.
- La troisième question interroge le déroulement de la fiction : « Êtes-vous surpris par de tels événements ? ».
- La quatrième question sollicite l'avis de l'élève : « Que feriez-vous dans la situation du personnage ? La situation vous semble-t-elle intéressante ? Avez-vous eu connaissance de ce genre de situation ? ».

Ces questions portent sur le sens du texte. C'est-à-dire qu'elles aident l'élève à comprendre le roman et à s'interroger sur ce que le texte ne dit pas. De plus, demander l'avis aux élèves permet d'évaluer leur compréhension du texte.

D'autre part, des psychologues s'intéressent à la lecture de romans comme un stimulateur de l'empathie¹⁰³. Ce que nous avons voulu faire dans ce projet, c'est aider nos jeunes lecteurs à comprendre les personnages des romans qu'ils lisaient, mais aussi d'approcher la psychologie de l'homme en général. Lire des romans doit permettre à nos élèves d'être altruistes, de comprendre et de porter un autre regard sur l'autre. Nous voulions que nos élèves éprouvent des émotions pour qu'ils aient une nouvelle « expérience de pensée »¹⁰⁴, une confrontation avec eux-mêmes.

Définir le harcèlement pour mieux le vaincre

Pendant les trois semaines dont disposent les élèves pour lire le livre, un travail se fait, en parallèle, en classe sur le harcèlement au quotidien.

Trois vidéos¹⁰⁵ proposées par l'Éducation nationale sur le sujet sont visionnées par les élèves. Ils travaillent par groupes de deux. L'enseignant définit pour chaque binôme la vidéo à travailler. Ces vidéos peuvent être visionnées plusieurs fois. Les élèves les analysent à l'aide d'un tableau dont on trouvera une correction (Annexe 4).

Lorsque tous les groupes ont visionné les vidéos et complété le tableau, la classe se replace en plénière. Chaque groupe projette la vidéo sur laquelle il a travaillé. Un rapporteur la commente à l'oral. Les élèves-rapporteurs ne doivent pas lire les questions, ni leurs notes, mais rendre leur oral vivant. Les élèves spectateurs attendent la fin des trois exposés pour poser des questions à leurs camarades. Les réflexions des élèves permettent de s'interroger sur deux questions qui alimentent le débat :

- Quelle attitude auriez-vous eu si vous étiez spectateur ? (Réponses des élèves : Ne pas se taire, réagir, trouver des adultes ...)

- D'après vous qu'est-ce que le cyberharcèlement ? (Réponses des élèves : Harcèlement à travers les réseaux sociaux, création d'un profil à l'encontre d'une personne, envoi de photographies, de vidéos à caractère sexuel d'une personne en mauvaise posture, messages injurieux ou menaçants).

Lors de cette nouvelle réflexion, un intervenant est venu étayer cette discussion. Il s'agit du major Rodriguez, policier, référent « harcèlement » sur le bassin d'Arpajon. Son intervention permet de rappeler la loi, mais établit aussi un lien avec l'école et permet de travailler sur la prévention et la communication.

Cet échange doit permettre de mettre en évidence le triangle malsain établi entre le harceleur, le harcelé et les spectateurs. Les élèves doivent identifier ces trois types d'acteurs dans le roman qu'ils ont lu. Cette identification permet d'alimenter le débat avec le major Rodriguez qui a illustré les propos avec des exemples concrets.

Luttons contre le harcèlement

Nous arrivons à la dernière étape de notre projet qui sera expérimentée au retour de stage des élèves. Les élèves vont construire des « booktubes », c'est-à-dire des vidéos, d'environ une minute, présentant les livres qu'ils ont lus. Ces vidéos seront construites avec des règles précises et seront diffusées sur le portail du CDI avec l'accord des élèves.

¹⁰³ Cerveau & Psycho, « Les romans renforcent l'empathie », n°51, mai – juin 2012.

¹⁰⁴ Sciences Humaines, « Pourquoi lit-on des romans ? », n°218, août - septembre 2010.

¹⁰⁵ Voir les pages :

<http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-claques-film-de-sensibilisation/>
<http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-rumeurs-film-de-sensibilisation/>
<http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-injures-film-de-sensibilisation/>

Dans un premier temps, deux vidéos de « booktuber »¹⁰⁶ sont analysées en classe à partir du site <http://joke-box.slpj.fr/>. Les vidéos sont projetées en classe pour permettre de comprendre les règles à suivre pour construire un booktube.

Règles de construction d'un Booktube

1 ^{ère} vidéo	2 ^{ème} vidéo
<ul style="list-style-type: none">- Présentation : prénom de l'élève- Ressenti face au livre- Présentation du livre : titre et auteur- Résumé du livre « C'est l'histoire de ... »- Thème du livre- Émotion face au livre- Je vous conseille ce livre	<ul style="list-style-type: none">- Mots-clés du livre- Époque, lieu- Présentation de la couverture + titre + auteur- Résumé- Genre du livre- Émotion face au livre

Le tableau ci-dessus est construit avec les élèves lors d'une réflexion collective après avoir visionné les deux vidéos partagées.

À la suite de cette analyse, les élèves vont travailler par deux, réfléchir à l'enchaînement de leur présentation et écrire leur texte. Ils vont s'entraîner à s'enregistrer devant une caméra. Cette séance se déroulera au CDI. Nous disposons du matériel vidéo pour enregistrer et filmer les élèves. Nous espérons construire au moins une vidéo Booktube par groupe de deux.

Au moment de la présentation du projet à la classe, certains élèves sont tout de suite partants pour être filmés. On sent, en revanche une certaine « angoisse » chez d'autres, ceux certainement qui manquent de confiance en eux. C'est à nous, adultes, de les mettre à l'aise, en confiance au moment venu.

On espère que cette expérience valorisera les plus timides et aura fait réfléchir ceux qui « prennent beaucoup de place » en étouffant les autres.

*Laurence Mengelle
Professeure de lettres-histoire
Lycée Paul Belmondo d'Arpajon,
Formatrice, Académie de Versailles*

¹⁰⁶ Booktube, néologisme construit à partir de deux mots anglais « book » (livre) et *Youtube* (la plateforme vidéo américaine en ligne). Des lecteurs publient des vidéos pour faire partager leur lecture en proposant des critiques personnelles.

Annexe 1 Liste des livres sélectionnés

Titre de l'ouvrage	Auteur	Éditions	Une phrase significative
<i>Les petites Reines</i>	Clémentine Beauvais	Sarbacane, 2015	On les a élues Boudins de l'année sur Facebook.
<i>Wonder</i>	R.J Palacio	PKJ, 2012	Je m'appelle August. Je ne me décrirai pas. Quoi que vous imaginiez, c'est sans doute pire !
<i>Carrie</i>	Stephen King	Le Livre de Poche 1974	Carrie White, dix-sept ans, solitaire, timide et pas vraiment jolie, vit un calvaire.
<i>Johnny</i>	Martine Pouchain	Sarbacane, 2010	Johnny est le souffre-douleur du collège.
<i>Lettre à line</i>	Amélie Billion	Alice Tertio, 2015	Pour éviter le regard des autres, je cachais sous mes vêtements mes formes trop rondes et toi, ta maigreure.
<i>Je suis Boloss, mais je me soigne</i>	Arthur Ténor	Oskar éditeur, 2016	Quand on est petit à lunettes, timide et un peu geek, on est tout de suite catalogué boloss.
<i>Elliott</i>	Graham Gardner	Flammarion 2005	Pour Elliott, son arrivée dans une nouvelle ville, dans un nouveau lycée, c'est peut-être le moyen de repartir à zéro. Oublier le passé et devenir quelqu'un d'autre.
<i>La liste</i>	Siobhan Vivian	Nathan, 2010	La liste nomme 8 filles chaque année Les 4 plus belles et les 4 plus laides du lycée Et si votre nom s'y trouvait ?
<i>Hate list</i>	Jennifer Brown	Albin Michel, 2009	Lorsque Valérie franchit le seuil du lycée, elle sait que rien ne sera plus jamais pareil. Cinq mois plus tôt, Nick, son petit ami, a ouvert le feu dans la cafétéria de l'école.
<i>Stupeur et tremblement</i>	Amélie Nothomb	Albin Michel, 1999	Embauchée par la compagnie Yumimoto, les humiliations et les vexations se succèdent et la soumission s'installe : Amélie pensait être traductrice, elle finira dame pipi de l'entreprise...
<i>Sweet sixteen</i>	Annelise Heurtier	Casterman, 2013	Le plus prestigieux lycée de l'Arkansas ouvre pour la première fois ses portes à des étudiants noirs. Ils sont neuf à tenter l'aventure. Ils sont deux mille cinq cents, prêts à tout pour les empêcher.
<i>De la rage dans mon cartable</i>	Noémya Grohan	Hachette 2014	Le harcèlement scolaire, c'était un mot plus grave. Mais plus les jours passaient, plus l'évidence était là, sous mes yeux. J'étais devenue une cible.
<i>La fille seule dans le vestiaire des garçons</i>	Hubert Ben Kemoun	Flammarion, 2013	Tout commence par un baiser, comme une chance, une promesse pour Marion. Une aubaine pour une jeune fille toujours si maladroite avec les garçons.
<i>Ma réputation</i>	Gaël Aymon	Actes Sud, 2016	Laura, 15 ans, préfère la compagnie des garçons. Les pires ragots circulent à son sujet sur les réseaux sociaux, la rumeur enfle et l'isolement de Laura grandit.
<i>Une sonate pour Rudy</i>	Claire Gratiyas	Rat noir Syros, 2006	Dans son nouvel établissement, Nicolas est pris en grippe dès le premier jour par Dylan, un petit caïd provocateur et violent auquel personne - ni profs ni élèves - ne s'oppose.

Annexe 2 Capsules vidéo des livres sélectionnés

Les petites Reines de Clémentine Beauvais:

<http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/player.php?id=16262>

Wonder de Palacio :

<http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/player.php?id=16264>

Carrie de Stephen King :

<http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/player.php?id=16268>

Lettre à Line d'Amélie Billion :

<http://scolawebtv.crdp-versailles.fr/player.php?id=16274>

Annexe 3

« Pauvre petit garçon ! »

Nouvelle publiée dans Le K, Dino Buzzati, 1967

COMME d'habitude, Mme Klara emmena son petit garçon, cinq ans, au jardin public, au bord du fleuve. Il était environ trois heures. La saison n'était ni belle ni mauvaise, le soleil jouait à cache-cache et le vent soufflait de temps à autre, porté par le fleuve.

On ne pouvait pas dire non plus de cet enfant qu'il était beau, au contraire, il était plutôt pitoyable même, maigrichon, souffreteux, blafard, presque vert, au point que ses camarades de jeu, pour se moquer de lui, l'appelaient Laitue. Mais d'habitude les enfants au teint pâle ont en compensation d'immenses yeux noirs qui illuminent leur visage exsangue et lui donnent une expression pathétique. Ce n'était pas le cas de Dolfi ; il avait de petits yeux insignifiants qui vous regardaient sans aucune personnalité.

Ce jour-là, le bambin surnommé Laitue avait un fusil tout neuf qui tirait même de petites cartouches, inoffensives bien sûr, mais c'était quand même un fusil ! Il ne se mit pas à jouer avec les autres enfants car d'ordinaire ils le tracassaient, alors il préférait rester tout seul dans son coin, même sans jouer. Parce que les animaux qui ignorent la souffrance de la solitude sont capables de s'amuser tout seuls, mais l'homme au contraire n'y arrive pas et s'il tente de le faire, bien vite une angoisse encore plus forte s'empare de lui.

Pourtant quand les autres gamins passaient devant lui, Dolfi épaulait son fusil et faisait semblant de tirer, mais sans animosité, c'était plutôt une invitation, comme s'il avait voulu leur dire : « Tiens, tu vois, moi aussi aujourd'hui j'ai un fusil. Pourquoi est-ce que vous ne me demandez pas de jouer avec vous ? »

Les autres enfants éparpillés dans l'allée remarquèrent bien le nouveau fusil de Dolfi. C'était un jouet de quatre sous mais il était flambant neuf et puis il était différent des leurs et cela suffisait pour susciter leur curiosité et leur envie. L'un d'eux dit :

« Hé ! vous autres ! vous avez vu la Laitue, le fusil qu'il a aujourd'hui ? »

Un autre dit :

« La Laitue a apporté son fusil seulement pour nous le faire voir et nous faire bisquer mais il ne jouera pas avec nous. D'ailleurs il ne sait même pas jouer tout seul. La Laitue est un cochon. Et puis son fusil, c'est de la camelote !

– Il ne joue pas parce qu'il a peur de nous », dit un troisième.

Et celui qui avait parlé avant :

« Peut-être, mais n'empêche que c'est un dégoûtant ! »

Mme Klara était assise sur un banc, occupée à tricoter, et le soleil la nimbaît d'un halo. Son petit garçon était assis, bêtement désœuvré, à côté d'elle, il n'osait pas se risquer dans l'allée avec son fusil et il le manipulait avec maladresse. Il était environ trois heures et dans les arbres de nombreux oiseaux inconnus faisaient un tapage invraisemblable, signe peut-être que le crépuscule approchait.

« Allons, Dolfi, va jouer, l'encourageait Mme Klara, sans lever les yeux de son travail.

– Jouer avec qui ?

– Mais avec les autres petits garçons, voyons ! vous êtes tous amis, non ?

– Non, on n'est pas amis, disait Dolfi. Quand je vais jouer ils se moquent de moi.

– Tu dis cela parce qu'ils t'appellent Laitue ?

– Je veux pas qu'ils m'appellent Laitue !

– Pourtant moi je trouve que c'est un joli nom. À ta place, je ne me fâcherais pas pour si peu. » Mais lui, obstiné :

« Je veux pas qu'on m'appelle Laitue ! »

Les autres enfants jouaient habituellement à la guerre et ce jour-là aussi. Dolfi avait tenté une fois de se joindre à eux, mais aussitôt ils l'avaient appelé Laitue et s'étaient mis à rire. Ils étaient presque tous blonds, lui au contraire était brun, avec une petite mèche qui lui retombait sur le front en virgule. Les autres avaient de bonnes grosses jambes, lui au contraire avait de vraies flûtes maigres et grêles. Les autres couraient et sautaient comme des lapins, lui, avec sa meilleure volonté, ne

réussissait pas à les suivre. Ils avaient des fusils, des sabres, des frondes, des arcs, des sarbacanes, des casques. Le fils de l'ingénieur Weiss avait même une cuirasse brillante comme celle des hussards. Les autres, qui avaient pourtant le même âge que lui, connaissaient une quantité de gros mots très énergiques et il n'osait pas les répéter. Ils étaient forts et lui si faible.

Mais cette fois lui aussi était venu avec un fusil.

C'est alors qu'après avoir tenu conciliabule les autres garçons s'approchèrent :

« Tu as un beau fusil, dit Max, le fils de l'ingénieur Weiss. Fais voir. »

Dolfi, sans le lâcher, laissa l'autre l'examiner.

« Pas mal », reconnut Max avec l'autorité d'un expert.

Il portait en bandoulière une carabine à air comprimé qui coûtait au moins vingt fois plus que le fusil. Dolfi en fut très flatté.

« Avec ce fusil, toi aussi tu peux faire la guerre, dit Walter en baissant les paupières avec condescendance.

– Mais oui, avec ce fusil, tu peux être capitaine », dit un troisième.

Et Dolfi les regardait émerveillé. Ils ne l'avaient pas encore appelé Laitue. Il commença à s'endurcir.

Alors ils lui expliquèrent comment ils allaient faire la guerre ce jour-là. Il y avait l'armée du général Max qui occupait la montagne et il y avait l'armée du général Walter qui tenterait de forcer le passage. Les montagnes étaient en réalité deux talus herbeux recouverts de buissons ; et le passage était constitué par une petite allée en pente. Dolfi fut affecté à l'armée de Walter avec le grade de capitaine. Et puis les deux formations se séparèrent, chacune allant préparer en secret ses propres plans de bataille.

Pour la première fois, Dolfi se vit prendre au sérieux par les autres garçons. Walter lui confia une mission de grande responsabilité : il commanderait l'avant-garde. Ils lui donnèrent comme escorte deux bambins à l'air sournois armés de fronde et ils l'expédièrent en tête de l'armée, avec l'ordre de sonder le passage. Walter et les autres lui souriaient avec gentillesse. D'une façon presque excessive.

Alors Dolfi se dirigea vers la petite allée qui descendait en pente rapide. Des deux côtés, les rives herbeuses avec leurs buissons. Il était clair que les ennemis, commandés par Max, avaient dû tendre une embuscade en se cachant derrière les arbres. Mais on n'apercevait rien de suspect.

« Hé ! Capitaine Dolfi, pars immédiatement à l'attaque, les autres n'ont sûrement pas encore eu le temps d'arriver, ordonna Walter sur un ton confidentiel. Aussitôt que tu es arrivé en bas, nous accourons et nous y soutenons leur assaut. Mais toi, cours, cours le plus vite que tu peux, on ne sait jamais... »

Dolfi se retourna pour le regarder. Il remarqua que tant Walter que ses autres compagnons d'armes avaient un étrange sourire. Il eut un instant d'hésitation.

« Qu'est-ce qu'il y a ? demanda-t-il.

– Allons, capitaine, à l'attaque ! » intima le général.

Au même moment, de l'autre côté du fleuve invisible, passa une fanfare militaire. Les palpitations émouvantes de la trompette pénétrèrent comme un flot de vie dans le cœur de Dolfi qui serra fièrement son ridicule petit fusil et se sentit appelé par la gloire.

« À l'attaque, les enfants ! » cria-t-il, comme il n'aurait jamais eu le courage de le faire dans des conditions normales.

Et il se jeta en courant dans la petite allée en pente.

Au même moment un éclat de rire sauvage éclata derrière lui. Mais il n'eut pas le temps de se retourner. Il était déjà lancé et d'un seul coup il sentit son pied retenu. À dix centimètres du sol, ils avaient tendu une ficelle.

Il s'étala de tout son long par terre, se cognant douloureusement le nez. Le fusil lui échappa des mains. Un tumulte de cris et de coups se mêla aux échos ardents de la fanfare. Il essaya de se relever mais les ennemis débouchèrent des buissons et le bombardèrent de terrifiantes balles d'argile pétrie avec de l'eau. Un de ces projectiles le frappa en plein sur l'oreille le faisant trébucher de nouveau. Alors ils sautèrent tous sur lui et le piétinèrent. Même Walter, son général, même ses compagnons d'armes !

« Tiens ! attrape, capitaine Laitue. »

Enfin il sentit que les autres s'enfuyaient, le son héroïque de la fanfare s'estompait au-delà du fleuve. Secoué par des sanglots désespérés il chercha tout

autour de lui son fusil. Il le ramassa. Ce n'était plus qu'un tronçon de métal tordu. Quelqu'un avait fait sauter le canon, il ne pouvait plus servir à rien.

Avec cette douloureuse relique à la main, saignant du nez, les genoux couronnés, couvert de terre de la tête aux pieds, il alla retrouver sa maman dans l'allée.

« Mon Dieu ! Dolfi, qu'est-ce que tu as fait ? »

Elle ne lui demandait pas ce que les autres lui avaient fait mais ce qu'il avait fait, lui. Instinctif dépit de la brave ménagère qui voit un vêtement complètement perdu. Mais il y avait aussi l'humiliation de la mère : quel pauvre homme deviendrait ce malheureux bambin ? Quelle misérable destinée l'attendait ? Pourquoi n'avait-elle pas mis au monde, elle aussi, un de ces garçons blonds et robustes qui couraient dans le jardin ? Pourquoi Dolfi restait-il si rachitique ? Pourquoi était-il toujours si pâle ? Pourquoi était-il si peu sympathique aux autres ? Pourquoi n'avait-il pas de sang dans les veines et se laissait-il toujours mener par les autres et conduire par le bout du nez ? Elle essaya d'imaginer son fils dans quinze, vingt ans. Elle aurait aimé se le représenter en uniforme, à la tête d'un escadron de cavalerie, ou donnant le bras à une superbe jeune fille, ou patron d'une belle boutique, ou officier de marine. Mais elle n'y arrivait pas. Elle le voyait toujours assis un porte-plume à la main, avec de grandes feuilles de papier devant lui, penché sur le banc de l'école, penché sur la table de la maison, penché sur le bureau d'une étude poussiéreuse. Un bureaucrate, un petit homme terne. Il serait toujours un pauvre diable, vaincu par la vie.

« Oh ! Le pauvre petit ! » s'apitoya une jeune femme élégante qui parlait avec Mme Klara.

Et secouant la tête, elle caressa le visage défait de Dolfi.

Le garçon leva les yeux, reconnaissant, il essaya de sourire, et une sorte de lumière éclaira un bref instant son visage pâle. Il y avait toute l'amère solitude d'une créature fragile, innocente, humiliée, sans défense ; le désir désespéré d'un peu de consolation ; un sentiment pur, douloureux et très beau qu'il était impossible de définir. Pendant un instant – et ce fut la dernière fois – il fut un petit garçon doux, tendre et malheureux, qui ne comprenait pas et demandait au monde environnant un peu de bonté.

Mais ce ne fut qu'un instant.

« Allons, Dolfi, viens te changer ! » fit la mère en colère, et elle le traîna énergiquement à la maison.

Alors le bambin se remit à sangloter à cœur fendre, son visage devint subitement laid, un rictus dur lui plissa la bouche.

« Oh ! ces enfants ! quelles histoires ils font pour un rien ! s'exclama l'autre dame agacée en les quittant. Allons, au revoir, madame Hitler ! »

(...)

« *Pauvre petit garçon !* » De Dino Buzzati¹⁰⁷

« Le K »

¹⁰⁷ Dino BUZZATI, *Le K*, Le livre de poche n° 2535 (1995), lien vers le livre de poche bilingue - <http://www.livredepoche.com/le-k-dino-buzzati-9782253053224>

Le livre est actuellement édité par Pocket - https://www.pocket.fr/tous-nos-livres/romans/romans-etrangers/le_k-9782266122351-3/

Annexe 4

Réponses attendues du questionnaire sur les vidéos

QUESTIONS	Vidéo « les claques »	Vidéo « les injures »	Vidéo « les rumeurs »
1. Sur quelle différence est fondé le harcèlement de la vidéo ?	<ul style="list-style-type: none"> • Apparence physique • Genre : garçon efféminé ou fille masculine • Appartenance à une minorité culturelle ou sociale <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pauvre / riche ❖ Bon / mauvais élève ❖ Centres d'intérêts différents 		
2. Proposer 3 termes pour caractériser ce harcèlement ?	<ul style="list-style-type: none"> • Violence • Répétitivité • Isolement de la victime 		
3. Quelles sont les formes de violences subies dans cette vidéo ?	<ul style="list-style-type: none"> • Moqueries • Gestes déplacés • Humiliations • Rumeurs • Injures • Menaces • Violences physiques 		
4. Pour qu'il y ait harcèlement, il faut trois acteurs. Nommez-les.	<ul style="list-style-type: none"> • Le harceleur • La victime • Les témoins (spectateurs) 		
5. Décrivez le(s) harceleur(s) : ses gestes, sa relation avec les autres, son pouvoir.	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'affirme par la force, l'agressivité, la moquerie en désignant une victime qu'il va humilier ou terroriser • Il ne peut exister qu'en agressant ou en blessant l'autre. • Son pouvoir vient de la crainte qu'il inspire. Cela le rassure et masque ses faiblesses. Le harceleur est aussi vulnérable. • Il pense qu'il est dans son droit 		
6. Décrivez le harcelé : son attitude, ses émotions.	<ul style="list-style-type: none"> • Le harcelé est la victime. Il est souvent timide, isolé, fragile. • Il ne proteste pas et ne dénonce pas ses bourreaux car il a peur des représailles. • Il éprouve de la honte lorsqu'il évoque ses mésaventures. • Il ne veut aucune aide extérieure. 		
7. Que pensez-vous de l'attitude des témoins ? Tous les témoins réagissent-ils de la même manière ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a trois types de témoins. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Le témoin passif qui ne participe pas à l'action mais qui ne s'oppose pas. Il fait semblant d'ignorer en cautionnant la loi du silence. ❖ Le témoin actif encourage le harcèlement (moqueries, violences, rumeurs...). Il veut appartenir au groupe des harceleurs. ❖ Le témoin agissant qui veut stopper le harcèlement en parlant à un adulte. 		
8. Quelles peuvent être les conséquences du harcèlement pour le harcelé ?	<ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme et décrochage scolaire. • Troubles physiques (maux de ventre, maux de tête, troubles alimentaires, insomnies, vomissements). • Risques suicidaire. • Phobies sociales. • Addiction aux médicaments ou aux drogues. • Dépression • Anxiété • Sentiment d'abandon. • Troubles du comportement. • Isolement relationnel. 		
9. Quelles peuvent être les conséquences du harcèlement pour le spectateur ?	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de lâcheté. • Peur de passer pour une balance. • Peur de subir le même sort. • Culpabilité de ne pas être intervenu. 		

Sitographie

« Lutter contre le harcèlement »

Académie de Bordeaux, Formation "ambassadeurs de la lutte contre le harcèlement à l'école". 02 février 2015. Disponible sur :

<http://www.ac-bordeaux.fr/cid85659/formation-ambassadeurs-de-la-lutte-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html>

Trois films de sensibilisation de 3 ou 4 minutes permettant de travailler sur « l'oppression conformiste dans le processus de harcèlement » et sur le sexisme.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les claques* – Film de sensibilisation. *Non au harcèlement*. Disponible sur : <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-claques-film-de-sensibilisation/>

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les injures* – Film de sensibilisation. *Non au harcèlement*. Disponible sur : <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-injures-film-de-sensibilisation/>

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les rumeurs* – Film de sensibilisation. *Non au harcèlement*. Disponible sur : <http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/ressources/outils/les-rumeurs-film-de-sensibilisation/>

Journée de lutte contre le harcèlement : des livres pour en parler avec les ados. Lirado, 2015. Disponible sur :

<http://www.lirado.com/lutte-contre-harcelement-25-romans-pour-en-parler/>

BookTube Power. Centre de Promotion du Livre de Jeunesse en Seine-Saint-Denis. Disponible sur : <http://joke-box.slpj.fr/> :

Des tutoriels pour expliquer comment réaliser des booktubes et une plateforme pour les héberger une fois qu'ils sont créés.

Parcours citoyens, langue et culture - s -

Si la notion de parcours citoyen fait partie intégrante de ce que chaque enseignant doit interroger et intégrer dans les champs de l'enseignement, le professeur de lettres-histoire a la part belle au lycée professionnel. Acteur dans la construction d'une culture humaniste chez les élèves : comment donner des clés pour comprendre le monde, comprendre l'autre, comprendre les cultures ? Quels leviers mobiliser pour susciter le respect des cultures si nécessaire au « vivre ensemble » ?

La langue à l'œuvre

C'est à la lumière de la langue, en abordant des contenus majeurs, que les professeurs de lettres-histoire accompagnent leurs élèves, non seulement dans l'acquisition de compétences et de connaissances indispensables liées à leur formation, mais dans l'éveil progressif à la diversité des cultures, des choix esthétiques et politiques, induisant le développement du sens critique. La maîtrise de la langue, à la fois vecteur et objet d'étude s'apparente plus que jamais à la mise en œuvre d'approches et de pratiques pédagogiques fondées sur l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet dont l'enseignement moral et civique comme l'éducation artistique et culturelle sont des leviers essentiels.

En effet, en tenant compte des évolutions et des urgences sociétales, tout en gardant la distance nécessaire, à l'heure d'une certaine confusion des genres, des valeurs, des codes et des usages, l'enseignement moral et civique qui revient explicitement sur le devant de la scène nous oblige à revoir de près la manière dont nous orchestrons ce qu'il nous faut transmettre. Nous ne pouvons placer au second plan les drames générés par l'intolérance, les manipulations dont bien souvent la navigation internet a été l'espace. Plus que jamais, l'apprentissage de l'argumentation s'impose, sans minorer les valeurs et les techniques qui font de la prose des Lumières une arme de combat majeure, aujourd'hui comme hier.

Comment ne pas penser à cet élève de baccalauréat professionnel, révolté à la lecture du fameux texte de Montesquieu, « De l'esclavage des nègres » dans *L'Esprit des lois* (1748). Ayant occulté l'hypothèse « Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais... » par méconnaissance de la proposition incluant le si, l'imparfait et le conditionnel et ayant du même coup saisi le texte comme une apologie de l'esclavage en confondant plaidoyer et réquisitoire, l'élève aurait pu dériver gravement. Bien entendu, le travail de rectification, en appui sur ce que représente l'utilisation de l'antiphrase, de l'ironie, a porté ses fruits mais cet exemple est emblématique de tous les contresens qui ont pu contribuer à l'émergence de nouveaux fanatismes, hors de la présence des enseignants.

Pour enrichir la langue et donner du corps au débat argumenté, il est urgent de prendre en compte la manière dont certains élèves de lycée professionnel, au fil d'une vie marquée par la difficulté – sociale ou langagière – peinent à entrer dans l'échange parce qu'ils « ne trouvent pas les mots, c'est trop compliqué », pour citer l'un d'entre eux. Souvent étrangère ou seconde, la langue reste un obstacle majeur dans la construction des parcours, quels qu'ils soient. Il s'agit à la fois de créer le lien, de forger des clés de lecture abordables et exigeantes pour décoder et interpréter un monde complexe.

L'art et la manière de déchiffrer le monde pour l'interpréter

De la même manière, les clés de lecture s'imposent lorsqu'il s'agit d'ouvrir les jeunes esprits aux riches univers artistiques. Combien de fois, ces dernières années, ai-je entendu des élèves découvrant le Palais Garnier s'offusquer de la semi-nudité des statues, déclinées en de multiples formes, le plus souvent allégoriques. Là encore, l'ignorance de l'histoire, des références, des codes liés à telle période particulière se superpose à des préjugés dangereux menant à des discours moralisateurs, hélas bien connus, qui considèrent l'art comme matière immorale ou dégénérée.

Je me souviens aussi de cette réaction indignée d'une élève de baccalauréat professionnel spectatrice à l'Opéra Bastille : elle s'était studieusement préparée au spectacle et avait découvert au cours du deuxième acte une scène de viol. « Madame, ce n'est pas bien de représenter une scène de viol à l'Opéra » Il s'agissait en l'occurrence de *Mathis le peintre*, opéra d'Indemith mis en scène par Olivier Py. Dans cet ouvrage de 1934-1935 qui superpose le combat du peintre Grünewald affirmant son expression pendant une période historique répressive (1525¹⁰⁸) et les choix artistiques d'Indemith au moment où les nazis accèdent au pouvoir, musique, texte et mise en scène gravitent autour de la montée de l'obscurantisme. Olivier Py installe autour du retable d'Issenheim, chef-d'œuvre de Grünewald, une atmosphère et des images qu'il s'agit d'interroger à la lumière de l'histoire et de la notion de démocratie, laquelle, bafouée, a engendré la destruction des libertés et des valeurs lui étant attachées....

À travers la scène de viol étaient donnés à voir le désastre des guerres, l'humiliation, la déshumanisation, les conséquences du totalitarisme. Au cours du même spectacle était par ailleurs, de manière impressionnante, mis en scène un autodafé. L'élève n'avait pas particulièrement été saisie par cet aspect de l'opéra et le débat qui a suivi a été particulièrement intense : elle n'avait pas mesuré sur l'instant ce que pouvait représenter le fait de brûler certains livres et de tenter d'anéantir les pensées comme ont été anéantis des millions d'êtres humains, ce qu'Olivier Py a rappelé en présentant un charnier sur le plateau. Le fait de remettre systématiquement dans un contexte historique des éléments spécifiques a permis à la classe de saisir autrement le spectacle comme événement important dans la prise de conscience partagée. L'histoire des arts, en lien avec l'histoire, représente à la fois une entrée en matière et une réponse à ce type de situations pouvant tenir lieu de baromètre par rapport à la manière dont certains élèves peuvent court-circuiter les références acquises au cours de leur scolarité parce que la culture commune reste fragile et susceptible d'être balayée au profit d'autres enjeux.

L'enracinement de cette culture commune, laïque et critique est donc impératif. Sans cet ancrage, il est de plus en plus difficile d'aborder l'art comme forme de refus de certains interdits, croyances ou principes supposés irréfutables. C'est pourtant à l'école de la langue et à l'école de l'art que l'esprit d'examen permettant d'interroger et de mettre en doute certaines hypothèses peut être développé : apprendre à accueillir, à recevoir, à nommer, à distinguer sont les premiers leviers de la démarche donnant accès d'une part à l'autonomie de jugement et d'autre part à la responsabilité en lien avec la tolérance.

La possibilité de se situer, de rencontrer d'autres univers, d'entrer dans le dialogue, dans le débat, puis de prendre position, suppose pour nos élèves la capacité de prendre appui sur l'estime de soi, intimement liée à la maîtrise de la langue ainsi qu'à l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Nombreuses sont les situations susceptibles d'être mises en discussion comme autant de cas de figures présupposant un rapport au monde ouvert, éclairé, relié.

¹⁰⁸ 1525, date de la répression sanglante, approuvée par Luther, du soulèvement des paysans allemands.

Culture-s- et citoyenneté

Encore faut-il s'entendre, sur ce que signifie et représente le terme « culture », à la fois notion et concept, à l'heure où le concept doit aussi être interrogé sociologiquement : la complexité des relations entre les cultures, leur traduction à l'échelle des représentations et des attitudes n'est plus à prouver.

Sur le terrain, nous l'apprenons chaque jour. Lorsque le jeune élève, élevé dans une famille d'origine africaine, ne regarde pas « dans les yeux » l'adulte qui l'interroge, c'est en signe de respect. Que de contresens pour l'adulte qui a appris, dans le champ des usages européens que la franchise était nécessairement accompagnée du regard « droit dans les yeux ». Cet exemple bien connu révèle à quel point la coexistence de cadres culturels et éducatifs différents est susceptible de générer méprises ou/et mépris, de même que les évolutions de la langue peuvent parfois prêter à confusion.

Et pourtant, c'est bien par la langue que passe la construction d'une identité riche de tous les apports. La langue est tantôt habitée tantôt hantée par toutes les connotations qui l'ont colonisée quand elle-même était à la fois langue de la liberté souveraine et langue de la domination. Ce paradoxe marque le paysage culturel et en dénouer les intrications n'est pas une mince affaire. Prenons l'exemple des « arts premiers », précédemment nommés « arts primitifs » : il s'était alors agi de déjouer le piège langagier marquant implicitement le surplomb, pour ne pas dire la domination d'une culture sur d'autres cultures, les arts des peuples et des sociétés extra-européennes en question étant d'abord fondés sur la tradition orale et leur organisation étant perçue comme non évoluée par certains. Même si tous ces signes n'apparaissent pas directement dans la manière dont les élèves captent et s'approprient le monde, la prégnance est bien réelle.

Pour garder le même exemple, et créer une situation d'échange et de débat digne de ce nom, il est indispensable encore une fois de s'appuyer sur l'histoire et l'histoire des arts. Des professeurs de lycée professionnel ont abordé la question de front, en invitant leurs élèves à comparer les deux adjectifs (primitif et premier) dans leur intéressant environnement polysémique avant d'entrer dans l'évocation de la création du musée du Quai Branly, selon la conception altermondialiste de son fondateur tenant à mettre en lumière à leur juste place les cultures non européennes – arts et civilisations d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et des Amériques.

Ou encore, en découvrant le musée d'art et d'histoire du Judaïsme, et le mémorial de la Shoah, les élèves peuvent prendre la mesure de l'importance de l'art lié au judaïsme en lien avec les destructions générées par un antisémitisme construit au fil de l'histoire : de Mendelssohn, Schönberg, Chagall et Soutine, à Primo Levi, Perec et tant d'autres. L'histoire résonne dans toutes les strates de la création contemporaine et dans les questions qui lui sont attachées : comment appréhender les causes et les conséquences de l'antisémitisme à travers la création artistique comme au quotidien pour mieux élaborer les réponses citoyennes qui doivent s'imposer ? Comment contribuer au « plus jamais ça », issu de l'innommable ?

Avec les ressources de l'Institut du Monde Arabe, culture et civilisations du monde arabe sont accessibles à travers des expositions temporaires et des ressources nombreuses. Ouvrages d'avant l'Hégire ou chefs-d'œuvre contemporains, les élèves sont amenés à comprendre l'importance de l'expression artistique dans un univers mis à mal par les fanatismes qui tentent d'anéantir certaines traces de cultures différentes. À partir de là aussi, les démarches favorisant la réflexion sont nombreuses à pouvoir être imaginées et mises en œuvre.

Par ailleurs, l'enseignement moral et civique ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur des choix iconoclastes comme ceux des journalistes de *Charlie Hebdo*. Comment travailler sur la caricature, l'ironie, le décalage sans heurter les diverses sensibilités ? Projets et séquences incluant éducation artistique et action culturelle dans un cadre laïque représentent autant de réponses pédagogiques fortes dans le champ de l'enseignement moral et civique.

Dans la société inter ou multiculturelle qui est nôtre, le socle commun de compétences, de connaissances et de culture mais aussi de valeurs est résistant si, comme le montrent les déclinaisons de l'enseignement moral et civique, enjeux et périmètres sont clairement définis, réduisant ainsi les risques de fracture et/ou

d'acculturation inhérents au choc des « plaques » culturelles à l'heure où ethnocentrisme et discrimination refont dangereusement surface. L'échange et l'apprentissage du débat sont les conditions *sine qua non* de la formation de l'élève de lycée professionnel se préparant à exercer métier et citoyenneté.

Passerelles entre EMC et parcours d'éducation artistique et culturelle

En lycée professionnel, dans le cadre de projets artistiques et culturels, ou de séquences pédagogiques dédiées, le fait d'apprendre par exemple à dire, jouer, chanter et même danser un poème dans une autre langue est un geste emblématique qui donne accès à l'échange, à l'ouverture, à la réflexion. Le fait de pouvoir s'exprimer dans la langue commune à partir d'une découverte de la langue de l'autre dans ce qu'elle a de plus puissant – l'espace poétique – puis de porter à la connaissance de l'autre, par l'action artistique ou par le débat, le fruit de l'expérience liée au projet est un acte hautement citoyen.

Ainsi, l'atelier de pratique artistique – écriture, danse, théâtre, arts appliqués –, qui se décide et se décline dans une classe, dans un établissement scolaire, en lien avec les structures culturelles d'un territoire spécifique est toujours un levier puissant pour la formation de la personne et du citoyen. Cette pratique, quelle qu'elle soit, implique à la fois rencontre et travail régulier avec l'artiste, travail d'expression, personnel et collectif, affirmation de soi et écoute de l'autre, compréhension de ce qu'apporte l'exercice contribuant à la création. Elle résonne aussi dans les autres disciplines et dans la vie de la classe, permettant de faire reculer *de facto* les discriminations. Ces questions ont été abordées dans le numéro 44 d'Interlignes consacré à l'éducation artistique et culturelle ; l'enseignement moral et civique trouve dans le champ des actions et des dispositifs déjà présentés dans ce numéro l'un de ses points d'ancrage majeurs.

Faire le lien

Enfin, pour que chaque élève de lycée professionnel puisse trouver sa place au sein d'une société complexe et démocratique, toutes les clés de lecture et de compréhension du monde doivent être mobilisées, à commencer par celles qui permettent d'interroger, de mettre en relation ou en débat, d'entrer dans le dialogue, à partir des connaissances acquises. Comme on peut le voir en consultant le numéro 35 d'Interlignes, juin 2005, consacré à « La philo au lycée professionnel », les voies sont multiples: « *Tout ce qui aide à faire penser, réfléchir, exercer son expression et la liberté de son esprit, est bon, et peu importe le nom qu'on lui donne* » écrivait, il y a de cela déjà douze ans, Patrick Ghrenassia, professeur de philosophie à IUFM de Versailles, dans son article liminaire.

« Pour se préparer à entrer dans la vie active, ils apprennent à déchiffrer le monde qui les entoure, à enrichir, à travers apprentissages, rencontres, stages, lectures, la trame de leur vie. Il leur faut, dans le même mouvement, faire le lien entre tout ce qu'ils découvrent et comprendre en quoi les enseignements les concernent et les transforment. »

À cet égard, l'éducation artistique et l'action culturelle représentent un levier essentiel : les représentations du monde passent par le vocabulaire de la danse, de la musique, des arts plastiques ou appliqués, et par la poésie à l'œuvre dans la langue partagée ».

Cette réflexion n'est pas nouvelle : elle est davantage aiguë aujourd'hui, sans doute plus qu'hier, dans un contexte où la démocratie est menacée par la montée des extrémismes et radicalismes de tout bord, où l'institution scolaire s'interroge sur l'enseignement moral et civique, sur la construction du parcours citoyen.

Christine Eschenbrenner

Professeure lettres-histoire

Co-responsable du programme « Dix Mois d'École et d'Opéra »

Partir des questions socialement vives en EMC

Les questions socialement vives (QSV) sont des objets scolaires non identifiés (OSNI). Nous nous heurtons à un double problème d'identification. D'une part, selon les époques, les auteurs et les pays on parle de questions « sensibles », « difficiles », « affectives », « chaudes », « controversées », « gênantes », « dérangeantes », « épineuses », « compliquées »... Il est également courant que l'on emploie le terme « sujet » et non celui de « question ». D'autre part, le domaine de compétence de cette notion n'est pas délimité. Ainsi, appartiennent à un même domaine de réflexion des questions aussi diverses que celles qui concernent l'immigration, le colonialisme, le racisme, la Shoah, le fait religieux, le conflit israélo-palestinien, l'égalité femme-homme, l'identité, la théorie de l'évolution, les génocides, la laïcité... Ces questions interpellent l'enseignant et interrogent ses pratiques, son rapport aux sciences de référence, ses relations avec les élèves et sa gestion de la classe, tant elles apparaissent le plus souvent comme sources de risques. Elles sont, pourtant, un outil pédagogique efficace pour aborder l'enseignement moral et civique (EMC) avec les élèves. D'autant plus que les programmes de cet enseignement font largement écho aux questions socialement vives.

Qu'est-ce qu'une question socialement vive?

Définition

La notion de question socialement vive (QSV) apparaît tout d'abord dans l'espace scolaire anglo-saxon, dans les années 1970 et 1980, à travers les termes « *controversial issues* » et « *controversial topics* ». Le débat porte alors sur l'introduction de ces questions dans les disciplines sociales du curriculum scolaire¹⁰⁹.

Le monde francophone s'intéresse aux « sujets controversés » ou aux « questions controversées » dans l'enseignement à la fin des années 1990. En 1997, Yves Chevallard introduit la notion de « questions vives »¹¹⁰. Depuis les années 2000 les « questions socialement vives » sont des objets d'études en didactique¹¹¹.

Une question socialement vive est une question qui prend ou qui est amenée à prendre une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques. Reprenons ici les éléments de la définition proposée par Alain Legardez :

« elle est vive dans la société, c'est-à-dire qu'elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (...) elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats. Son traitement médiatique fait que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissance. (...) »

Elle est vive dans les savoirs de références, c'est-à-dire qu'il existe des débats (des « controverses ») entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. (...)

¹⁰⁹ WELLINGTON J. J. « *Controversial Issues in the Curriculum* », broché, Paris, 1986; BERG Wolfgang, GRAEFFE Leena et HOLDEN Cathie, « *Teaching Controversial Issues: A European Perspective* », CICE, 2003, BARTON Keith et MC CULLY Alan, « *Teaching controversial issues... where controversial issues really matter* », Teach. History (127), p. 13-19.

¹¹⁰ CHEVALLARD Yves, « Questions vives, savoirs moribonds. Le problème curriculaire aujourd'hui », Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous* (Marseille, 1997).
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1997_-_Defendre_transformer.pdf

¹¹¹ LEGARDEZ Alain, « Circulation et reproblématisation des savoirs. L'exemple de l'enseignement de la question vive des revenus », *Rapport de recherche*, Aix-en-Provence et Paris, INRP et IUFM d'Aix-Marseille, 2002.

Elle est d'autant plus « potentiellement » vive dans les savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. Les élèves y sont directement confrontés ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. ».¹¹²

Les QSV chaudes et froides

Les QSV sont, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués... porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits. Selon André Kaspî six facteurs favorisent leur émergence : des sensibilités régionales, des particularismes communautaires, des conflits identitaires, des débats internationaux, la vie politique et l'air du temps¹¹³.

Néanmoins, il apparaît évident qu'une question n'est pas socialement vive par nature : elle le devient ou cesse de l'être en fonction des débats qui traversent la société de façon suffisamment audible pour avoir un impact sur les apprentissages des élèves. Il est clair que ces questions sont forcément datées, même s'il ne s'agit pas à proprement parler de questions d'actualité : elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société. C'est ce qui conduit les chercheurs à employer une métaphore atmosphérique pour évaluer le degré de controverse qui agite un sujet, à un instant donné. « Chaudes » hier, des questions telles que la collaboration sous le régime de Vichy sont aujourd'hui sensiblement « refroidies » ; en revanche, des sujets que l'on aurait pu croire définitivement « froids », tels que les croisades du XI^e siècle, durant lesquelles les chrétiens ont combattu les armées musulmanes pour prendre le contrôle de Jérusalem, se sont récemment « réchauffés ». Cette variabilité dans le temps se conjugue avec une variabilité dans l'espace socio-géographique.

Les QSV à l'école

Elles pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons. Tout d'abord par l'actualité. Elle sert de référence aux enseignants pour motiver les élèves. Ce sont d'ailleurs les élèves aussi qui les amènent au débat dans la classe du fait de l'actualité. Ensuite, par la demande sociale (celle des parents, des syndicats, des associations, des intellectuels et d'autres groupes sociaux mobilisés par ces questions). Les QSV sont relayées par les experts du système éducatif concernés (ministres, responsables, membres des groupes de rédaction des programmes), ce qui conduit à intégrer tel ou tel problème dans le champ scolaire. Enfin par l'institution scolaire. C'est elle qui répond à la demande sociale en modifiant les programmes ou en créant de nouvelles disciplines¹¹⁴.

Les risques

Les questions qui se présentent comme socialement vives dans l'école peuvent l'être soit en fonction d'un risque d'enseigner pris par les enseignants, soit en fonction d'un risque d'apprendre pris par les élèves. Pour les premiers, il s'agit surtout de questions qui sont ressenties comme trop chaudes, trop difficiles à aborder avec des élèves dans le contexte prétendument « neutre » de l'école et de leur activité professionnelle. Pour les autres, il s'agit surtout de questions qui sont perçues comme les impliquant

¹¹² LEGARDEZ Alain, « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. », LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, p. 19-31.

¹¹³ KASPI André, « Enseigner les questions difficiles. Quelles pratiques pour enseigner les sujets sensibles ? », Actes du séminaire européen, Paris, 14 au 15 décembre 2005. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire, collection, Paris.
<http://eduscol.education.fr/cid46088/quelles-pratiques-pour-enseigner-des-questions-sensibles-dans-une-societe-en-evolution%20.html>

¹¹⁴ LEGARDEZ Alain, « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. », LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, p. 19-31.

trop, qui les obligerait à dévoiler ce qu'ils n'ont pas envie de mettre à jour dans le cadre de leur parcours et de leur vie scolaire¹¹⁵.

Les QSV dans les programmes d'EMC

La neutralisation des programmes

Les programmes d'EMC font largement écho aux questions vives dans la société et/ou dans les savoirs de référence. Néanmoins, elles n'apparaissent pas sous forme de « questions ». Il s'agit de thèmes ou de points à l'intérieur de ces thèmes qui renvoient indirectement à des questions vives non problématisées. Il est possible d'en répertorier au moins onze : le corps, l'égalité, l'environnement, l'État, la laïcité, la justice, les médias, la nation, la politique, la politique étrangère de la France, et la religion.

QSV non problématisées	Thèmes du programme	Points du programme
Le corps		- Les évolutions de l'éthique médicale. La question du consentement du patient. Le rôle du Comité consultatif national d'éthique (CCNE).
L'égalité	- L'égalité et discrimination	- La notion d'égalité avec ses acceptions principales (égalité en droit, égalité des chances, égalité de résultats). - Les inégalités et les discriminations de la vie quotidienne, leur gravité respective au regard des droits des personnes.
L'environnement	- Biologie, éthique, société et environnement	- La notion de bioéthique. Les problèmes bioéthiques contemporains (la recherche génétique, les OGM, les thérapies géniques...). Le rôle du Haut Conseil des biotechnologies. - La responsabilité environnementale. L'interdépendance humanité-nature. Le principe de précaution : sa réalité juridique, ses applications et ses limites
L'État	- La personne et l'État de droit	
La laïcité	- Pluralisme des croyances et laïcité	- La notion de laïcité. Ses différentes significations. Ses dimensions historique, politique, philosophique et juridique. Les textes actuellement en vigueur.
La justice		- Le fonctionnement de la justice
Les médias	- Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information	- Spécificité et rôle des différents médias et éléments de méthode permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs et des réactions qu'ils suscitent (commentaires interactifs, blogs, tweets...).
La nation		- Citoyenneté et nationalité
La politique		-Les grandes formes d'engagement politique

¹¹⁵ HEIMBERG Charles, « L'enseignement de l'histoire, sa grammaire et ses questions », *L'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie*, Actes du colloque, Paris, 14 au 15 mars 2008, ADAPT Éditions, 2008, p. 41-42.

La politique étrangère de la France		- Organisation et enjeux de la Défense nationale
La religion	- Pluralisme des croyances et laïcité	- La diversité des croyances et pratiques religieuses dans la société française contemporaine : dimensions juridiques et enjeux sociaux

Les enjeux de l'activation des QSV

Voici deux problématiques pour aborder « *La notion de laïcité* »¹¹⁶ en classe de terminale :

- La laïcité est-elle un principe rigide et indiscutable ?
- Doit-on interdire de porter des signes religieux dans tous les lieux publics ?

En choisissant la première, l'enseignant cherche à neutraliser la question socialement vive de la laïcité. À l'inverse, avec la seconde, il l'active. Mais quel intérêt a-t-il de privilégier cette dernière ? Autrement dit, quels sont les enjeux de l'activation des QSV ?

« Faire vouloir » les valeurs républicaines

L'enseignement moral et civique a pour objectif l'appropriation des valeurs et des principes de la République : liberté, égalité, fraternité, solidarité, tolérance, justice, respect... Ce sont celles inscrites dans la déclaration des droits de l'Homme de 1789 et dans la constitution de 1958. Transmettre ces valeurs communes aux élèves c'est les faire vouloir et non uniquement les faire valoir. Autrement dit, il ne s'agit pas de leur faire apprendre un catalogue de connaissances mais de les amener à réfléchir, débattre, s'engager pour ces valeurs.

Afin que ces dernières ne demeurent pas abstraites pour les élèves, l'enseignant doit privilégier une approche concrète. Il s'agit de partir de situations qu'ils vivent dans leur vie quotidienne ou au lycée mais aussi des questions de société dont ils entendent parler dans les médias. En abordant de cette manière les thèmes d'EMC, les valeurs prennent un sens pour eux puisqu'ils les associent à une situation réelle. Ainsi, ils peuvent plus facilement les questionner, les travailler et se les approprier. Les QSV sont donc un point de départ pertinent pour traiter les thèmes d'EMC.

Développer la culture morale

Durant une séquence d'EMC, le professeur doit amener les élèves à développer leur culture morale qui est constituée de quatre dimensions :

- « *la formation d'une conscience morale,*
- *la compréhension du rôle de la règle et du droit,*
- *l'exercice du jugement critique,*
- *le sens de l'engagement*¹¹⁷ ».

Or, en partant d'une QSV, le professeur adopte une démarche qui lui permet de travailler sur ces quatre dimensions. En effet, les élèves abordent une question qui n'est pas tranchée. Elle génère, donc, en eux un dilemme moral (la formation d'une conscience morale) et elle suscite le débat entre eux (l'engagement). Ce débat n'est pas improvisé. Afin de formuler des arguments, ils étudient la question. Ils analysent également les différents points de vue des acteurs et notamment ce que dit l'État au travers de la loi (règle et droit). En prenant part à ce débat, ils forment leur propre jugement en tenant compte des arguments contradictoires (le jugement critique).

Éduquer aux médias et à l'information

Le parcours citoyen se construit autour de l'enseignement moral et civique, d'une éducation aux médias et à l'information (EMI), de la pratique du débat démocratique

¹¹⁶ Voir la page : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243

¹¹⁷ Ibidem.

et de la préparation de la journée défense et citoyenneté (JDC)¹¹⁸. Ce parcours doit favoriser l'engagement citoyen des élèves en facilitant et en développant leur participation et leurs initiatives dans la vie sociale de l'établissement, en particulier aux côtés des partenaires de l'École¹¹⁹.

Les QSV sont une manière parmi d'autres d'éduquer les élèves aux médias et à l'information et donc de mettre en œuvre le parcours citoyen. Elles sont, en effet, des questions d'actualité que les faits, les preuves, l'expérimentation ne suffisent pas à trancher. Elles obligent les élèves à multiplier les sources, à explorer et confronter des interprétations différentes et divergentes, à situer ces interprétations dans leur contexte socio-historique ou sociopolitique, à s'interroger sur les implicites de la controverse voire sur la manipulation des arguments. Ainsi, elles permettent aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image ainsi qu'à développer leur esprit critique.

Nourrir le désir d'apprendre

Lorsque la question est vive dans la société, elle est un aiguillon pour les élèves. Ils en ont, en effet, une certaine connaissance ce qui leur permet de relier les savoirs enseignés à une situation réelle. En d'autres termes, ils donnent un sens concret aux savoirs qu'ils s'approprient en classe. Ceci suscite leur intérêt et favorise donc leur désir d'apprendre.

L'enseignement moral et civique à partir des QSV

Estimer le degré de vivacité

En fonction de la problématique pour laquelle il opte, l'enseignant peut décider de s'appuyer ou non sur une QSV pour étudier un thème d'EMC. Il fait son choix après avoir estimé les risques liés aux degrés de vivacité de la question. On peut avancer qu'au moins trois séries de variables peuvent avoir une influence :

- la tension entre hétérogénéité et homogénéité des champs de référence (les différentes théories sur la question sont-elles totalement opposées ou proches ?) ;
- celle entre proximité et éloignement des pratiques sociales (la question renvoie-t-elle à des pratiques sociales des élèves ou non ?) ;
- celle entre activation et neutralisation des conflits et notamment des conflits de valeurs (la question met-elle en jeu des valeurs personnelles et/ou républicaines ?).

Le risque aurait tendance à augmenter en fonction de la domination du premier terme des oppositions¹²⁰.

Réunir des conditions favorables

Il n'est possible d'aborder un thème d'EMC à partir d'une QSV que si le climat de la classe est serein. Il est lié à plusieurs conditions qu'il faut s'efforcer de construire : les rapports entre l'enseignant et les élèves doivent être fondés sur l'échange, la confiance et la bienveillance, les rapports entre les élèves doivent être respectueux.

Privilégier le débat

Parmi les modalités possibles, le débat argumenté est la piste qui nous semble pouvoir être privilégiée même si cela n'en n'exclut pas les deux autres préconisées par les programmes (dossier documentaire et rencontre). Il est d'ailleurs possible d'élargir la notion de débat argumenté à celle de situation-débat ; les stratégies d'enseignement qui s'appuient sur des interactions fortes entre élèves peuvent recouvrir différentes modalités (débat classique de l'ensemble de la classe, débat par

¹¹⁸ Journée défense et citoyenneté. Site gouvernemental : <http://www.defense.gouv.fr/jdc/parcours-citoyennete/jdc>

¹¹⁹ Voir la page : <http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

¹²⁰ LEGARDEZ Alain, « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. », LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), « L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, p. 19-31.

sous-groupes, jeu de rôle...) où l'enseignant s'interroge sur la programmation des activités complémentaires au débat (apport de contenus, recherche bibliographique, analyse de textes, prises de position...)¹²¹

Un exemple : « le pluralisme des croyances et la laïcité »

Pour étudier le thème « *Le pluralisme des croyances et la laïcité* » en classe de terminale, nous sommes partis du point suivant : « *la notion de laïcité* ». Nous l'avons « réchauffée » en choisissant de l'aborder à partir de cette problématique : doit-on interdire de porter des signes religieux dans tous les lieux publics ? Cette question d'actualité est vive à deux niveaux. D'une part, elle fait l'objet de nombreux débats entre les partis politiques et dans les médias. D'autre part, elle met en jeu plusieurs sujets qui sont eux-mêmes vifs dans la société française : la religion, l'intégration, le populisme...

Pour travailler cette question, nous avons organisé un débat argumenté en demi-classe. Les élèves travaillent dans un premier temps par groupe de trois. Deux groupes sont pour et deux sont contre. Chacun d'eux reçoit un corpus de documents constitué par l'enseignant. Parmi ceux-ci, il y a un intrus. Les élèves doivent le repérer et le remplacer par un autre qu'ils cherchent eux-mêmes sur internet. Aucune sitographie ne leur est distribuée. Néanmoins, une fois le document trouvé, ils doivent vérifier la fiabilité et l'orientation politique de la source grâce à Décodex¹²². Il s'agit d'un outil créé par le journal *Le Monde* pour aider les lecteurs à vérifier les informations qui circulent sur internet et dénicher les rumeurs, exagérations ou déformations. Ensuite, à partir des trois documents, ils rédigent la liste des arguments qu'ils prévoient de développer et les questions qu'ils envisagent de poser à l'autre groupe pendant le débat.

Avant le débat les quatre groupes sont réunis en une équipe pour et une autre contre. Les membres de chacune d'entre elles ont une vingtaine de minutes pour sélectionner les arguments et les questions les plus pertinentes. Ils doivent également réfléchir à un ordre de présentation.

Lors du débat, un élève est chargé de distribuer et contrôler la parole. Deux autres sont nommés secrétaires. L'enseignant est dans la posture d'un spectateur attentif qui se tient prêt à rasséréner la discussion s'il y a lieu.

À la fin du débat, les notes des secrétaires sont photocopiées et distribuées aux élèves. À partir de celles-ci et de leurs travaux, ils formulent leur point de vue en répondant à la question suivante : pensez-vous qu'il faut interdire de porter des signes religieux dans tous les lieux publics ?

Pour conclure

Les QSV sont plus qu'un outil efficace permettant d'aborder l'EMC. Elles nous interrogent sur les enjeux de l'école. En effet, couper l'école des questions qui se posent dans notre société, c'est dire aux élèves qu'il est inutile de s'intéresser à l'actualité, d'écouter le monde, de comprendre le présent, de prendre part aux débats. En un mot, d'être des citoyens. C'est, aussi, creuser un fossé entre les savoirs scolaires et sociaux et donc remettre en cause la légitimité de l'école. C'est, enfin, un acte qui va à l'encontre de toute pédagogie puisque la curiosité est à la base de tous les apprentissages.

*« Il y a un bruit près de chez moi
Comment pourrai-je m'en passer
Celui de l'homme c'est la voix
Que je connais trop bien, assez. »*

Georges Perros, *Poèmes bleus*, extrait, 1962.

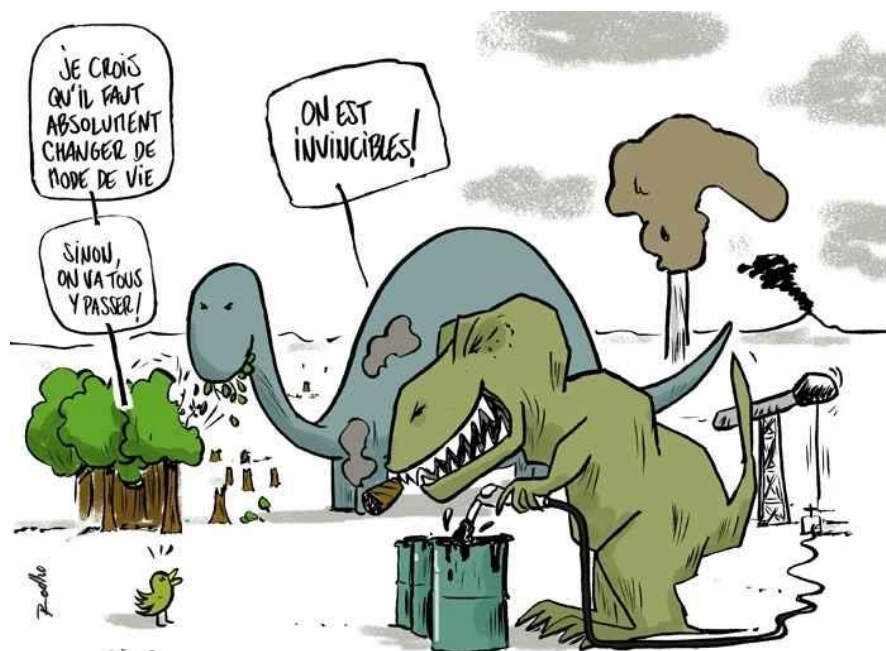
*Alexandre Baron
Professeur de lettres-histoire,
Lycée Marguerite Yourcenar, Morangis
Formateur, Académie de Versailles*

¹²¹ SIMONNEAUX Jean et LEGARDEZ Alain, « L'enseignement de la mondialisation : références, objectifs, contenus », LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), « *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, p. 217-231.

¹²² Décodex, voir la page : <http://www.lemonde.fr/verification/>

Annexe

**Une QSV... « La responsabilité environnementale
L'interdépendance humanité-nature : sa réalité juridique,
ses applications et ses limites. » Programme EMC.**



Reproduit avec l'aimable autorisation de Rhodo,
Site <http://blog.canalblog.com/>

Traiter une question d'éthique médicale en EMC

Préparer le débat argumenté...

Dans le cadre de l'enseignement moral et civique, voici l'articulation d'une séquence sur « l'euthanasie et l'éthique médicale » en classe de baccalauréat professionnel au lycée Kastler de Dourdan. Le programme d'EMC en classe de terminale a pour deuxième thème : « biologie, éthique, société, environnement ». C'est dans ce cadre que j'ai décidé de travailler le sujet : « euthanasie et éthique médicale ».

Parler de l'euthanasie, donc de la fin de vie et de la mort, n'est pas forcément chose aisée, surtout avec des adolescents. Bien sûr il s'agit d'une séquence « scolaire » dans un cadre bien défini. Et pourtant ce n'est pas si simple.

En tant qu'enseignant il faut alors être prêt à répondre à toutes sortes d'interrogations mais aussi à accepter tout ce que les élèves peuvent dire, d'eux-mêmes, de leurs proches, de leur vécu sans pour autant tomber dans le pathos. En même temps, il faut veiller à protéger les autres élèves de la classe pour lesquels les propos ou les situations évoquées peuvent sembler violentes.

L'objectif de cette séquence est d'amener les élèves à réfléchir à une question de société qui, aujourd'hui, est ouvertement abordée par les médias : la fin de vie ou le droit de mourir dans la dignité.

Dans la presse ou dans les journaux télévisés, plusieurs affaires reviennent régulièrement sur ce thème (affaire Vincent Lambert¹²³, jugement du docteur Bonnemaïson¹²⁴).

Aussi après un temps de recherche d'informations, les élèves sont-ils amenés à participer à un débat argumenté sur lequel nous reviendrons plus tard.

Le programme prescrit quatre grandes compétences à faire travailler aux élèves ; par ailleurs, l'accent est porté sur le débat argumenté qui sera donc mis en œuvre dans la seconde partie de cette séquence.

Tableau des quatre compétences à développer

Compétences	Connaissances	Exemples de situations et de mises en œuvre
Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu.	La notion de bioéthique. Les problèmes bioéthiques contemporains (la recherche génétique, les OGM, les thérapies géniques...).	Étude de cas ayant fait l'objet d'un avis ou d'un rapport du CCNE. État du débat médiatique. Explication éthique.
Mobiliser les connaissances exigibles.	Le rôle du Haut Conseil des biotechnologies. Les évolutions de l'éthique médicale. La question du	Débat argumenté autour du principe de précaution.

¹²³ Depuis un accident de la route survenu en 2008, Vincent Lambert est plongé dans un état de conscience minimal sans espoir d'amélioration.

¹²⁴ Le Docteur Nicolas Bonnemaïson, urgentiste bayonnais, est accusé d'avoir empoisonné sept patients entre 2010 et 2011. Le médecin a toujours dit avoir agi par compassion pour les victimes.

Développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique.	consentement du patient. Le rôle du Comité consultatif national d'éthique (CCNE).	Étude de cas et débat argumenté sur une question relevant de l'éthique médicale.
S'impliquer dans le travail en équipe.	La responsabilité environnementale. L'interdépendance humanité-nature. Le principe de précaution : sa réalité juridique, ses applications et ses limites.	

Articulation de la séquence

La démarche pédagogique retenue conduit les élèves à découvrir l'information, vérifier les sources, les confronter, puis construire une argumentation pour participer à un débat avec échange de points de vue

	Compétences	Connaissances	Mises en œuvre
Séance 1 : Je découvre le thème de la séquence et je réagis.	Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu.		Analyse d'un document, ici un dessin de presse de Nawak, qui met en évidence une polémique autour de la fin de vie. (en annexe)
Séance 2 : Je m'informe.	Mobiliser les connaissances exigibles. S'impliquer dans le travail en équipe.	Les évolutions de l'éthique médicale. La question du consentement du patient. Le rôle du Comité consultatif national d'éthique (CCNE).	Recherche documentaire à partir de différents sites sur le net.
Séance 3 : Je donne des arguments pour défendre un point de vue.	Développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique. S'impliquer dans le travail en équipe.	Les évolutions de l'éthique médicale. La question du consentement du patient. Le rôle du Comité consultatif national d'éthique (CCNE).	Débat argumenté.
Séance 4 : J'ai un regard critique sur le débat.	Développer le sens critique.		Analyse du débat avec comme axe principal : le débat a-t-il changé le point de vue des uns et des autres ? Si oui, comment ?

Déroulement des séances

Séance 1 : lancement : réagir et se questionner

Les élèves analysent un document (le dessin de Nawak) qui met en évidence une polémique autour de la fin de vie. À l'aide de quelques questions à l'oral, (De quoi est-il question ? Pourquoi ? Que dit la loi ? Et l'avis du patient ? Qui décide ?), les élèves réalisent que pour comprendre les enjeux de cette situation, ils ont besoin d'informations concernant l'éthique médicale, la loi sur la fin de vie, le rôle du CCNE, la question du consentement du patient.

Séance 2 : recherche documentaire : s'informer

Cinq groupes de travail sont constitués pour répondre aux cinq thèmes de recherche :

G1 : l'éthique médicale

G2 : la loi sur la fin de vie

G3 : rôle du CCNE

G4 : la question du consentement du patient

G5 : les différents types d'euthanasie (active, passive)

Le travail s'effectue en salle informatique, chaque groupe devant réfléchir à la manière d'être le plus efficace ; d'où de nombreuses discussions au sein des groupes. Ce sont les élèves qui définissent les sites sur lesquels ils vont travailler ; je ne fais que valider les choix proposés. Ces temps d'échanges sont autant de moments durant lesquels les élèves s'approprient de nouveaux savoirs mais développent aussi ou consolident des compétences : travailler ensemble, s'écouter, argumenter par exemple.

Pour restituer les éléments de recherche trouvés deux possibilités s'offrent alors à moi :

1. soit la restitution des informations faite par les élèves sous forme d'exposés
2. soit l'organisation de groupes tournants : on crée de nouveaux groupes en mettant un élève de G1, G2, G3, G4, G5 ensemble (autant de fois que nécessaire selon le nombre d'élèves de la classe). L'intérêt de cette organisation réside dans le fait que chacun est réellement acteur et actif dans le groupe (lourde responsabilité pour chacun).

Dans le cas présent, ce sont les ateliers tournants qui sont retenus afin que chacun soit responsable et acquière davantage d'autonomie.

Séance 3 : organisation d'un débat argumenté : donner son opinion

Pourquoi avoir choisi cette mise en œuvre ?

La fiche Éduscol¹²⁵ « Ressources enseignement moral et civique : le débat » (régulé ou argumenté) nous éclaire sur la définition de ce type de débat et sur ses enjeux :

« La pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer son opinion. Le débat permet alors l'expression publique des points de vue (accords ou désaccords) afin d'aboutir à une décision ou une position, sur fond de préparation d'un dossier étayant les argumentaires, l'objectif étant d'apprendre à défendre une opinion en mobilisant une argumentation, c'est-à-dire une succession d'arguments pesés et mesurés ».

Par conséquent, les élèves doivent être capables de :

- présenter en public une question, un sujet, un thème
- intervenir, comprendre ce qui est dit par les autres
- retenir ce qui est dit par chaque intervenant
- apporter une critique constructive
- savoir respecter les règles du débat

¹²⁵ Site Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>

« Le débat s'insère dans une séquence qui comprend, outre le temps du débat lui-même, des étapes de recherche, d'exploitation des résultats de recherche en vue de l'élaboration de l'argumentaire et une phase de bilan réflexif.

Un débat réglé comme un débat argumenté est un débat préparé. L'aménagement de l'espace de la classe est essentiel : les élèves sont disposés de manière à faciliter la communication (en U, en cercle...). On peut expérimenter différentes organisations, notamment pour mieux permettre l'expression d'une multiplicité de points de vue et la participation directe du maximum d'élèves ».

Il est ici absolument nécessaire de bien donner le cadre aux élèves : expliquer ce qu'est un débat argumenté, comment il s'organise, l'importance de l'empathie et de la bienveillance, le rôle de chacun...

Ce mode de débat présente l'avantage de faire intervenir toute la classe. Dans cette configuration, six élèves occupent une place centrale :

- les **challengers** sont chargés de mener le débat,
- sous la direction de l'**animateur**, qui pose les questions et distribue la parole.
- Deux **analystes de débat** sont chargés quant à eux de donner leurs impressions et d'indiquer les temps forts du débat, sur un fil *Twitter* créé pour l'occasion. Le tweet présente l'avantage d'obliger à la concision, et de donner des informations en temps réel, auxquelles l'animateur a accès et qu'il peut relayer.

Les rôles sont définis en tenant compte dans la mesure du possible de l'opinion de chacun ; les challengers vont donc défendre un point de vue, le leur.

Si cela est possible, on peut filmer le débat. Les autres élèves, divisés en **deux groupes**, ont la possibilité d'intervenir pour aider le challenger de leur camp.

Ce débat donne lieu à une évaluation : à chaque élève est attribuée une note de départ de 10/20 variant en fonction de la qualité de son dossier de recherches (2 points) et de ses interventions (8 points). Les élèves les plus impliqués dans le débat sont assurés d'avoir une bonne note, car il s'agit de valoriser leur travail. Les autres élèves peuvent gagner des points, soit en intervenant au cours du débat, soit en glissant sous forme écrite un argument à leur challenger.

La question retenue pour ce débat est : **Faut-il légaliser l'euthanasie active ?**

Là aussi Éduscol¹²⁶ nous donne des informations :

« La question à débattre, qui s'intègre dans le cadre du programme d'EMC, doit permettre la controverse et donc pouvoir susciter un échange étayé par des arguments entre des positions également défendables dans un cadre démocratique ».

Dans l'organisation de la séquence, il faut prévoir de donner du temps aux élèves pour qu'ils préparent réellement ce débat : questions, arguments... à l'aide de leur recherche documentaire.

Le débat argumenté est un exercice difficile la première fois pour les élèves, car il leur demande de questionner, voire même de remettre en question leur jugement initial, en tout cas d'entendre les arguments des autres et de leur répondre.

Par ailleurs, les élèves doivent être capables de :

- savoir présenter en public une question, un sujet, un thème
- savoir intervenir, comprendre ce qui est dit par les autres
- retenir ce qui est dit par chaque intervenant
- apporter une critique constructive
- savoir respecter les règles du débat.

¹²⁶ Éduscol, « Ressources enseignement moral et civique. Le débat (régulé ou argumenté) ».

Le professeur, quant à lui, peut être celui qui prend une trace écrite de ce débat et qui en fait des photocopies pour tous, ce que j'ai fait.

Séance 4 : analyse du débat

La même fiche Éduscol concernant le débat argumenté nous donne, là aussi, des précisions importantes concernant le bilan réflexif :

« Il (le bilan réflexif) est nécessaire pour insérer la séquence dans une progressivité et favoriser l'appropriation des valeurs dans leurs dimensions cognitive, affective et comportementale. Il peut s'appuyer sur une auto-évaluation individuelle confrontée ensuite aux retours des élèves auxquels on a assigné le rôle d'évaluateurs et à ceux de l'ensemble du groupe en vue de l'élaboration d'un bilan collectif. Ce bilan doit être constructif et comporter des éléments liés aux compétences mobilisées dans le débat mais également des éléments d'institutionnalisation des savoirs en jeu ».

Il s'agit dans cette dernière étape de revenir sur les points d'accord ou de désaccord du débat mais aussi analyser dans quelle mesure certains élèves ont pu évoluer dans leur réflexion sur la question de l'euthanasie.

En complément, on pourrait envisager un travail d'expression écrite permettant à chacun de répondre à la problématique du débat, cette fois-ci, seul.

Pour élargir un peu plus la discussion, un dernier document sur l'euthanasie active dans les autres pays européens permet de découvrir que là aussi, l'Europe est loin de parler d'une voix unanime.

Cette séquence d'EMC ainsi menée permet donc de mobiliser les quatre compétences, les élèves peuvent être évalués à différents moments : lors de la recherche documentaire, lors du débat. Et surtout, dans ce type de séquence, **ce sont les élèves qui travaillent.**

Pour finir, laissons la parole aux élèves de la classe concernée :

« On a parlé de la vraie vie » (Alexandre)

« C'est pas facile un débat comme ça mais c'est chouette car on apprend beaucoup » (Paul)

« L'EMC, c'est comme les autres cours : on travaille encore plus en groupe » (Julien)

« En EMC, on apprend à s'écouter » (Axel)

*Françoise Camus
Professeur de lettres- histoire
Lycée Kastler, Dourdan
Formatrice, Académie de Versailles*

Annexe Dessin utilisé pour le lancement de séquence



Dessin de Nawak¹²⁷,
reproduit avec l'aimable autorisation de l'ADMD
(Association pour le Droit de Mourir dans la Dignité), www.admd.net.

¹²⁷ Voir également la page : www.nawak-illustrations.fr

Travailler en EMC avec un partenaire de la société civile

Un million, c'est le nombre d'associations que compte la France ; treize millions, le nombre de bénévoles. Voici en deux chiffres ce que l'on nomme la « société civile », ou lorsque l'engagement individuel et citoyen se mue dans l'action.

La citoyenneté est précisément au cœur des enjeux des nouveaux programmes en EMC. Privilégier des cas concrets pour rendre plus intelligibles ces enseignements aux élèves dans une perspective d'actions citoyennes, tel est l'un des objectifs ambitieux affiché et réaffirmé par la réforme des programmes. Dans cette perspective, quelle peut être la place des associations dans l'enseignement, dans nos pratiques et comment créer un partenariat solide avec les acteurs de cette société civile ?

Faire appel à qui et pour quoi faire ?

Dans ce million d'associations, toutes n'ont, bien sûr, pas vocation à intervenir en milieu scolaire. Cependant, l'enseignant a la possibilité, en théorie, de pouvoir les solliciter à condition que celles-ci se conforment aux principes de l'École républicaine et au projet pédagogique de l'enseignant.

Dans la pratique, il existe deux cadres d'intervention pour les associations¹²⁸ :

- Les associations agréées par le ministère de l'Éducation nationale, soit un peu plus de 170¹²⁹, sont soumises à un accord préalable de principe du chef d'établissement.
- Pour les autres, non agréées, le chef d'établissement doit au préalable demander l'accord de principe de l'Inspection académique. Pour l'enseignant, il s'agira donc de s'y prendre un peu plus en amont. Toutefois, pour une association non agréée intervenant régulièrement, il est souhaitable de passer une convention avec l'Inspection académique afin d'en faciliter la venue.

Dans la pratique, faire intervenir des membres de milieux associatifs n'a rien d'extraordinaire. Des actions de préventions sanitaires, de luttes contre les discriminations ou bien encore d'éducation au développement durable ont lieu chaque année dans nos établissements.

Lancée le 12 mars 2015 par le Ministère de l'Éducation nationale, les Réserves citoyennes¹³⁰ sont une des réponses apportées à l'esprit des nouveaux programmes. De quoi s'agit-il ? Toute personne œuvrant dans le milieu associatif ou non peut rejoindre cette réserve, via une inscription en ligne retraçant le profil du candidat, le ou la futur(e) réserviste apporte ses compétences et son expérience au service de l'École¹³¹. Il s'agit avant tout d'apporter un complément au vivier des associations déjà agréées en offrant à l'enseignant une intervention à titre personnel et non associative. Avocats, chefs d'entreprise, personnels de santé, ... tous peuvent contribuer à cette réserve.

¹²⁸ Site Éduscol : <http://www.eduscol.education.fr/cid50693/intervenants-externes-en-milieu-scolaire.html>

¹²⁹ BO du 26 mai 2016. Liste des associations agréées :

<http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-et-ou-subventionnees-par-l-education-nationale.html>

¹³⁰ BO du 14 mai 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/cid88876/au-bo-du-14-mai-2015-la-reserve-citoyenne-de-l-education-nationale.html>

¹³¹ Ce dispositif s'inspire pour une part de la réserve militaire qui était déjà en vigueur dans les armées.

Cependant, cet article serait incomplet si l'on n'évoquait pas ici le premier bilan mitigé de ces réserves citoyennes¹³². Peu de réservistes ont pour l'instant été sollicités par les établissements scolaires aux grands regrets de ces derniers. Manque de temps ou méconnaissance du dispositif, la réserve citoyenne peine encore à trouver sa place au sein de nos établissements malgré l'enthousiasme des débuts.

Toutefois, nous en sommes les premiers témoins, le monde de la société civile a toute sa place sur les bancs de l'École. Des partenariats réguliers ont permis à nos élèves depuis des années de vivre l'École « hors les murs » y compris en classe. On le voit bien, il existe autant de projets pédagogiques que de partenariats avec la société civile.

Et dans la pratique ?

Tout d'abord, ne nous le cachons pas, il y a les interrogations bien légitimes des enseignants. Que va vraiment apporter de plus une intervention ? Démarche chronophage ? Les élèves en tireront-ils un bénéfice ? Voici un exemple pratique d'un travail mené en décembre 2016 avec deux de mes classes.

Le thème

La séquence choisie abordée en classe de terminale porte sur le thème « Biologie, éthique, santé et environnement ». D'entrée les programmes laissent une place relativement large aux sujets pouvant être traités : cela va de la responsabilité environnementale jusqu'aux débats portant sur l'éthique médicale. C'est sur ce dernier sujet d'étude riche en interrogations, que va porter cette séquence.

Les enjeux moraux de l'EMC prennent ici tout leur sens ; qu'ils soient liés au consentement du patient, au rôle et à l'éthique du personnel médical, ou aux droits de la personne en fin de vie, l'euthanasie et le suicide assisté interrogent.

L'association

Créée en 1980, l'ADMD (association pour le droit à mourir dans la dignité) œuvre pour obtenir en France une loi « fin de vie » permettant la légalisation de l'euthanasie et du suicide assisté dans le respect de la volonté de chaque malade qui en ferait la demande¹³³. Cette association regroupe plus de 68 000 adhérents sur le territoire national. Elle se compose de délégations départementales ce qui permet un travail d'aide, d'information et donc de terrain ; en outre elle accueille également un mouvement « Les jeunes de l'ADMD » présidé par Christophe Michel-Roméro.

L'ADMD n'a certes pas pour principal objectif d'intervenir en milieu scolaire. Cependant, ses délégations sont occasionnellement sollicitées pour y organiser des débats au sein des établissements. En outre, le siège social de l'association reçoit tout au long de l'année des élèves en préparation d'un TPE (travaux personnels encadrés) sur le thème de l'aide active à mourir. L'ADMD reçoit également des étudiants en études de santé souhaitant mieux connaître ses actions et ses positions. Association non agréée, l'intervention rentre donc dans le cadre évoqué précédemment. Il s'agit à présent de préparer cette rencontre.

Un travail en amont auprès des élèves

« *La fin de vie. L'aide active à mourir. L'euthanasie. Le suicide assisté. Des concepts qui font peur et qui tourmentent.* »¹³⁴. C'est par ces quelques mots que Jean-Luc Roméro-Michel, président de l'ADMD, ouvre la préface de l'ouvrage de Mélanie Raphaël-Béthune. Que l'on y soit favorable ou non, il est certain que cette question ne laisse personne insensible y compris nos jeunes élèves. Il paraissait donc nécessaire de préparer ce débat en donnant quelques clés de lecture à des « mots » associés à des « maux ». L'intervention concerne deux classes : une section OB (ouvrages du bâtiment) et une section TGT (technicien géomètre topographe). Il s'agit d'abord de

¹³² Site « Lefigaro.fr » : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/04/13/01016-20160413ARTFIG00013-les-rates-de-la-reserve-citoyenne.php>

¹³³ Pour plus de renseignements sur cette association : <http://www.admd.net>

¹³⁴ RAPHAËL-BÉTHUNE Mélanie, « *L'euthanasie, un débat volontairement étouffé* », éditions Les points sur les i, Paris, 2015.

donner la parole aux premiers concernés par ce débat, nos élèves : « *La fin de vie, le suicide assisté, l'euthanasie, pour vous c'est quoi ?* » « *C'est comme avec les animaux non ? On les pique. Ils ne souffrent pas, alors pourquoi pas pour les êtres humains, comme en Suisse ?* » affirme Étienne. « *Ouais, mais tu imagines, tu te verrais tuer quelqu'un ?* » nuance Charles. Léo prend la parole « *Je prends l'exemple de mon grand-père, il voulait partir car il souffrait, ça a duré deux ans...* »

Loin d'être un débat cantonné au monde médical ou aux personnes âgées, la fin de vie interroge. La question de la légalisation de l'euthanasie et du suicide assisté donne lieu à des échanges de points de vue, voire aussi à des échanges d'expériences personnelles. Voici ci-dessous le déroulement de la séance réalisée en classe avant l'intervention :

Supports	Objectifs - Capacités	Questionnement
Document 1 Le serment d'Hippocrate	Comprendre les enjeux moraux soulevés par cette question sur le plan de l'éthique médicale .	Quelle éthique est mise en avant dans le serment d'Hippocrate concernant le malade en fin de vie ?
Document 2 Loi Leonetti modifiée (mars 2016)	Savoir mettre en relation et expliquer pourquoi la loi Leonetti se veut être un compromis moral .	Pourquoi peut-on dire que la loi actuelle respecte le serment d'Hippocrate ? (documents 1 et 2)
Document 3 Affiche de l'ADMD à l'occasion des élections présidentielles de 2012	Savoir comprendre et expliquer l'engagement citoyen . Permettre la transition vers l'intervention.	Quel est le but recherché par cette affiche ? Pourquoi l'association pour le droit à mourir dans la dignité (ADMD) considère la loi actuelle comme « imparfaite » ?

Co-construction de l'intervention

Rendez-vous est pris avec Mélanie Raphaël-Béthune, co-responsable des jeunes de l'ADMD qui sera l'animatrice de l'intervention. Lors de cet indispensable entretien, Mélanie Raphaël-Béthune et moi-même évoquons à la fois nos attentes respectives mais aussi les possibilités techniques et le cadre de l'intervention. Celle-ci, dans un format d'une heure, sera partagée en deux temps : le premier consacré à la présentation de l'ADMD et à l'engagement de Mélanie Raphaël-Béthune et le deuxième laissé au débat et aux échanges. Compte tenu du format court (une heure), seules quelques diapositives seront projetées en début d'intervention (définitions, rôle de l'ADMD, législation des pays européens sur la fin de vie).

Pour les élèves, outre l'apport de connaissances, cette intervention est, aussi et avant tout, un temps d'échanges. Ainsi, nous co-construisons les modalités du débat autour du choix d'interventions spontanées ce qui donnera d'avantage de dynamisme. Nous avons également comme objectif que les élèves puissent mesurer les enjeux moraux de ces questions et l'engagement citoyen qu'elles suscitent dans la société. Reste une inconnue, comment les élèves accueilleront-ils l'intervention ?

Déroulement de l'intervention et bilan

Les vingt premières minutes commencent par une présentation de l'association. Après un bref historique, Mélanie Raphaël-Béthune rappelle d'abord les missions de l'ADMD, informer sur le droit des patients et les directives anticipées¹³⁵, agir sur le plan politique pour faire évoluer la loi, aider et soutenir ses adhérents... Elle aborde ensuite les définitions de l'euthanasie et du suicide assisté : Qu'entend-on par ces termes ? Quelles différences ? Que dit la loi française à ce propos ? Enfin, une carte

¹³⁵ Ce document permet aux personnes dans l'incapacité de s'exprimer de porter par écrit à la connaissance de tout médecin leurs volontés anticipées.

synthétise les différences de législation entre les pays européens. L'intervention se poursuit donc par un débat :

- « Pourquoi êtes-vous à l'ADMD ?
- « Pourquoi pensez-vous que la loi française est mal faite ?
- « Il y aura des dérives si on légalise l'euthanasie, non ?
- « Mais si on tue quelqu'un alors qu'il ne veut pas ? »

Mélanie Raphaël-Béthune répond avant tout par l'exemple (en s'appuyant notamment sur les cas de Vincent Lambert¹³⁶, Jean Mercier¹³⁷ et de Chantal Sebire¹³⁸) mais aussi en utilisant l'expérience propre de l'ADMD : « Nous constatons tous les jours l'insuffisance de la loi. Quotidiennement, des adhérents et non adhérents appellent pour solliciter des informations et l'aide de l'association, dont un certain nombre pour demander une aide active à mourir en Suisse ». Ici, l'expérience de l'association devient plus parlante pour les élèves. Des cas concrets viennent mettre en lumière le travail préparatoire fait en classe. Lors de ce travail, Quentin était hostile à l'euthanasie ; il termine l'intervention par ces mots : « C'est très compliqué à trancher, je crois, qu'en fait je n'ai pas d'avis ».

Le bilan est positif pour Mélanie Raphaël-Béthune qui y a vu « un débat intéressant et enrichissant. » Bilan positif également du côté des élèves. S'il est à noter que certains ne se sentaient pas concernés par la question d'autres y ont vu une confrontation intéressante des points de vue. Une chose est certaine, les élèves sont bel et bien demandeurs de débats et c'est peut-être cela le début de l'engagement citoyen.

Stéphane Prouteau
Professeur de lettres-histoire
Lycée J-P. Timbaud, Brétigny-sur-Orge,
Académie de Versailles

Remerciements

À Mélanie-Raphaël-Béthune, co-responsable du mouvement des Jeunes de l'ADMD, pour son intervention ainsi que pour son entière disponibilité.



Christophe Michel-Romé et Mélanie Raphaël-Béthune

¹³⁶ À la suite d'un accident, Vincent Lambert est plongé dans un état végétatif depuis 2008. Une bataille juridique s'est engagée entre d'un côté ses parents, favorables à la poursuite des soins et de l'autre son épouse et l'équipe médicale favorables à l'arrêt complet de ces soins.

¹³⁷ Site « *Lemonde.fr* » : http://www.lemonde.fr/fin-de-vie/article/2015/10/27/jean-mercier-condamne-a-un-an-de-prison-avec-sursis-pour-avoir-aide-sa-femme-a-mourir_4797864_1655257.html

¹³⁸ Site « *Lemonde.fr* » : http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/01/26/chantal-sebire-litteralement-mangee-par-la-douleur-reclame-le-droit-d-anticiper-sa-mort_1021959_3224.html

Images et lancement de séance en EMC

« Il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. »¹³⁹

Le lancement d'une séance est toujours un moment très important qui obéit à un double objectif, éveiller la curiosité des élèves, provoquer du questionnement et permettre une mise en activité immédiate. Lors du lancement d'une séance d'EMC, les supports utilisés doivent être attractifs, surprendre, bousculer...

Une courte vidéo, deux ou trois images offrent la possibilité de noter les réactions spontanées des élèves. Ce faisant, l'enseignant accompagne les élèves dans la mise en mots et la réflexion sur la question abordée. Les supports du lancement vont immédiatement conduire à la prise en compte de la diversité des points de vue (ici, ailleurs, avant, maintenant...). En partant des représentations des élèves, l'enseignant pourra mettre en évidence d'éventuelles contradictions exprimées dans la classe afin d'apporter des réponses au problème posé en ayant toujours à l'esprit de construire une morale laïque qui protège.

Un lancement avec trois affiches de l'ONG Care pour « combattre les idées reçues »... dans le monde

Pour illustrer notre court propos nous nous appuyons sur une séance d'éducation civique avec une classe de première année CAP. « Égalité et discrimination » était un thème déjà présent dans le programme de 2010. La séquence¹⁴⁰ qui contient cette séance est construite autour de la bande dessinée *Le marathon de Safia*¹⁴¹, l'album permet d'aborder l'égalité entre filles et garçons, de distinguer des différences de traitement, des discriminations, dans le domaine du sport et, au-delà, de transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.

« L'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'école doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale. [...] *La Convention Interministérielle pour l'Égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* a été signée en 2013, pour une durée de cinq ans. »¹⁴²

Le lancement de la séance s'est fait autour de trois affiches issues d'une campagne de sensibilisation réalisée par l'ONG internationale Care à l'occasion de la journée internationale de la femme du 8 mars 2011. Ces images « 4 x 3 » tapisseront les couloirs du métro parisien.

Ces trois affiches ont en commun de dénoncer des discriminations faites aux femmes et de permettre à la classe d'entrer d'emblée dans le sujet.

Elles sont présentées à la classe dans l'ordre suivant :

- « La place des femmes est à la maison »

¹³⁹ Extrait du BO n° 6 du 25 juin 2015, voir le paragraphe *Architecture, La sensibilité*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

¹⁴⁰ Séquence réalisée dans une classe de première année de CAP Installations thermiques composée uniquement de garçons, Lycée Auguste Perret d'Évry.

¹⁴¹ Voir la totalité de l'article à la page : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article733>

¹⁴² Voir Ressources enseignement moral et civique, les discriminations sexistes.
<http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1165> (Discriminations sexistes - égalité H - F)

- « Voter pour une femme ? Jamais ! »
- « Les femmes sont faites pour se marier, pas pour étudier »

Les réactions des élèves sont notées par le professeur au « tableau de brouillon », elles serviront à élaborer la trace écrite sur le document distribué aux élèves. La première affiche y est d'ailleurs reproduite.



Première image du lancement de la séance, (Source : CARE France - www.carefrance.org)



Deuxième image du lancement de la séance, (Source : CARE France - www.carefrance.org)

La notion d'idée reçue est alors abordée : l'idée « toute faite » correspond à une opinion adoptée, reprise, colportée et partagée sans examen, sans exercice du jugement critique. Le poids du milieu, de la tradition, de l'éducation est souligné par les élèves. La notion de « préjugé » apparaît également.



Troisième image utilisée lors du lancement, (Source : CARE France - www.carefrance.org)

Ce lancement de séance articulé autour de ces trois images a permis une mise en activité orale immédiate des élèves autour du thème de la séance, la construction d'une définition de l'idée reçue et de faire le lien avec les personnages de l'album *Le marathon de Safia* dont la lecture est en cours.

Les supports choisis ont invité les élèves à développer « l'exercice de l'esprit critique » autour de certains points forts du programme. Ces trois documents ont répondu aux préoccupations et aux objectifs de « former l'esprit critique des élèves et de les conduire à élaborer des argumentaires construits et pertinents » et de « développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique »...¹⁴³

Deux affiches du Laboratoire de l'égalité pour « combattre les idées reçues » ... chez nous

Il est à noter que les « indicateurs géographiques » des trois images précédentes semblent exclure la possibilité de telles « idées reçues » dans nos pays européens. Nous vous proposons deux autres images issues d'une campagne de sensibilisation du Laboratoire de l'égalité¹⁴⁴ réalisée en 2012 dont l'objectif est d'interpeller l'opinion et créer une mobilisation collective pour l'égalité femmes-hommes avec la signature du Pacte de l'égalité.

Le laboratoire de l'égalité publie sur son site le « tableau de bord de l'égalité » avec des données récentes et régulièrement mises à jour¹⁴⁵.

Les images, reproduites en page suivante avec l'aimable autorisation du Laboratoire de l'égalité, seront à tester avec des élèves, une nouvelle invitation à « l'exercice du jugement critique » ?

¹⁴³ Extraits de *Programme d'enseignement moral et civique*

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243

¹⁴⁴ Le Laboratoire de l'égalité a été créé en 2010 <https://laboratoiredelegalite.wordpress.com/about/>

¹⁴⁵ La fiche complète, qui contient une profusion de données utiles, est à télécharger sur la page : <https://www.laboratoiredelegalite.org/le-dashboard-de-legalite/>



Source : <https://www.laboratoiredeegalite.org/actualites/la-campagne-de-sensibilisation/>



Source : <https://www.laboratoiredeegalite.org/actualites/la-campagne-de-sensibilisation/>

Pierre Brunet
Professeur honoraire lettres-histoire

Vie scolaire et laïcité

Des ateliers « laïcité »

Le projet des ateliers sur la laïcité a vu le jour, il y a environ trois ans au lycée professionnel Henri Matisse de Trappes. Inscrit dans le projet d'établissement, il s'appuie sur l'enseignement moral et civique (EMC) et permet aux élèves entrants de comprendre la laïcité. Les enseignants qui participent à ces ateliers ne sont pas forcément les professeurs des classes concernées. Il y a un réel investissement pédagogique par l'ensemble des enseignants notamment les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS). La laïcité nous concerne tous. Depuis cette année Isabelle Dias, conseillère principal d'éducation (CPE), participe à ce projet.

Une mobilisation collective pour élaborer le projet

Dès le courant octobre des groupes de travail, qui mobilisent huit personnes et la direction sur les « ateliers laïcité », se mettent en place pour organiser la formation des classes sur le thème de la laïcité. Tout d'abord ont lieu des échanges et des partages d'informations sur la notion de laïcité, sur les stages de formation réalisés l'an passé et sur la notion du parcours citoyen (mission de l'école, CESC¹⁴⁶...). L'objectif est d'expliquer la Charte de la laïcité aux élèves et de favoriser les échanges sur ce sujet. Les élèves ciblés sont des élèves entrants au lycée (six classes de seconde et une première année CAP), deux enseignants assurent la formation et l'encadrement par ½ groupe classe. Le temps de formation est de deux heures consécutives. L'équipe a axé sa réflexion sur des activités à proposer aux élèves dans un lycée professionnel.

Nous avons soulevé de nombreuses questions et suggéré des pistes de travail :

- Comment faire vivre la Charte ?
- Comment leur expliquer une charte qui est difficile à comprendre même pour certains adultes ? Il faut donc faire une relecture pour mieux expliciter le sens et les enjeux de chaque article afin que chaque élève se l'approprie.
- Comment échanger avec les élèves s'ils ne comprennent pas le sens de chaque article ? Pour qu'ils comprennent ce qu'est la laïcité, nous allons devoir utiliser des outils, mini films et dessins animés¹⁴⁷).
- Le but étant que chaque élève s'approprie ce document officiel nous avons suggéré un exercice de réécriture de la charte :
« Les élèves pourraient réécrire la charte avec leurs mots ».
- Après avoir visionné un court-métrage¹⁴⁸ sur la laïcité, nous avons trouvé intéressant de le projeter aux élèves, de favoriser leur expression et de voir leurs réactions. Ce film nous avait touchés par les réponses des enfants ainsi que celles des adultes sur la laïcité.
- Et enfin, nous avons conclu par l'idée de visionner un autre court métrage qui répond à la question « C'est quoi la laïcité ? » et de faire réagir les élèves.

Cette réflexion collective construit un projet « d'atelier laïcité » organisé en quatre étapes :

¹⁴⁶ CESC : Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

¹⁴⁷ « Les clés de la République : la laïcité » de Public Sénat – LCP de 2013.

¹⁴⁸ « C'est quoi la laïcité ? » de la Ligue de l'enseignement des Bouches du Rhône, interviews d'adultes et d'enfants.

1. Sensibiliser : mieux comprendre la laïcité (durée 15mn)
2. Approfondir : relecture et réécriture de la charte de la laïcité par les lycéens du Lycée professionnel de Trappes (durée 50mn environ)
3. Découvrir la pensée de l'autre : état des lieux : ce que pensent les enfants et les adultes de la laïcité (durée 20 mn)
4. Définir : « C'est quoi la laïcité ? » (durée 25mn)

Première étape : mieux comprendre la laïcité

Pour mobiliser nos jeunes et pour favoriser une meilleure compréhension de la laïcité, nous utilisons d'abord un court dessin animé puis nous visionnons « *Les clés de la République : la laïcité* » de Public Sénat – LCP de 2013.

Cette vidéo ludique, animée par de petites poupées, explique en trois minutes, avec une pointe d'humour, comment s'est construite la notion de laïcité et ce qu'elle signifie aujourd'hui en France.

Voir le lien : <https://www.youtube.com/watch?v=bBmcZFrj18A>

« Les clés de la République : la laïcité » de Public Sénat

Nous retranscrivons ici le contenu de la vidéo

1- Existence de différentes religions en France

« Onze personnages croyants ou non apparaissent successivement.

- Laurent est protestant, il va au temple parce qu'il est amoureux de la fille du pasteur.

- Marie qui va à la messe tous les dimanches et anime le catéchisme dans le collège de son fils.

- Sliman est musulman, il fait le ramadan pour faire plaisir à sa mère mais il ne croit pas réellement en Dieu.

- Gabriel, juif, fervent, éteint la lumière et ne touche plus à un appareil électrique dès le vendredi soir et tout le samedi, c'est shabbat.

- Sofia dit qu'elle est catholique parce qu'elle est baptisée mais elle ne va à l'église que pour les enterrements et les mariages.

- André est athée et quand on lui parle de Dieu cela lui donne des boutons.

- Georges se demande si Dieu existe mais ça l'angoisse parce qu'il voudrait bien qu'il y ait quelque chose après la mort.

- Alain est juif, il ne croit pas en Dieu mais il fréquente la synagogue de son quartier parce qu'il apprécie le rabbin.

- Lucien est agnostique, Dieu ne l'intéresse pas.

- Noémie croit en la réincarnation, et pense que dans une vie antérieure, elle était une fleur.

- Abdel en revanche, prie cinq fois par jour en direction de la Mecque quand son travail lui en laisse le temps.

Pour la majorité la religion est secondaire, elle fait partie de leur culture ou de leur passé. Pour d'autres c'est primordial et ça conditionne beaucoup d'action dans leur vie mais il s'agit de leur vie privée et ça ne regarde qu'eux. »

2- Bref rappel de l'histoire de la laïcité.

« La France est un pays laïque ce qui veut dire, est que l'État et les institutions religieuses sont séparés. Le pouvoir doit laisser la liberté de religion à chacun et ne doit favoriser aucune religion et n'afficher dans les bâtiments publics aucun signe religieux. Les membres de la Fonction Publique doivent être totalement neutres en matière religieuse.

C'est très particulier à la France. Et ça date de la fin du 19^{ème} et du début du 20^{ème} siècle. En 1880, Jules Ferry, Ministre de l'Éducation décide que l'école est obligatoire gratuite et laïque.

Avant cette date, c'est l'Église qui dominait l'éducation et donc les consciences. En 1905, une majorité républicaine vote la séparation de l'Église et de l'État. L'État ne finance plus l'Église catholique, ne paie plus le clergé et ne considère plus le catholicisme comme la religion officielle du pays.

Mais la laïcité vient de plus loin, de l'idée développée par les philosophes des Lumières qui au 17^{ème} siècle considéraient que la raison devait prévaloir sur la spiritualité et que la religion figeait l'homme dans un ordre établi, l'empêchant de s'épanouir et de se libérer. La Révolution de 1789 a été porteuse de cette idée et s'est faite contre la noblesse mais aussi contre le clergé qui dominait la société depuis des siècles et réglaient la vie des Français. Depuis la Révolution et en dehors des périodes de Restauration et d'Empire, le pouvoir entretient avec l'Église des rapports de méfiance.

Aujourd'hui malgré quelques intégristes religieux qui voudraient que leur Dieu s'impose à tous, l'idée de la laïcité est largement acceptée même par des responsables religieux qui s'emploient à la respecter. »

Suite à cette projection, nous demandons aux élèves ce qu'ils ont compris, un dialogue s'instaure. Certains réagissent, d'autres observent et écoutent.

Deuxième étape d'approfondissement : relecture et réécriture de la charte de la laïcité

Consignes :

Chaque élève tire au sort un numéro sur les 15 articles de la charte de la laïcité plastifiée et découpée, il doit expliciter et réécrire avec ses mots l'article. Le travail est effectué durant 10 minutes.

Supports utilisés :

- charte plastifiée, découpée par article, les articles sont placés dans une enveloppe
- tableau sur les réponses de chaque article par les référents – nous avons dû réfléchir à notre propre relecture – (charte des référents en annexe 2)
- tableau sur les réponses de chaque article par les élèves sauf pour les questions deux, cinq et dix (un secrétaire élève réécrit l'article modifié par chaque élève)
- diaporama sur les articles (chaque article correspond à une diapositive)
- des feuilles blanches pour les réponses des élèves
- copies de la charte de la laïcité, à remplir, pour chaque élève (annexe 1)

Principes adoptés pour réaliser cette action :

- faire « valoir » les valeurs et y faire adhérer les élèves
- former des élèves, des sujets engagés, conscients de leurs responsabilités à l'égard d'eux-mêmes et à l'égard des biens communs
- inciter l'élève à agir selon sa libre détermination

Objectifs :

- s'entraîner à l'argumentation, à une expression orale plus précise, et à l'écoute
- aller vers une expression individuelle
- faciliter, avec le support concret de la charte, l'expression de chacun dans un groupe,

- favoriser l'écoute dans un groupe
- faciliter la parole de tous
- créer un climat scolaire favorable
- créer des conditions pédagogiques permettant le choix et l'appropriation des valeurs par l'élève lui-même
- s'assurer de la compréhension du principe de laïcité par l'échange

Atelier :

- Chaque élève tire au sort un article sur les 15 de la charte de la laïcité, l'explique et le réécrit avec ses mots.
- Nous demandons à un élève volontaire d'être le secrétaire du groupe et nous lui transmettons le tableau de réponses élèves à compléter. Le travail est effectué durant 10 minutes. Les élèves lèvent la main afin que nous puissions leur apporter une aide lexicale et qu'ils puissent écrire l'article modifié avec des mots simples.
- Pour la conception du diaporama, chaque page est un article réécrit.
- Lors de la projection, nous demandons à chaque élève détenteur d'un article, dans l'ordre croissant des numéros, de nous le lire et ensuite de nous le présenter avec ses mots. Puis le secrétaire le note sur le tableau de réponses des élèves. Parfois, l'élève donne son écrit au secrétaire afin qu'il note bien fidèlement tous ses propres mots. Pour les articles deux, cinq et dix, nous nous chargeons de leur donner notre relecture, ils nous donnent leurs avis, parfois nous les complétons. Un échange des avis des camarades est effectué après chaque relecture.
- Ensuite, les professeurs qui pilotent l'atelier remplacent le contenu de chaque article par les écrits des élèves sur le document officiel de la charte de la laïcité. La Charte ainsi modifiée est affichée dans la salle du foyer avec le titre : *Relecture de la Charte de la Laïcité par les élèves* (voir en annexe 3 le document : *Charte réécrite par des élèves, groupe A de 2ASP1*).

Réactions des élèves :

Voici quelques réactions d'élèves entrant dans le cycle de formation professionnelle :

- « On est tous égaux et un peuple uni », « cela permet de vivre en paix. »
- « Que d'être différents permet de nous unir et non nous séparer. »
- « La laïcité n'est pas contre les religions, elle nous protège en fait ! »
- « On n'a pas le droit de nous obliger à croire ou ne pas croire. »
- « Elle nous protège en fait ! »
- « La laïcité, c'est la lutte contre le racisme. »
- « Personne ne doit se mettre en avant et parler de sa religion pour refuser les règles appliquées dans l'époque de la République. »
- « Le rôle de l'école avec le relais¹⁴⁹ et les référents est de donner du sens ».
- « On peut vivre ensemble avec nos différences. »
- « Les élèves ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent, il y a des règles. »
- « Les élèves sont libres en France. On ne juge pas les personnes. On a des droits et on se respecte. »
- « Les élèves s'entendent bien, même s'ils ne sont pas de la même religion, ils se respectent. »

¹⁴⁹ Les équipes éducatives, les chefs d'établissement sont des relais et des référents cités dans le livret laïcité de décembre 2016 destiné aux chefs d'établissement, directeurs d'école mais aussi aux équipes éducatives de l'enseignement public. « Réédité dans une formule augmentée et actualisée pour répondre aux questions les plus concrètes, il indique des pistes pour faire comprendre et vivre la laïcité dans les établissements scolaires, fournit des repères pour le dialogue éducatif et des éléments juridiques en cas de contestation ou d'atteinte au principe de laïcité. »

Voir la page : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/laicite/57/6/livret_laicite_2016_680576.pdf

- « La laïcité évite les bagarres et toutes les discriminations. On doit respecter les autres pour leurs différences : fille et garçon sont égaux. »
- « La laïcité, ça concerne les profs et les élèves. »

Troisième étape : découvrir la pensée de l'autre.

État des lieux : ce que pensent les enfants et les adultes de la laïcité

Nous avons visionné le Clip « C'est quoi la laïcité ? » de la Ligue de l'enseignement des Bouches du Rhône, interviews d'adultes et d'enfants dans les huit Centres de Loisirs des Enfants d'Aubagne (CLEA) gérés en partenariat par la Fédération des Amis de l'Instruction Laïque 13 (Ligue de l'Enseignement) et la ville d'Aubagne. Durée : 20 minutes.

Voici le lien : <http://www.fail13.org/outils-et-ressources/209-laicite>

« Le but de ce projet de clip a été de réaliser un état des lieux de ce que nous pensons de la laïcité au jour d'aujourd'hui. C'est pourquoi Stéphane Sellito (animateur Ville Amis des Enfants pour la Ville d'Aubagne) ainsi que Matthieu Wassik (réalisateur audiovisuel) ont réalisé des interviews auprès des parents et auprès des professionnels de l'enfance (animateurs pour la FAIL 13) et des ateliers philo (espace de parole collectif où peuvent s'exprimer les pensées, les questionnements et les visions des enfants) auprès des enfants. »

Les questions posées, dans le reportage, aux interviewés (adultes et enfants)

- Question 1 : « Si je vous dis laïcité ? »
- Question 2 : « La France est-elle un pays laïc ? »
- Question 3 : « A-t-on le droit d'être différent ? »
- Question 4 : « La couleur, l'origine et la religion sont-elles liées ? »
- Question 5 : « Peut-on exposer sa religion ? »
- Question 6 : « Laïcité = Religion ? »
- Question 7 : « Faut-il parler de laïcité aux enfants ? »

Après avoir visionné le film, recueilli les réactions des élèves, échangé, partagé sur leur ressenti, nous reprenons certaines questions, certains points pour approfondir le sujet. Des élèves sont revenus sur les propos tenus par les enfants du film. Ils nous ont dit qu'ils comprenaient maintenant ce que la laïcité signifie et ce qu'elle représente : « que d'être différents permet de les unir et non les séparer ». La laïcité n'est pas contre les religions, « elle nous protège en fait ! », la laïcité lutte contre les discriminations.

Quatrième étape : « c'est quoi la laïcité ? »

Lors de cette dernière étape, pour clore l'atelier, nous proposons une sorte de résumé sur la laïcité et nous visionnons un court métrage qui explique la laïcité et sa charte.

« C'est quoi la laïcité ? », 1 jour 1 question de Vincent 11 ans.

Voici le lien : <http://education.francetv.fr/matiere/actualite/ce2/video/c-est-quoi-la-laicite-1-jour-1-question>

Court-métrage « C'est quoi la laïcité ? » 1 jour 1 question

Nous retranscrivons ici le contenu

« La laïcité a vu le jour en France avec une loi votée le 9 décembre 1905. Cette loi a imposé un principe nouveau pour l'époque : la séparation entre les États et les religions. Depuis, la France n'impose pas de religion et n'en interdit aucune. Elle respecte les idées et les religions de ses habitants. Ses habitants, eux, peuvent exprimer librement leurs idées mais toujours dans le respect de celles des autres et de la loi. Ce respect permet à tous de vivre en paix les uns avec les autres.

Mais est ce que la laïcité concerne les enfants ?

La laïcité s'applique à tous ceux et celles qui habitent la France. Elle concerne aussi bien les adultes que les enfants. Pour expliquer comment la laïcité s'applique à l'école une Charte de la laïcité a été affichée dans les écoles, les collèges et les lycées de France. Cette charte est un texte très important qui rappelle un certain nombre de règles pour bien vivre ensemble à l'école.

Par exemple : la charte indique que personne ne peut être exclu de l'école à cause de la couleur de sa peau, de sa religion ou de son sexe. Elle t'autorise à dire ce que tu penses à condition de respecter les autres. Elle signale ainsi que personne n'a le droit ni de t'insulter ni de te faire violence et que les insultes et les mots racistes sont bien sûr interdits.

Autant de règles simples et incontournables qu'il est bon que tout le monde respecte, enfant et adulte, pour se sentir bien dans notre pays. »

Cette dernière étape permet encore d'échanger avec les élèves qui ont l'occasion de mettre en relation ce qu'ils ont compris au cours de l'atelier et ce qui leur est présenté dans ce résumé. Les élèves ont été surpris de certaines choses : toutes les religions sont tolérées. Ils pensaient que la laïcité était l'interdiction de toutes les religions alors que la loi de 1905 leur permet d'avoir une liberté de conscience. C'est une tolérance. Ils ont compris que c'est l'acceptation de l'autre quelle que soit sa religion et qu'il n'y a pas de discrimination à l'école. La France a créé cette loi pour les protéger.

Conclusion sur l'atelier « laïcité »

Qu'ont-ils retenu ? (durée 5mn)

À la fin de l'atelier, on a vu le changement dans les réactions de nos lycéens. Les élèves ont compris que la France est un pays de tolérance, ce n'est malheureusement pas le cas dans d'autres pays où les peuples ne sont pas libres.

Cet atelier, qui s'est concrétisé par des rédactions d'élèves à propos de la Charte de la laïcité, a permis de mettre en avant le travail de tous les participants même si leur nom n'est pas cité. Ils se sentent valorisés pour avoir participé à la relecture de la Charte et écrit un article. Ils ont le sentiment de représenter leur classe. Tout cela redonne confiance aux élèves du lycée professionnel qui gardent en eux l'expérience du collège où ils ont perdu pied. Engagé dans une section professionnelle, l'élève change complètement, prend de la maturité, évolue positivement. « La participation des élèves à ces « ateliers laïcité » leur permet de se construire pour devenir un adulte réfléchi et libre.

Isabelle Dias
Conseillère principale d'éducation
Smina Graïne,
Professeure de lettres-histoire
Lycée Henri Matisse à Trappes
Académie de Versailles

Annexe 1 « Atelier Laïcité »

La charte de la laïcité au Lycée (document à remplir par les élèves, certains articles sont pré-remplis (Art 2, 5, 10), les élèves n'ont pas à rédiger)

Article 1 : La France est une **République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

=)

Article 2 : La République laïque organise **la séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

=) **Loi de 1905 : séparation de l'Église et de l'État.**

Article 3 : La laïcité garantit **la liberté de conscience** à tous. **Chacun est libre de croire ou de ne pas croire**. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

=)

Article 4 : La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant **la liberté de chacun** avec **l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.

=)

Article 5 : La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

=) **La laïcité dans les établissements scolaires : école, collège et lycée**

Article 6 : La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. **Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

=)

Article 7 : La laïcité assure aux élèves l'accès à **une culture commune et partagée**.

=)

Article 8 : La laïcité permet l'exercice de **la liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

=)

Article 9 : La laïcité implique le **rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations**, garantit **l'égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

=)

Article 10 : **Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité**, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

=) **Le rôle de l'école avec le relais et les référents pour donner du sens**

Article 11 : **Les personnels ont un devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

=)

Article 12 : **Les enseignements sont laïques**. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique**. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

=)

Article 13 : Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

=)

Article 14 : Dans les établissements scolaires publics les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.**

=)

Article 15 : Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.

=)

Annexe 2 Atelier « Laïcité »

La charte de la laïcité au Lycée (réponse des référents)

Article 1 : La France est une **République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

=) **La République « assure l'égalité devant la loi », c'est une valeur.**

Article 2 : La République laïque organise **la séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

=) **Loi de 1905 : séparation des Églises.**

Article 3 : La laïcité garantit **la liberté de conscience** à tous. **Chacun est libre de croire ou de ne pas croire**. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

=) **La liberté de croire ou de ne pas croire.**

Article 4 : La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant **la liberté de chacun** avec **l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.

=) **Vivre ensemble avec nos différences.**

Article 5 : La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

=) **La laïcité dans les établissements scolaires : écoles, collèges et lycées.**

Article 6 : La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. **Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

=) **Éduquer et instruire sans endoctriner et développer l'esprit critique, c'est pour protéger.**

Article 7 : La laïcité assure aux élèves l'accès à **une culture commune et partagée**.

=) **Le droit à la culture pour se positionner en tant que futur citoyen.**

Article 8 : La laïcité permet l'exercice de **la liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

=) **La liberté d'expression, mais en respectant les valeurs de la République.**

Article 9 : La laïcité implique **le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations**, garantit **l'égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

=) **Le respect de la différence.**

Article 10 : **Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité**, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

=) Le rôle de l'école avec le relais et les référents pour donner du sens.

Article 11 : **Les personnels ont un devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

=) Ne montrer aucun signe religieux ou politique : c'est la neutralité. Ne pas donner son avis.

Article 12 : **Les enseignements sont laïques**. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique**. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

=) L'enseignement est laïque.

Article 13 : Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

=) Le respect des valeurs de la République, c'est respecter le règlement intérieur.

Article 14 : Dans les établissements scolaires publics les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.**

=) Pas de signes ou de tenues religieuses ostensibles dans les différents espaces de l'établissement (RI).

Article 15 : Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.

=) Faire vivre la laïcité, cela doit être respecté dans toutes les activités.

Annexe 3

Exemple de Charte laïcité rédigée par un groupe d'élèves de l'atelier « laïcité »

1 | La France assure la laïcité. Tout le monde peut avoir sa religion dans son territoire et n'importe qui. La France respecte les croyants et l'Etat est respecté.

2 | L'Etat n'est pas une religion.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 | La laïcité me permet de croire ou ne pas croire.

4 | La laïcité permet et remet en place la liberté, l'égalité et la fraternité de tous.

5 | On est libre et égaux.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

Par le groupe ECMS de 1ECMS

6 | Il n'y a pas de différence entre les autres religions qui sont différentes de leur propre religion.

7 | Chaque élève a accès à une culture commune et partagée qui est différente.

8 | Les élèves s'entendent bien même s'ils ne sont pas de la même religion, ils se respectent.

9 | La laïcité évite les bagarres et toutes discriminations. On doit respecter les autres pour leurs différences. Le fille et garçon sont égaux.

10 | Le rôle de l'école est de donner du sens en s'appuyant de la charte.

11 | Les personnels ne doit pas montrer leurs choix et signes religieux aux autres au sein de l'école.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 | Les profs sont là pour nous enseigner les diverses visions du monde s'en que nous puissions contester pour une conviction religieuse ou politique.

13 | On ne doit pas mettre en avant sa religion, on doit accepter les règles.

14 | Pas de signe ou tenue ostensible dans les différents espaces de l'établissement.

15 | Grâce à nous les jeunes, on fait vivre la laïcité au sein de toute la France.

Logo of the Ministry of National Education (ministère de l'éducation nationale) and the French Republic (République Française).

Association *interlignes*¹⁵⁰

BUREAU

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire, Académie de Versailles

Vice-présidente

Annie Couderc

IEN, Académie de Versailles

Rédactrice en chef de la revue

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles*

Secrétaire

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles*

Trésorières

Coralie Collin

*Professeure lettres-histoire
Académie de Versailles*

Chantal Donadey

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles*

Chargé des relations et des publications

Pierre Brunet

*Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles*

Mise en ligne et communication

Catherine Donnadieu

*Professeure lettres-histoire
Académie de Versailles*

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire
Conseiller en ingénierie de formation DAFPA
Académie de Versailles*

¹⁵⁰ Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Réalisation du numéro 47

L'équipe ci-dessous remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contacté les concepteurs de l'EMC, en particulier **Régis Signarbieux**, IEN lettres-histoire dans l'Académie d'Amiens, et contribué à la mise en page du numéro. Nous remercions aussi les dessinateurs et les éditeurs qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins bienvenus dans ce numéro d'interlignes particulièrement dense.

Cette équipe a préparé

le numéro 47

« **Éducation morale et civique, parcours citoyen au lycée professionnel** »

organisé

Le Rendez-vous d'interlignes 2017

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles*

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles*

Pierre Brunet

*Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles*

Annie Couderc

*IEN lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Françoise Girod

*IA-IPR honoraire
Académie de Versailles*

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire
Conseiller en ingénierie de formation DAFPA
Académie de Versailles*

Les rendez-vous d'interlignes

« L'EMC et le parcours citoyen au lycée professionnel »

Quelles pratiques pour quels contenus ?

Le vendredi 21 avril 2017 de 13h 30 à 17h 30

Centre de l'ÉSPÉ, 26 avenue Léon Jouhaux
92 ANTONY

Avec

Benoît FALAIZE¹

Inspecteur général

et la participation à la table ronde de :

Corinne Cordon, IEN SBSS :

« *EMC et interdisciplinarité en lycée professionnel* »

Florence Guittard, lycée Kandinski, Neuilly :

« *Lutter contre le complotisme* »

Isabelle Dias, lycée Matisse, Trappes :

« *Les ateliers laïcité* »

Hélène Kuhmunch, lycée A. France, Colombes , et

Alexandre Pouchard, Le Monde :

« *Éduquer à l'information et sensibiliser aux sources avec le journal*

« *Le Monde* ».

¹ FALAIZE Benoît, Inspecteur général, a été formateur pendant plus de quinze ans à l'IUFM de Versailles puis à l'Espé de l'Université de Cergy-Pontoise et chargé de mission : « Laïcité et valeurs de la république » à la DGESCO. Il s'intéresse particulièrement aux questions sensibles dans l'enseignement de l'histoire.

Mise en page du numéro 47

Florence Cabaret

Professeure gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

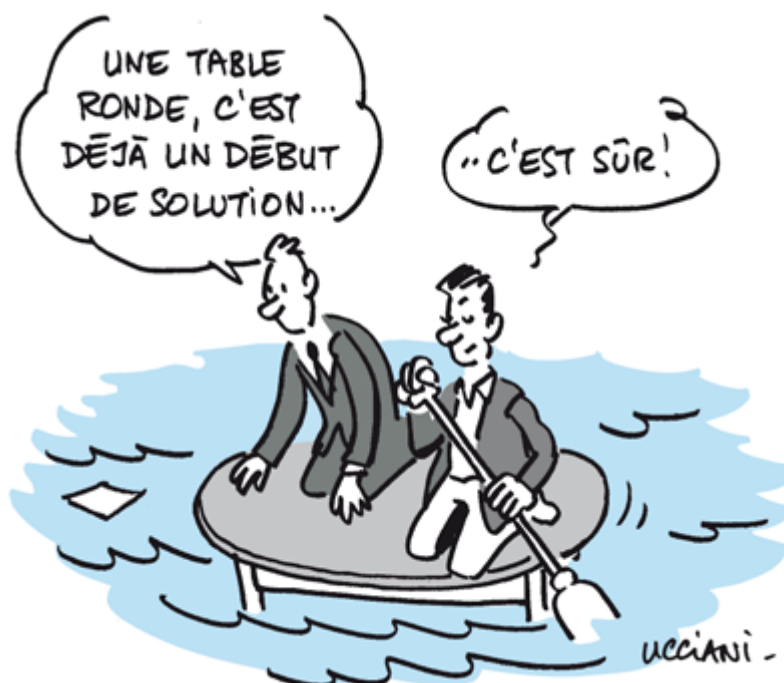
Relecture

Georges Bénét

Professeur lettres-histoire
Lycée professionnel A. Perret
Avenue de la liberté, 91000 Évry
Académie de Versailles

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles



Dessin de JM UCCIANI du 14/01/2011 publié avec l'aimable autorisation du dessinateur

Site www.ucciani-dessins.com